

Universidad de Sevilla Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado en Educación



TESIS DOCTORAL

**Grupos interactivos y sus aportaciones al desarrollo del
aprendizaje del lenguaje en niños y niñas de primero básico en
un contexto vulnerable: una investigación comunicativa**

Autora
Marcela Núñez Solís

Director y tutor
Dr. Paulino Murillo Estepa

Sevilla, España 2020

Sin aceptación y respeto por sí mismo uno no puede aceptar y respetar al otro, y sin aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social

(Maturana, *Emociones y Lenguaje en Educación y política*)

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Universidad de Concepción, institución donde trabajo, y, especialmente, a los directores/as de Campus, Escuela y Departamento: Dra. Helen Díaz, Dra. Xeny Godoy y Dr. Andrés Troncoso.

A la Universidad de Sevilla y a todos los académicos que me impartieron clases durante el doctorado, mis mejores recuerdos de todos/as ellos/as, pues producto de su rigor científico e intelectual, me entregaron valiosas herramientas que contribuyeron a mi formación profesional.

En especial, al Dr. Paulino Murillo por ser mi tutor de tesis, por guiarme, apoyarme y alentarme con gran calidad humana, entendiendo mis temores y agobios.

A la escuela que soñó con transformarse y ser parte de este proyecto: gracias infinitas a todas y todos ustedes. La ética investigativa me impide nombrarles aquí, pero igualmente les expreso que haber trabajado junto a ustedes ha sido de las experiencias más relevantes de mi vida, tanto en lo personal como en lo profesional.

A la persona más importante de mi vida, a mi amado hijo Santiago, por acompañarme en este largo proceso tan complejo y, a la vez, tan enriquecedor. Probablemente hace unos años no entendías mi ausencia, pero ahora, en tus 14 años, creo que puedes comprender mejor todo esto. Hijo, estoy en deuda contigo, ya que imagino cuántas veces me has necesitado, y por tu generosidad has callado, porque me has encontrado ensimismada, tratando de concretar este proyecto que hoy finaliza. Querido Santi, también fuiste impulsor del tema de esta tesis, la que está dirigida a mejorar la educación de todos los niños y niñas que anhelan alcanzar metas y que por sus contextos vulnerables son excluidos de nuestra sociedad. No olvidaré tus palabras, Santi, en una de las extensas jornadas en las que me encontraba trabajando, “mamá te admiro”. Esas palabras contribuyeron a que siguiera adelante y no me diera por vencida.

De manera muy especial, agradezco a mi amado marido Héctor, quien ha sido un gran compañero en este largo viaje. Sé que te has sentido solo por las responsabilidades que asumí, pero lo hice para ser una profesional íntegra y una mejor persona. Gracias por asumir las tareas que antes eran compartidas, de no haber sido así, no habría podido llegar a este momento. Eres parte fundamental de este proceso, muchas gracias por tu amor, generosidad y comprensión.

A mi madre y a mi padre, quienes son los mejores referentes de maestros que he tenido, profesionales de la educación íntegros, con valores sólidos y a quienes admiro y amo profundamente. Les robé tiempo que debí estar con ustedes, producto de este desafío profesional y personal. Gracias por comprenderlo, por apoyarme y entregarme tanto amor durante todo este proceso, especialmente, en este último periodo, tan complejo y sensible para ustedes, y para todos, producto de la crisis sanitaria que aqueja a nuestra sociedad.

A mis amados sobrinos, Isidora, Joaquín, Antonia y Fernanda, y en especial a mis hermanos, Claudia, Gonzalo y Eduardo, que bien saben todos ustedes lo que representan en mi vida. Eduardo, gracias por acudir a mí cuando te he necesitado, por apoyarme y contenerme cuando las adversidades se han hecho presentes. Mi gratitud infinita para ti.

A mi colega y amigo, Dr. Cristhian Espinoza quien estuvo ahí para escucharme con paciencia, darme palabras de consuelo y apoyarme en este importante proceso. Gracias por alentarme a seguir y ser un gran compañero de trabajo y amigo.

A mi colega y amigo, Dr. Rubén Abello, por escucharme en numerosas oportunidades, dejando de lado sus actividades habituales para contenerme y alentarme a seguir este camino, que muy bien conoce, ya que también lo ha transitado. Gracias por tu generosa amistad.

A todos/as mis amigos/as, por comprender que este proyecto era importante para mí, tanto en lo profesional como en lo personal, y por entender la distancia obligada que tuve que tomar para alcanzarlo. De manera especial agradezco a mi amiga Claudia, Ana María y Karina, por levantarme muchas veces con sus sabias palabras de aliento para que siguiera adelante con este desafío. Las quiero profundamente.

A Dios y a la Virgen por darme fortaleza para llegar hasta aquí.

Resumen

En esta investigación se implementaron grupos interactivos en aula y se desarrollaron reuniones pedagógicas de planificación y evaluación asociadas a estos grupos en la asignatura de lenguaje en un primer año básico durante un año escolar en un colegio de Los Ángeles, Chile. El contexto escolar se caracterizó por la alta presencia de niños/as con necesidades educativas especiales, bajos resultados en lenguaje y alto índice de vulnerabilidad social. Esta innovación educativa comprometió la participación voluntaria de colaboradores de aprendizaje, dentro de los cuales se encontraba un profesor y un estudiante en práctica de la universidad, una madre de una alumna del nivel y estudiantes de cursos superiores del mismo colegio.

El objetivo general de este estudio fue determinar las aportaciones de los grupos interactivos al desarrollo del aprendizaje del lenguaje en los niños/as. Para lograr este objetivo, se analizaron las acciones educativas desarrolladas por la profesora del nivel y colaboradores de aprendizaje en clases con grupos interactivos y en reuniones pedagógicas; acciones que facilitaron el aprendizaje del lenguaje en los niños/as, y que, en nuestro estudio, fueron denominadas “acciones educativas facilitadoras”. También, se evaluó antes y después de la implementación de grupos interactivos, el desarrollo del lenguaje de los niños/as y además se determinó la valoración de este desarrollo.

Esta investigación estuvo sustentada en una metodología comunicativa con un enfoque mixto y con predominancia cualitativa. Este tipo de metodología ofrece “un marco metodológico que rompe con la jerarquía epistémica entre quien investiga y quien es investigado” (Ferrada et al., 2013, p. 648). Así, la preparación, puesta en marcha del proyecto, determinación de categorías deductivas, elaboración de instrumentos y parte del análisis de datos de esta investigación tuvieron una orientación comunicativa, en la que se involucró, además de la investigadora responsable de este estudio, a los colaboradores de aprendizaje y a la profesora de primero básico.

Los grupos interactivos, en oposición a la organización mixta y homogénea de estudiantes, que se utilizan en las clases con organización tradicional, corresponden a una agrupación inclusiva y heterogénea de los niño/as. Implican la conformación de 4 a 5 grupos de trabajo, cada uno de los cuales queda a cargo de un colaborador de aprendizaje o profesor/a

del nivel. De esta manera, cada grupo desarrolla una tarea diferente con un objetivo común en un tiempo acotado. Así, al finalizar la clase, todos los niños/as habrán transitado por cada uno de los grupos y, por lo tanto, habrán realizado las 4 o 5 actividades programadas.

Para dar respuesta al enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a los agentes educativos (profesora y colaboradores), se realizaron grupos de discusión con madres y niños/as del nivel, y se registraron observaciones en clases con grupos interactivos y en reuniones pedagógicas, todas estas técnicas con una orientación comunicativa. Para dar respuesta al enfoque cuantitativo, se aplicó una prueba estandarizada que mide el aprendizaje del lenguaje de los niños/as en modalidad de pretest, implementación con grupos interactivos y postest.

La técnica de análisis cualitativa de datos seleccionada fue análisis de contenido, la que se desarrolló en torno a las categorías deductivas determinadas en este estudio. Para las reuniones pedagógicas, la categoría deductiva definitiva fue **diálogo**. Para las clases con grupos interactivos, las categorías deductivas fueron **diálogo, inclusión y afectividad**. El análisis de los datos cuantitativos se realizó aplicando “t” de student y la prueba de Wilcoxon.

Los resultados de nuestra investigación muestran que todos los niños y niñas incrementaron su aprendizaje de lenguaje y, además, la valoración por parte de los diversos agentes educativos fue altamente positiva sobre esta área.

Otro resultado relevante de este estudio fue haber podido identificar y analizar cuarenta y cinco acciones educativas facilitadoras de aprendizaje, realizadas por la profesora y los colaboradores en reuniones pedagógicas y clases con grupos interactivos. Si bien, algunas de estas acciones son coincidentes con la caracterización de estos grupos y otras son la base del diálogo igualitario, un hallazgo de este estudio es haber analizado, además, la contribución de otras acciones educativas facilitadoras, en las que no se ha puesto énfasis en estudios con grupos interactivos.

Dichas acciones aproximaron a los niños/as a la constitución de un diálogo con sentido e igualitario, al desarrollo del pensamiento crítico, a la interacción, a la generación de altas expectativas sobre sus propias capacidades de aprendizaje y a la conformación de un clima afectivo, logrando aprender gracias al apoyo de colaboradores y de sus pares. Asimismo, se observa que muchas de las acciones educativas facilitadoras que hemos

analizado surgen desde las experiencias de vida de los integrantes o desde el conocimiento académico de los agentes que apoyan a los niños/as en el aula. Desde esta perspectiva, nuestro estudio confirma que el diálogo debe regularse por relaciones igualitarias, valorando así la inteligencia cultural (Serrano-Alfonso et al., 2018).

Por otra parte, otro hallazgo de esta investigación fue evidenciar que el diálogo igualitario que se constituyó de manera progresiva en el aula, permitió visibilizar a todos los niños/as, situación que transformó radicalmente el contexto escolar en la sala de clases. También, un elemento a destacar fue el logro del diálogo igualitario establecido durante el desarrollo de reuniones pedagógicas sistemáticas, donde se tomaban las decisiones relacionadas con la planificación y evaluación de las experiencias educativas.

Además, el impacto alcanzado producto de la integración de la metodología comunicativa al proceso investigativo fue otro hallazgo de esta investigación, ya que se generó un gran compromiso por parte de todos (profesora y colaboradores) ante el desafío que se emprendía. Desde este enfoque comunicativo, los resultados de nuestra investigación tuvieron mayor representatividad en la realidad estudiada, pues la metodología comunicativa se basa en el supuesto ontológico que la realidad es una construcción que se consigue a través de las interacciones entre los seres humanos (Redondo-Sama et al., 2020).

Un último hallazgo a destacar fue que se produjo, de manera inesperada, una transformación que impactó no solo en niños/as, profesora y colaboradores de primer año básico, sino también, en los estudiantes y profesores de otros niveles del colegio. Esto se reflejó en la colaboración espontánea y en la disposición a participar por parte de otros agentes educativos en diversas actividades complementarias a los grupos interactivos. Por lo tanto, podemos concluir que se confirma el principio de transformación del aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2009), lo que se pudo lograr gracias a que los agentes educativos, que tenían mayor conocimiento académico, evidenciaban que todos eran significativos en este desafío, afrontando sus relaciones desde un plano de humildad epistémica y horizontalidad.

Palabras claves: Grupos interactivos, colaboradores de aprendizaje, diálogo, inclusión, diálogo igualitario.

Abstract

In this research, interactive groups were implemented in classroom and planning and evaluation pedagogical meetings were carried out associated with those groups in the Language subject in a first grade primary school during one school year in a school in Los Ángeles, Chile. The context was characterized by a high number of students with special educational needs, low results in Language and a high rate of social vulnerability. This educational innovation committed the voluntary participation of learning partners, including a teacher and a student in his/her professional internship, the mother of a student of that level and students from higher levels from the same school.

The general goal of this study was to determine the contributions of the interactive groups to the children's Language development. To achieve this, the educational actions developed by the level teacher and learning partners in classes with interactive groups and pedagogic meetings were analyzed; actions that facilitated children's language learning, and that, in our study, were called "facilitating educational actions". Besides, the development of children's Language was evaluated before and after implementation of interactive groups, as well as determining the assessment of this development.

This research was sustained on a communicative methodology with a mixed approach and with qualitative predominance. This kind of methodology offers a "methodological framework that breaks away from the epistemic hierarchy between the one who investigates and the one who is being investigated" (Ferrado et al., 2013, p. 648). In this way, the preparation, tool elaboration and part of the data analysis of this research had a communicative orientation, in which the learning partners and the first grade teacher were involved, as well as the researcher in charge of the Project.

The interactive groups, in opposition to mixed and heterogeneous organization of students, that are used in classes with traditional organization, correspond to the children's inclusive and heterogeneous group. They imply the formation of 4 to 5 working groups, being a learning partner or level teacher in charge of each group. In this way, each group develops a different task with a common goal in a limited period of time. So, by the end of the class, all the children will have moved through each one of the groups and, therefore, they will have done the 4 or 5 programmed activities.

To provide an answer to the qualitative approach, the educational agents (teacher and partners) were interviewed using semi structured interviews, discussion groups were held with mothers and children belonging to the group, and observations were recorded in classes with interactive groups and in pedagogical meetings, all these techniques having a communicative orientation. To provide an answer to the qualitative approach, a standardized test was applied that measures children's Language learning in pretest mode, implementation with interactive groups and posttest.

The chosen data qualitative analysis technique was content analysis, which was developed based on the deductive categories determined in this study. For the pedagogical meetings, the deductive category was **dialogue**. For the classes with interactive groups, the deductive categories were **dialogue, inclusion and affectivity**. The analysis of the quantitative data was done applying "t" as student and the Wilcoxon test.

The results of our research show that all the children increased their Language learning as well as the assessment by the various educational agents was highly positive about this area.

Another important result from this study was the chance of identifying and analyzing forty-five facilitator educational actions, carried out by the teacher and the partners in pedagogical meetings and classes with interactive groups. Even though some of these actions are consistent with the profiling of these groups and others are the base of equalitarian dialogue, also, a finding of this study is having the chance to analyze the contribution of other facilitator educational actions which were not emphasized in studies with interactive groups.

Such actions brought together the children to the formation of a meaningful and equalitarian dialogue, to the development of critical thinking, to the interaction, to the generation of high expectations about their own learning skills and to the building of an affective environment, achieving to learn due to the support of partners and peers. Also, we can notice that many of the facilitating educational actions that we have analyzed arise from life experiences of the members or from the academic knowledge of the agents that support the children in the classroom. From this perspective, our study confirms that the dialogue must be regulated by equalitarian relations, valuing in this way the cultural intelligence (Serrano-Alfonso et al., 2018).

On the other hand, another finding of this research was to show that the equalitarian dialogue that was constituted progressively in the classroom, enabled to visualize all the children, situation that radically changed the school context in the classroom. Besides, something to highlight was the achievement of unitary dialogue established during the development of systematic pedagogical meetings, where the decisions related to planning and evaluation of educational experiences were taken.

Also, the impact achieved as a result of the integration of the communicative methodology to the research process was another finding, since it generated a great commitment from everyone (teacher and partners) facing the challenge that was undertaken. From this communicative approach, the results of our research have great representation in the studied reality, because the communicative methodology is based on the ontological assumption that reality is a construction that is obtained through interactions between human beings (Redondo-Sama et al., 2020).

A last finding that is important to highlight is that an unexpected transformation took place that impacted, not only children, teacher and partners from first grade, but also students and teachers from other school grades. This was reflected in the spontaneous collaboration and the willingness of other educational agents to participate in various complementary activities of the interactive groups. Therefore, we can conclude that the principle of transformation of the dialogic learning is confirmed (Elboj et al., 2009), which was accomplished because the educational agents, who had more academic knowledge, showed that they were all meaningful in this challenge, facing their relationships in terms of epistemic humility and horizontality.

Key words: Interactive groups, learning partners, dialogue, inclusion, equalitarian dialogue

Tabla de contenidos

Agradecimientos.....	iii
Resumen	v
Abstract.....	viii
Tabla de contenidos	xi
Lista de Tablas.....	xvi
Lista de Figuras	xxiv
Capítulo 1: Origen y Justificación de la investigación.....	1
1.1. Objetivos y problema de Investigación	3
1.2. Preguntas de la investigación:	7
1.3. Objetivo General:	7
1.3.1. Objetivos Específicos:	7
Capítulo 2: Revisión de la Literatura.....	8
2.1. Comunidades de Aprendizaje: inicios	8
2.2. Comunidades de Aprendizaje: modelo dialógico	11
2.2.1. Principios del aprendizaje dialógico.....	12
2.2.1.1. Diálogo igualitario.....	12
2.2.1.2. Inteligencia cultural	13
2.2.1.3. Transformación.....	13
2.2.1.4. Dimensión Instrumental	13
2.2.1.5. Creación de sentido	14
2.2.1.6. Solidaridad.....	14
2.2.1.7. Igualdad de diferencias.....	14
2.2.1.8. Emocionalidad / Corporeidad.....	15
2.3. Comunidades de Aprendizaje y construcción intersubjetiva.....	15
2.3.1. Modelo didáctico interactivo	16
2.3.2. Organización del espacio.....	16
2.3.3. Rol del profesor	16
2.3.4. Rol del alumno	17
2.3.5. Proceso de evaluación	17
2.4. Comunidades de Aprendizaje y proceso de transformación y consolidación	17
2.4.1. Proceso de Transformación	17
2.4.1.1. Fase de sensibilización	18
2.4.1.2. Fase de Toma de decisión.....	18

2.4.1.3. Fase de sueño.....	18
2.4.1.4. Fase de selección de prioridades	18
2.4.1.5. Fases de Planificación	19
2.4.2. Proceso de consolidación	19
2.4.2.1. Formación de familiares	19
2.4.2.2. Formación de grupos interactivos.....	19
2.5. Comunidades de Aprendizaje e INCLUD-ED	20
2.6. Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito	22
2.6.1. Extensión de los tiempos de aprendizaje.....	22
2.6.2. Tertulias literarias dialógicas.....	22
2.6.3. Biblioteca tutorizada.....	23
2.6.4. Mentores de aprendizaje.....	24
2.6.5. Clases de lengua materna	24
2.6.6. Clases de lenguaje a las familias inmigrantes	24
2.6.7. Escuelas de fin de semana	25
2.7. Tipo de agrupación de los estudiantes.....	25
2.7.1. Grupos mixtos	25
2.7.2. Grupos homogéneos	25
2.7.3. Grupos inclusivos	26
2.8. Grupos Interactivos	26
2.8.1. Grupos Interactivos y contexto internacional.....	26
2.8.2. Grupos interactivos y altas expectativas.....	32
2.8.3. Grupos interactivos: cohesión social y aprendizaje instrumental.....	33
2.8.4. Grupos interactivos y desarrollo del lenguaje	35
2.8.5. Grupos interactivos: ciencias y matemáticas.....	36
2.8.6. Grupos interactivos y desarrollo del pensamiento crítico	37
2.8.7 Grupos interactivos y aprendizaje de un segundo idioma	37
2.8.8. Grupos interactivos y formación de profesores	38
2.9. Grupos Interactivos en Chile	39
2.10. Comunidades de Aprendizaje y grupos interactivos: proyecciones	39
2.11. Alfabetización inicial y Literacidad inicial	40
2.12. Enseñanza de la lecto escritura en Chile	43
2.13. La necesidad de la interacción y el diálogo en la enseñanza de la lecto escritura... 46	
Capítulo 3: Metodología de la investigación	52

3.1. Enfoque metodológico.....	52
3.2. Método.....	52
3.3. Población y muestra	55
3.4. Técnicas de recolección de datos.....	60
3.4.1. Entrevista semi estructurada con orientación comunicativa.....	60
3.4.2. Grupo de discusión comunicativo	63
3.4.3. Observación comunicativa	65
3.4.4. CL-PT: Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos	70
3.5. Etapas vinculadas a la determinación comunicativa de las categorías deductivas....	72
3.5.1. Determinación de los componentes educativos.....	73
3.5.2. Proceso vinculado a la determinación de Categorías Deductivas	73
3.6. Elaboración comunicativa de instrumentos de recolección de datos	83
3.6.1. Elaboración comunicativa de entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC).....	83
3.6.2. Elaboración comunicativa de los Grupos de discusión comunicativos (GGCC)90	
3.7. Trabajo de Campo	96
3.8. Análisis de datos cuantitativos	103
3.9. Análisis de datos cualitativos	104
3.9.1. Primera fase: Reducción de datos iniciales	105
3.9.2 Segunda fase: Reducción de datos en desarrollo.....	111
3.9.2.1. Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC).....	111
3.9.2.2. Observaciones comunicativas (OOCC).....	118
3.9.2.3 Grupos de discusión comunicativos (GGCC)	121
3.9.3 Tercera fase: Reducción de datos finales	128
3.9.3.1. Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC).....	128
3.9.3.2. Observaciones comunicativas (OOCC).....	132
3.9.3.3. Grupos de discusión comunicativos (GGCC)	135
3.9.3.4. Tabla común con acciones educativas facilitadoras.....	139
3.9.3.5. Tabla común con dimensiones del lenguaje.....	141
3.9.4. Cuarta fase: Disposición de los datos.....	143
3.9.4.1. Disposición de los datos del componente educativo “planificación y evaluación”	144
3.9.4.2. Disposición de los datos del componente educativo “experiencia de aprendizaje”	145

3.10. Conceptualización acciones educativas facilitadoras	146
Capítulo 4: Resultados de la investigación.....	153
4.1 Primera fase: resultados cualitativos sobre las acciones educativas facilitadoras	153
4.1.1. Primera sub fase: Presentación de resultados por instrumento de recolección de datos.....	153
4.1.1.1. Resultados Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC).....	153
4.1.1.2. Resultados Observaciones Comunicativas (OCCC)	163
4.1.1.3. Resultados Grupos de discusión comunicativos (GGCC).....	172
4.1.2. Segunda sub fase: presentación de resultados integrados	178
4.1.2.1. Acciones educativas facilitadoras que se desarrollaban en reuniones pedagógicas de GI	179
4.1.2.2. Acciones educativas facilitadoras que se desarrollaban en clases con GI..	189
4.2. Segunda fase: resultados cualitativos sobre la valoración del desarrollo del lenguaje de los niños/as.....	212
4.2.1. Resultados cualitativos por instrumentos de recolección de datos.....	212
4.2.1.1. Resultados Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)	212
4.2.1.2. Resultados Grupos de Discusión Comunicativos (GGCC).....	213
4.2.2. Resultados cualitativos integrados.....	215
4.3. Tercera fase: resultados cuantitativos del pre y postest de la prueba CL-PT	219
4.3.1. Resultados dimensión Comprensión Lectora	222
4.3.2. Resultados dimensión Producción de Textos	223
4.3.3. Resultados dimensión Manejo de la Lengua	224
4.3.4. Porcentajes de logros y nivel de desempeño	225
4.4 Cuarta fase: contrastación entre los resultados cualitativos y cuantitativos.....	226
Capítulo 5: Discusiones de los resultados	228
5.1. Discusiones de objetivos y preguntas de investigación: primera parte	229
5.2. Discusiones de objetivos y pregunta de investigación: segunda parte	236
5.3. Discusiones de objetivos y preguntas de investigación: tercera parte	279
Capítulo 6: Conclusiones.....	284
6.1. Aportes a la investigación con GI.....	284
6.2. Aportes que implicó para los colaboradores formar parte de esta implementación e investigación.....	286
6.2.1. Aporte para los estudiantes de cursos superiores y madre	286

6.2.2. Aporte para la alumna en práctica	287
6.2.3. Aporte para el profesor de la universidad.....	287
6.3. Aportes que implicó para la profesora del nivel formar parte de esta implementación e investigación	288
6.4. Aportes que implicó para los niños/as del nivel formar parte de esta implementación	289
6.5. Aportaciones a la transformación del centro educativo.....	290
6.6. Limitaciones	291
6.7. Sugerencias para futuras líneas de investigación	292
6.8. Conclusiones finales	294
Referencias	299
Anexos.....	318
Anexo 1: Guion de entrevista semi estructurada con orientación comunicativa (EECC)	318
Anexo 2: tablas tipo A1 de EECC (primera parte) con citas que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	321
Anexo 3: tablas tipo A2 de EECC (segunda parte) con citas que se orientan hacia acciones obstaculizadoras.....	326
Anexo 4: tablas tipo B de EECC (segunda parte) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	329
Anexo 5: tablas tipo A1 de OOCC con registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en reuniones pedagógicas	334
Anexo 6: tablas tipo A1 de OOCC con registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en clases con GI.	336
Anexo 7: tabla tipo A1 de GCN1(niños/as) con citas que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	343
Anexo 8: tabla tipo A2 de GCN1 (niños/as) con citas que se orientan hacia acciones obstaculizadoras.....	345
Anexo 9: tabla tipo B de GCN2 (niños/as) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	347
Anexo 10: tabla tipo B de GCM (madres) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	349
Anexo 11: tabla tipo A1 de EECC (primera parte) con acciones educativas facilitadoras	351
Anexo 12: tablas tipo A1 de OOCC con acciones educativas facilitadoras en reuniones pedagógicas	352
Anexo 13: tablas tipo A1 de OOCC con acciones educativas facilitadoras en clases con GI.....	354

Lista de Tablas

Tabla 1: Visión global del trabajo de campo de la investigación.....	53
Tabla 2: Muestra, códigos, criterios de selección y colaboradores de aprendizaje	57
Tabla 3: Descripción general de la muestra.....	58
Tabla 4: Síntesis de antecedentes de las EECC.....	62
Tabla 5: Síntesis de antecedentes de los GGCC.....	65
Tabla 6: Síntesis de antecedentes de las OOC	69
Tabla 7: Comprensión lectora y sus rasgos a evaluar.....	70
Tabla 8: Producción de textos y sus rasgos a evaluar.....	70
Tabla 9: Manejo de la lengua y sus rasgos a evaluar	71
Tabla 10: Niveles de desempeño por dimensiones.....	71
Tabla 11: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte inicial	74
Tabla 12: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte intermedia	76
Tabla 13: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte final.....	78
Tabla 14: Categorías deductivas determinadas comunicativamente en este estudio	80
Tabla 15: Categorías deductivas y definición conceptual	81
Tabla 16: Primera parte de EECC	86
Tabla 17: Segunda parte de EECC	89
Tabla 18: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de niños/as (GCN1)	93
Tabla 19: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de niños/as (GCN2)	94
Tabla 20: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de madres (GCM).....	95
Tabla 21: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras	113
Tabla 22: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia acciones obstaculizadoras	114
Tabla 23: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia dimensiones del lenguaje	116
Tabla 24: Registros que surgen de la observación comunicativa de una reunión de GI que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras	119

Tabla 25: Registros que surgen de la observación comunicativa de una clase de GI que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras	120
Tabla 26: Citas que surgen del GCN1 que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras	123
Tabla 27: Citas que surgen del GCN1 que se orientan hacia acciones obstaculizadoras ...	124
Tabla 28: Citas que surgen del GCN2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje	125
Tabla 29: Citas que surgen del GCM que se orientan hacia dimensiones del lenguaje	126
Tabla 30: Tabla final de acciones educativas facilitadoras de la primera parte de las EECC	129
Tabla 31: Tabla final con dimensiones del lenguaje de la segunda parte de las EECC	130
Tabla 32: Tabla final de acciones educativas facilitadoras de las OOCC	133
Tabla 33: Tabla final de acciones educativas facilitadoras del GCN1	136
Tabla 34: Tabla final con dimensiones del lenguaje del GCN2	137
Tabla 35: Tabla final con dimensiones del lenguaje del GCM	137
Tabla 36: Tabla común con acciones educativas facilitadoras que surgen de las tres técnicas de recolección de datos.....	140
Tabla 37: Tabla común con dimensiones del lenguaje que surgen de las técnicas de recolección de datos.....	142
Tabla 38: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que se originan desde la categoría deductiva “diálogo” y de las que surgen categorías inductivas	144
Tabla 39: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que se originan desde las categorías deductivas “diálogo”, “inclusión” y “afectividad” y de las que surgen categorías inductivas.....	145
Tabla 40: Síntesis de análisis de datos cualitativos	152
Tabla 41: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” en reuniones de GI que surgen de las EECC.....	154
Tabla 42: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en reuniones de GI que surgen de las EECC.....	155
Tabla 43: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” en reuniones de GI que surgen de las EECC	156

Tabla 44: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen de las EECC.....	157
Tabla 45: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen de las EECC.....	158
Tabla 46: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen de las EECC.....	159
Tabla 47: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen de las EECC.....	160
Tabla 48: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen de las EECC	161
Tabla 49: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen de las EECC	162
Tabla 50: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en reuniones.....	163
Tabla 51: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” que surgen de las OOCC en reuniones	164
Tabla 52: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” que surgen de las OOCC en reuniones.....	165
Tabla 53: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	166
Tabla 54: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	167
Tabla 55: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	168
Tabla 56: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	169
Tabla 57: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” que surgen de las OOCC en clases con GI	170
Tabla 58: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	171

Tabla 59: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen del GCN1	172
Tabla 60: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen del GCN1	173
Tabla 61: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen del GCN1	174
Tabla 62: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen del GCN1	175
Tabla 63: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen del GCN1	176
Tabla 64: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen del GCN1	177
Tabla 65: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “contexto dialógico”	180
Tabla 66: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo igualitario”	184
Tabla 67: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos”	186
Tabla 68: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo igualitario”	190
Tabla 69: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo con sentido”	193
Tabla 70: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico”	196
Tabla 71: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “inclusión” y de las que emerge la categoría inductiva “altas expectativas”	200
Tabla 72: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “inclusión” y de las que emerge la categoría inductiva “interacción”	203

Tabla 73: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “afectividad” y de las que emerge la categoría inductiva “clima afectivo”	208
Tabla 74: Dimensiones del lenguaje, número de entrevistados que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes.....	212
Tabla 75: Dimensiones del lenguaje, número de niños/as del GCN2 que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes.....	213
Tabla 76: Dimensiones del lenguaje, número de madres del GCM que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes.....	214
Tabla 77: Valoración que arrojan las técnicas de recolección de datos sobre las tres dimensiones del lenguaje.....	216
Tabla 78: Valoración global otorgada a las tres dimensiones del lenguaje.....	217
Tabla 79: Pruebas de normalidad pretest y postest CL-PT	220
Tabla 80: Estadísticos descriptivos	220
Tabla 81: Prueba “t” pretest y postest CL-PT	221
Tabla 82: Pruebas de normalidad pretest y postest dimensión Comprensión lectora	222
Tabla 83: Prueba “t” Comprensión Lectora	222
Tabla 84: Prueba de normalidad Producción de textos	223
Tabla 85: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Producción de Textos.....	223
Tabla 86: Pruebas de normalidad Manejo de la Lengua	224
Tabla 87: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Manejo de la lengua	225
Tabla 88: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en el contexto de reuniones pedagógicas de GI	229
Tabla 89: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en el contexto de las clases con GI.....	237
Tabla 90: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “inclusión” en el contexto de las clases con GI.....	254
Tabla 91: Citas que surgen de la entrevista dirigida al AC1 que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	321
Tabla 92: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	322

Tabla 93: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la MC que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	323
Tabla 94: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	324
Tabla 95: Citas que surgen de la entrevista dirigida al PU que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras.....	325
Tabla 96: Citas que surgen de la entrevista dirigida al AC1 que se orientan hacia acciones obstaculizadoras.....	326
Tabla 97: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia acciones obstaculizadoras.....	327
Tabla 98: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia acciones obstaculizadoras.....	328
Tabla 99: Citas que surgen de la entrevista dirigida al AC1 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	329
Tabla 100: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	330
Tabla 101: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la MC que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	331
Tabla 102: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	332
Tabla 103: Citas que surgen de la entrevista dirigida al PU que se orientan hacia dimensiones del lenguaje.....	333
Tabla 104: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera observación comunicativa en reunión de GI.....	334
Tabla 105: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la segunda observación comunicativa en reunión de GI.....	334
Tabla 106: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la tercera observación comunicativa en reunión de GI.....	335
Tabla 107: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la cuarta observación comunicativa en reunión de GI.....	335

Tabla 108: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la quinta observación comunicativa en reunión de GI	336
Tabla 109: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera observación comunicativa en clases con GI.....	337
Tabla 110: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la segunda observación comunicativa en clases con GI	338
Tabla 111: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la tercera observación comunicativa en clases con GI	339
Tabla 112: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la cuarta observación comunicativa en clases con GI	340
Tabla 113: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la quinta observación comunicativa en clases con GI	341
Tabla 114: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la sexta observación comunicativa en clases con GI.....	342
Tabla 115: Citas que se surgen del GCN1 (niños/as) que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en clases con GI	343
Tabla 116: Citas que se surgen del GCN1 (niños/as) que se orientan hacia acciones obstaculizadoras en CE.....	345
Tabla 117: Citas que surgen del GCN2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje..	347
Tabla 118: Citas que surgen del GCM que se orientan hacia dimensiones del lenguaje ...	349
Tabla 119: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la EECC (primera parte) dirigida a la profesora del nivel (PC)	351
Tabla 120: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera reunión observada	352
Tabla 121: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en reuniones observadas durante el año escolar	353
Tabla 122: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera clase con GI observada.....	354
Tabla 123: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en clases con GI observadas durante el año escolar	355

Tabla 124: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “inclusión” en clases con GI observadas durante el año escolar	356
Tabla 125: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “afectividad” en clases con GI observadas durante el año escolar	357

Lista de Figuras

Figura 1: Contexto desde donde se originan las OOCC y foco de observación.....	68
Figura 2: Síntesis etapas vinculadas a la elaboración comunicativa de categorías deductivas	82
Figura 3: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de la primera parte de las EECC	84
Figura 4: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de la segunda parte de las EECC.....	88
Figura 5: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de los GGCC	92
Figura 6: Organización del aula con GI	100
Figura 7: Síntesis de la primera fase de análisis “Reducción de datos iniciales” de las tres técnicas de recolección de datos cualitativos.	110
Figura 8: Síntesis la segunda fase de análisis, “Reducción de datos en desarrollo” de la primera y segunda parte de las EECC	117
Figura 9: Síntesis de la segunda fase de análisis “Reducción de datos en desarrollo” de las OOCC	121
Figura 10: Síntesis de la segunda fase de análisis “Reducción de datos en desarrollo” de los GGCC	127
Figura 11: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de la primera y segunda parte de las EECC.....	131
Figura 12: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de OOCC.....	134
Figura 13: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de GGCC.....	138
Figura 14: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de EECC (primera parte) OOCC y GCN1 de niños/as	141
Figura 15: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” con dimensiones del lenguaje de EECC (segunda parte), GCN2 y GCM.	143
Figura 16: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” en reuniones de GI que surgen de las EECC.....	154
Figura 17: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en reuniones de GI que surgen de las EECC.....	155

Figura 18: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” en reuniones de GI que surgen de las EECC	156
Figura 19: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen de las EECC.....	157
Figura 20: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen de las EECC.....	158
Figura 21: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen de las EECC.....	159
Figura 22: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen de las EECC.....	160
Figura 23: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen de las EECC	161
Figura 24: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen de las EECC.....	162
Figura 25: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en reuniones.....	163
Figura 26: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” que surgen de las OOCC en reuniones	164
Figura 27: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” que surgen de las OOCC en reuniones.....	165
Figura 28: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	166
Figura 29: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	167
Figura 30: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	168
Figura 31: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” que surgen de las OOCC en clases con GI.....	169
Figura 32: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” que surgen de las OOCC en clases con GI	170

Figura 33: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” que surgen de las OOC en clases con GI.....	171
Figura 34: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen del GCN1.....	173
Figura 35: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen del GCN1.....	174
Figura 36: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen del GCN1.....	175
Figura 37: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen del GCN1.....	176
Figura 38: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen del GCN1.....	177
Figura 39: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen del GCN1.....	178
Figura 40: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “contexto dialógico”.....	181
Figura 41: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo igualitario”.....	184
Figura 42: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos”.....	187
Figura 43: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo igualitario”.....	191
Figura 44: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo con sentido”.....	193
Figura 45: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico”.....	197
Figura 46: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “altas expectativas”.....	200
Figura 47: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “interacción”.....	204

Figura 48: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que emerge la categoría inductiva “clima afectivo”	208
Figura 49: Síntesis resultados integrados	211
Figura 50: Porcentaje de entrevistados/as que por medio de las EECC hace alusión a cada dimensión del lenguaje	213
Figura 51: Porcentaje de niños/as que por medio del GCN2 hace alusión a cada dimensión del lenguaje.....	214
Figura 52: Porcentaje de madres que por medio del GCM hace alusión a cada dimensión del lenguaje.....	215
Figura 53: Valoración que arrojan las técnicas de recolección de datos sobre las dimensiones del lenguaje.....	216
Figura 54: Valoración global otorgada a las dimensiones del lenguaje	218
Figura 55: Puntajes totales por niño/a pre y postest	219
Figura 56: Distribución de puntajes pre y postest CL-PT (0-77 puntos).....	221
Figura 57: Porcentaje de logro y nivel de desempeño por dimensión.....	225

Capítulo 1: Origen y Justificación de la investigación

Paulo Freire (1994) denominaba educación bancaria a una forma de concebir la educación como una relación vertical donde el educador otorga y los educandos reciben pasivamente los conocimientos. En este tipo de modelo pedagógico existe una división de los roles de educador y educando. De esta forma, la educación bancaria se concibe como entrega de contenidos preestablecidos o como transmisión de una realidad fija que no requiere cuestionamiento.

En este mismo sentido, en Latinoamérica, nuestras nacientes sociedades postmodernas han privilegiado un desarrollo reduccionista de los seres humanos, implementando estrategias de enseñanza donde permanece el modelo “bancario” señalado por Freire y formas “objetivas” de evaluación. En ese contexto, lo que importa es avanzar en los contenidos. Es así como “las críticas a la educación tradicional se han centrado fundamentalmente en la escasa o nula presencia del diálogo en el aula, entendido éste como intercambio comunicativo equitativo y respetuoso en una interacción equilibrada” (Velasco y Alonso, 2008, p.462). Asimismo, las formas preponderantes de comunicarse en el aula escolar en nuestro país resultan ser monológicas (Larraín et al., 2018).

En Chile, al igual que en otros países de Latinoamérica, este modelo pedagógico donde predominan las relaciones verticales ha tenido críticas sostenidas que tienen larga data. En muchos casos, las críticas han devenido en cambios que se han introducido en los sistemas educativos. Desde los años ‘90, el Ministerio de Educación de Chile ha venido realizando una serie de propuestas metodológicas que pretenden introducir prácticas dialógicas y colaborativas desde la educación preescolar hasta la educación media, a partir de una perspectiva constructivista (Inostroza, 1996). Sin embargo, dichas prácticas, salvo excepciones, no han logrado permear la actividad de los docentes que trabajan en el sistema educacional chileno, quienes continúan reproduciendo modelos de enseñanza conductista.

La enseñanza del lenguaje no ha estado exenta de estas problemáticas, las que se han reflejado en los resultados de las evaluaciones internacionales que demuestran una clara distancia en los puntajes obtenidos por los estudiantes chilenos en lenguaje en comparación

a la mayoría de los países OCDE¹ que obtienen alta puntuación en estas pruebas (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

Las evaluaciones que se realizan a nivel país muestran un panorama donde predominan los malos resultados. Así, la Agencia de Calidad de la Educación, que es la encargada de la evaluación SIMCE² en los distintos niveles del sistema escolar, en su informe de los resultados para el 2015, ubica al segundo básico de ese año mayoritariamente en nivel de aprendizaje elemental, de los tres niveles que se establecen en esta prueba (adecuado, elemental e insuficiente)(Agencia de la calidad de la Educación, 2017).

Las propuestas para superar, por una parte, estos malos resultados en contextos vulnerables y, por otro, la falta de diálogo al interior de las comunidades educativas, son variadas y de origen diverso. Se ha elegido, en esta investigación, trabajar desde la organización con Grupos Interactivos basados en un modelo de enseñanza dialógica, en un colegio con un contexto vulnerable, alta presencia de niño/as con necesidades educativas especiales (en adelante NEE), bajo puntaje SIMCE en lenguaje y de enseñanza tradicional. En este contexto, el propio equipo educativo del colegio coincidió en que esta área era la más deficitaria del establecimiento y, por lo tanto, la que necesitaba mayor apoyo. Este apoyo basado en los Grupos Interactivos (en adelante GI) fue presentado por el equipo investigador de la universidad al centro educativo y a ellos les pareció un modelo pertinente, inclusivo, que evidenciaba resultados exitosos en realidades tan complejas como la del propio colegio. La organización en GI es una acción educativa exitosa que deviene del trabajo de Comunidades de Aprendizaje iniciado en el País Vasco el año 1995 (Ferrada, 2012).

Estos grupos, por medio de la interacción, consiguen óptimos resultados en la mejora del aprendizaje de los niños/as (García-Carrión et al., 2018; Serrano-Alfonso et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020) e implican una reorganización del aula donde se conforman 4 o 5 grupos de trabajo, cada uno de los cuales queda a cargo de un profesor y/o un colaborador (miembro interno o externo de la comunidad educativa) encargado de guiar las actividades que cada grupo va a realizar.

¹ OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, a la cual Chile pertenece.

² SIMCE. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile.

Además, hemos seleccionado esta acción educativa exitosa en esta investigación, pues los GI simbolizan el aspecto más relevante del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Se asume que el profesorado solo no puede con todas las individualidades de sus alumnos, por tanto, se incorporan en el aula todos los apoyos humanos que se requieran para que todos los alumnos aprendan y se eliminen los problemas de fracaso y conflicto (Ferrada y Flecha, 2008).

Se trata de una alternativa que contribuye a la inclusión y a la participación del estudiantado desde su contexto de vida. En este sentido, los mismos docentes de los establecimientos elaboran las acciones pedagógicas a seguir, en conjunto con los colaboradores de aprendizaje, lo que propicia mejores instancias de aprendizajes y de desarrollo personal y social, sobre todo en los grupos sociales vulnerables (Ferrada y Flecha, 2008; Flecha, 2009; Serrano-Alfonso et al., 2018).

Las investigaciones demuestran que, trabajando a partir de este modelo dialógico de GI, se acelera el aprendizaje, ya que cada grupo lleva a cabo una tarea distinta de manera simultánea durante aproximadamente 15 minutos y, luego, los niños/as rotan hacia una nueva actividad con un colaborador diferente (Soler et al., 2019), con el propósito que, al finalizar la clase, todos los niños/as hayan transitado por cada uno de los grupos y, por lo tanto, hayan realizado las 4 o 5 actividades programadas.

De esta manera, asumir la pedagogía desde una perspectiva dialógica implica que la educación se convierte en “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 59). Se logra, así, construir nuevos significados de manera conjunta relacionados con ciertas decisiones educativas, tales como organización del espacio y tiempo, asignación de roles, entre otros. Todo lo cual, propicia iniciar un cambio en el trabajo desarrollado en el aula y fuera de ella.

1.1. Objetivos y problema de Investigación

Se puede postular, en términos generales, que nuestra educación no proporciona modelos inclusivos e interactivos de aprendizaje. Por el contrario, se ofrecen ambientes competitivos e individualistas, donde el profesor es el “dueño” de la clase y se limita a dar

instrucciones iniciales y a entregar una “guía de aprendizaje”, momento en que los niños/as deben permanecer en silencio para no interrumpir el trabajo de sus compañeros. En coherencia con esto Albornoz et al. (2015) indican que en el aula escolar no existen posibilidades de participación y si las hay, éstas son asignadas por el docente. En este contexto, el niño/a con mayor facilidad para aprender avanza y los que presentan mayores dificultades quedan atrás. De esta manera, muchos alumnos pierden un derecho fundamental: acceder a educación de buena calidad.

La enseñanza del lenguaje no está exenta de esta dificultad dentro de las prácticas educativas. Considerando que esta investigación se desarrolló en la asignatura de lenguaje, es relevante señalar que se requiere transformar el entorno lector para mejorar los aprendizajes en esta área (Aguilar et al., 2010; González-Betancor & López-Puig, 2015; Hemmerechts et al., 2017).

El problema de investigación que se aborda está, por tanto, ligado a tres aspectos: contextos de vulnerabilidad, bajo rendimiento de los estudiantes y prácticas educativas exentas de diálogo. Por una parte, los contextos de vulnerabilidad presentes en la sociedad chilena se tienden a reproducir de forma sistemática producto del sistema educativo instalado en los países abiertos a las políticas neoliberales. Esto significa que existe una fuerte asociación entre vulnerabilidad social, entendida como un estado en el que se encuentran los sujetos con mayor probabilidad de sufrir daño, asociado a la pobreza y a la marginalidad social, y la vulnerabilidad escolar, la que cuenta con una metodología para su medición (SINAE).³ Dicha medición la realiza, en Chile, la JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas) con el objetivo de identificar, “según prioridades de atención, las desigualdades en que se encuentra la población escolar”(JUNAEB, 2016, s/p); esto permite que se entreguen apoyos específicos para que los estudiantes terminen sus 12 años de escolaridad. El sistema posibilita la “clasificación excluyente de los estudiantes en distintas prioridades de atención, facilitando de este modo, que a largo plazo los/as estudiantes que se encuentran en 1ª prioridad, salgan de su condición de vulnerabilidad” (JUNAEB, 2016, s/p). Diversos estudios demuestran que esta mirada de las políticas públicas sobre la vulnerabilidad tiene un fuerte componente de verticalidad y sobredimensiona el “poder y la confianza depositada en aquel que apoya” (Ferrada et al., 2013, p.646), quitándole al

³ SINAE: Sistema Nacional de asignación con equidad.

“beneficiario” sus posibilidades de mejorar de manera autónoma. Esta mirada sobre la vulnerabilidad de los niños y niñas, de sus contextos y de los centros educativos, “fortalece el carácter de carenciado que adopta el sujeto y su comunidad clasificados como vulnerable” (Ferrada et al., 2013, p.647). La vulnerabilidad, así entendida, niega las capacidades que los propios sujetos tienen de transformar su condición, desconociendo el potencial de las culturas que ellos poseen y el potencial transformador de estas (Grinberg et al., 2014; Julio, 2009).

En este contexto, se despliega el otro aspecto que está en el problema de investigación y que ya ha sido desarrollado en el epígrafe 1 (origen y justificación); esto es, el bajo rendimiento en lenguaje de los estudiantes que se encuentran en estos contextos de vulnerabilidad. Como ya se apuntó, los puntajes obtenidos en las mediciones estandarizadas en esta área tienden a ser bajos y los contextos de alta vulnerabilidad se relacionan fuertemente con estos resultados (Agencia de la calidad de la Educación, 2017). Un estudio sobre la alfabetización en establecimientos particulares subvencionados vulnerables, encargado por el Ministerio de Educación chileno (Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile, 2011), destaca la importancia que le asignan los directivos de estos colegios al adecuado aprendizaje de la lectura durante los primeros años de escolaridad. Sin embargo, pese a esta declaración de intención, el mismo estudio devela una serie de carencias con las que se encuentran los docentes al momento de enseñar en contextos de vulnerabilidad, entre las que se destacan los dispares niveles de acceso a la lectura inicial, los altos niveles de inasistencia, la presencia de niños/as con necesidades educativas especiales y niños/as que poseen ritmos de aprendizajes muy dispares.

A esta caracterización de los problemas en los aprendizajes de los niños/as en lectura en los niveles iniciales de la escolarización se le suma un tercer aspecto de la problemática que aborda esta investigación: prácticas educativas exentas de diálogo. La evidencia internacional señala que, pese a los intentos por establecer prácticas dialógicas en las aulas escolares, prevalecen patrones tradicionales de interacción (IRF pattern) entre profesores y estudiantes (Vrikki et al., 2019). Estos patrones de interacción se replican, evidentemente en las aulas chilenas, en los distintos niveles de la educación formal, en los que se evidencia una carencia de, por una parte, situaciones dialógicas y, por otra, de capacidades de las y los docentes para establecer nuevos patrones de interacción (Larraín et al., 2018).

Los beneficios que tiene la implementación de prácticas dialógicas en las aulas, han sido destacados por diversos estudios (Juuti et al., 2020; Reznitskaya & Gregory, 2013; Vrikki et al., 2019). En este sentido, es claro que los profesores deberían desarrollar la habilidad de formular preguntas, no obstante, los resultados arrojan que, los profesores ni siquiera responden a las interrogantes de sus estudiantes y menos dan la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico de ellos, pues no ofrecen instancias de diálogo, ya que las clases son en general expositivas con escasa reflexión (Larraín, 2017; Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín, 2017).

Es, por tanto, en el contexto de estas problemáticas señaladas que esta investigación asume la educación como “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 59).

Esta propuesta de innovación de bases científicas no pretende proporcionar un cambio sin resultados concretos y positivos ya que “la concepción del aprendizaje dialógico está basada en todos sus puntos en las mejores teorías y prácticas de la actualidad” (Aubert et al., 2010, p.19). Asimismo, existen evidencias en la literatura que demuestran que la organización en GI es una acción educativa exitosa que favorece el desarrollo de aprendizaje de los niños/as y, además, aporta al sentido que la escuela tiene para el ellos (Flecha, 2015; Soler et al., 2019).

Para esto, en nuestro estudio se incorporó al trabajo a todas las personas que quisieran ser parte de esta experiencia (directivos, profesores y apoderados), que transformaría la vida de los niños/as, de sus familias y de su comunidad. En este sentido Chévez (2015) señala:

La perspectiva de participación se enfoca desde la formación de las familias, de manera que, con ello, quienes estén en desventaja social o viven en condición de vulnerabilidad, puedan ser parte fundamental en el proceso de incorporación para su propia superación y la de sus hijos, y que las nuevas generaciones que podrían abandonar la escuela, rompan con el patrón reproducido en sus familias (p.14).

1.2. Preguntas de la investigación:

- ¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las reuniones pedagógicas de GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?
- ¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las clases con GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?
- ¿Existe un avance entre antes y después de la implementación de GI en el aprendizaje de los niños/as en las dimensiones **comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua**?
- ¿Cómo valoran la profesora, los colaboradores de aprendizaje, los niños/as del nivel educativo y las madres, el desarrollo del lenguaje de los niño/as en sus tres dimensiones?

1.3. Objetivo General:

Determinar la aportación de los Grupos Interactivos a la enseñanza del lenguaje en niños/as de primero básico en un colegio en contexto de alta vulnerabilidad social.

1.3.1. Objetivos Específicos:

- Analizar las acciones educativas desarrolladas por la profesora de primero básico y los colaboradores de aprendizaje, durante las clases con GI, y las reuniones pedagógicas asociadas a estas clases, que pudieron facilitar el aprendizaje del lenguaje de los niños/as.
- Evaluar antes y después de la implementación de los GI el desarrollo del aprendizaje del lenguaje en los niños/as de primer año básico.
- Valorar el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as a través de la percepción de los diversos agentes educativos implicados en esta implementación.

Capítulo 2: Revisión de la Literatura

La presente revisión bibliográfica se desarrolla en torno a dos ejes centrales. Por una parte, se entrega una visión sobre la trayectoria de las Comunidades de Aprendizaje y los Grupos Interactivos (en adelante GI). Por otra, se presenta un panorama de la enseñanza del lenguaje.

2.1. Comunidades de Aprendizaje: inicios

En 1968, James P. Comer en colaboración con el “Yale Child Study Center”, fundó el “School Development Program”, el cual puede ser considerado como uno de los proyectos precursores de las denominadas Comunidades de Aprendizaje, ya que al igual que este último, desde un comienzo ha promovido la participación de todos los agentes implicados en la escuela (familiares, profesorado, y comunidad) con el objeto de mejorar los resultados sociales, emocionales y académicos de niños y niñas (Comer, 2004).

En este contexto, en 1978 surge en Barcelona, España, el primer modelo educativo de Comunidades de Aprendizaje en el centro de educación de personas adultas de La Verneda Sant Martí (Sánchez, 1999). Posteriormente, en 1991, en Cataluña, se funda el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona.

A lo largo de varios años, CREA investigó cómo desarrollar esta experiencia en la educación infantil, primaria y secundaria, llegando a elaborar el modelo de Comunidades de Aprendizaje y realizando, inicialmente, el asesoramiento de los centros de educación primaria y secundaria que realizaron la transformación a partir de 1995, año en el cual el proyecto empezó a implementarse en la educación obligatoria en España, específicamente, en el colegio público CEIP Ruperto Medina, Portugalete, Bilbao (Elboj et al., 2009).

A partir de entonces, CREA, sustentado en investigaciones a nivel internacional, en torno a las mejores prácticas educativas para lograr el aumento de la cohesión social, y la superación del fracaso escolar, ha llevado a cabo el proyecto de transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje (Ferrada y Flecha, 2008).

El modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje está basado en actuaciones educativas de éxito y en teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la sociedad actual: las interacciones como la base del aprendizaje en la sociedad de la información, y la participación de la comunidad, incluidos en esta última, las personas que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y desarrollo social de los estudiantes (Elboj et al., 2009). Una comunidad de aprendizaje, puede definirse como:

un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

Las Comunidades de Aprendizaje apuestan por ser un cambio en la sociedad, transformándola en una más justa e igualitaria, donde la base de este sistema de transformación, implica establecer un diálogo igualitario entre pares, y entre los distintos agentes involucrados en el proceso de aprendizaje, sin importar su “estatus” dentro de la comunidad educativa (Flecha, 1997; Flecha, 2009).

Además, se trata de un proyecto de éxito educativo, que persigue una educación de calidad para todos y todas, respondiendo a las necesidades y retos que plantea la actual sociedad de la información, y con ello, oponerse a las tendencias hacia la exclusión social que sufren los grupos más desfavorecidos tales como, inmigrantes, minorías étnicas, entre otros (Gómez et al., 2010). Al respecto, es importante señalar que, el principal rasgo de las Comunidades de Aprendizaje, es “el establecimiento de un tipo de relación horizontal en la que existe respeto y escucha mutua, que permite que los participantes se sitúen como interlocutores válidos dentro de la relación” (Luque y Lalueza, 2013, p.425).

Debido a su impacto, diferentes instituciones de la Unión Europea, entre ellas, la Comisión, el Parlamento y el Consejo Europeo, han recomendado las Comunidades de Aprendizaje como modelo para prevenir la deserción escolar (European Council, 2011). En este contexto, el proyecto Comunidades de Aprendizaje, ha estado focalizado en lograr una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, entendida esta última como la posibilidad de lograr “resultados de aprendizaje exitosos mediante el desarrollo de los

conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes necesitan para desarrollar todo su potencial como individuos y como miembros activos de la sociedad y la fuerza laboral”⁴ (Council of European Commission, 2014, p.1).

Cabe destacar que, las Comunidades de Aprendizaje son recomendadas por la Comisión Europea como un modelo eficaz para reducir la tasa de abandono escolar en Europa, y como ya se indicó, se basan en la implementación de acciones que destacan la importancia de las interacciones y la participación de la comunidad como elementos claves del éxito escolar (García et al., 2019).

A partir del año 1995, y debido a los resultados alcanzados, el proyecto comunidades de aprendizaje se extendió a otras escuelas de España, recibiendo apoyo del gobierno local. Posteriormente, otras escuelas se incorporaron al proceso de transformación en comunidades de aprendizaje, y el proyecto educativo se extendió a cuatro escuelas de Brasil (Mello, 2009), y a dos de Chile (Ferrada, 2012).

Además, Capllonch y Figueras (2012) destacaban que, desde el 2012 las Comunidades de Aprendizaje ya se estaban llevando a cabo en casi un centenar de centros en España, entre Cataluña, País Vasco, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Andalucía, Extremadura, Murcia, entre otras, y se estaban mostrando como una acción eficaz en la tarea de acercar la escuela a la sociedad, en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia.

El modelo Comunidades de Aprendizaje, ha sido ampliamente replicado en Europa y América Latina, y actualmente, hay más de 685 escuelas en todo el mundo (Soler et al., 2019). En el contexto latinoamericano, las primeras escuelas como Comunidades de Aprendizaje comenzaron el año 2013, y actualmente, más de 411 escuelas han superado la fase de transformación (Comunidades de Aprendizaje, 2018).

Si bien, está ampliamente documentado con evidencias científica las mejoras que logran las escuelas transformadas en Comunidades de Aprendizaje en diversos contextos (Alexander, 2018; Díez et al., 2011; Flecha, 2015; García-Carrión, 2016; Howe et al., 2019), la mayor parte de los estudios, se han realizado en Europa y en menor cantidad en

⁴ traducción propia

Latinoamérica. Sin embargo, cabe destacar un estudio realizado por García-Carrión et al. (2017), el cual se focalizó en cuatro escuelas de América del Sur, y un trabajo realizado por Soler et al. (2019), el cual analizó el impacto educativo de la implementación de una comunidad de aprendizaje en un entorno rural en Colombia, aportando ambos estudios, evidencia científica adicional con respecto a las mejoras logradas producto del proceso de transformación de las escuelas.

Actualmente, existe abundante evidencia que las Comunidades de Aprendizaje han logrado transformar las escuelas y la comunidad (Alexander, 2018; Flecha, 2015; García-Yeste, Morlà-Folch et al., 2018; Girbés-Peco et al., 2018; Howe et al., 2019). Pese a lo anterior, y a pesar de las experiencias de éxito de las comunidades, el camino por recorrer es arduo, y se requieren esfuerzos sostenidos en esta dirección, más aún, considerando que diferentes autores sostienen que aún hay pruebas considerables de la prevalencia de la metodología " inicio-respuesta-evaluación" (IRE) (Soler et al., 2019).

2.2. Comunidades de Aprendizaje: modelo dialógico

El modelo de Comunidades de Aprendizaje , sustentado en teorías sociales clásicas como las de Freire (1994), Habermas (1984) y Vygotsky (1996), se basan en el concepto de aprendizaje dialógico de Flecha (2000), y sus siete principios, los cuales han permitido crear un entorno de aprendizaje interactivo que, de acuerdo a diferentes estudios posteriores, han demostrado beneficios en diferentes realidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alexander, 2018; Aubert et al., 2017; Flecha, 2015; Howe et al., 2019; Mercer & Sams, 2006; Villardón-Gallego et al., 2018). Bajo estos principios, las diferentes actividades desarrolladas en el contexto de las actuaciones educativas de éxito, están basada en la metodología del aprendizaje dialógico. Bajo este concepto, el aprendizaje dialógico es el marco de referencia a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en dichas comunidades. Desde esta perspectiva, la enseñanza- aprendizaje, basada en una concepción comunicativa dialógica, se entiende como un proceso en que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas, donde el aprendizaje es producto de una interacción social y el diálogo igualitario, vale decir, consecuencia de un diálogo en el cual, las distintas personas aportan argumentos basados en pretensiones de validez y no de poder (Habermas,1984). De esta forma, el conocimiento es construido de manera intersubjetiva a

partir de la interacción social, para, posteriormente, lograr internalizarlo como un conocimiento propio o intrasubjetivo.

La concepción dialógica del aprendizaje, se basa en el concepto que las personas necesitamos de situaciones de interacción basadas en relaciones de igualdad y no de poder para lograr un aprendizaje efectivo. Lo anterior, se sustenta en que todas las personas tenemos conocimiento que aportar durante el proceso dialógico, lo cual implica un reconocimiento a la inteligencia cultural en todos los seres humanos (Capllonch y Figueras, 2012; Soler et al., 2019). De esta forma, a partir del diálogo igualitario se logra transformar nuestro propio conocimiento, nuestras relaciones sociales, nuestro entorno, el aula, la escuela, y la comunidad.

2.2.1. Principios del aprendizaje dialógico

Los principios del Aprendizaje Dialógico que rigen las Comunidades de Aprendizaje son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad, igualdad de diferencias y emocionalidad o corporeidad (Aubert et al., 2009; Aubert et al., 2010; Elboj et al., 2009; Flecha y Larena, 2008).

2.2.1.1. Diálogo igualitario

El diálogo igualitario, se sustenta en el principio que la construcción del conocimiento se origina en base a la validez de los argumentos, y no en función de las relaciones jerárquicas o de poder, principio a partir del cual, todos los participantes deben tener las mismas oportunidades de exponer sus puntos de vista y de ser escuchados con atención. Al respecto Puigvert y Santacruz (2006) plantean que “no importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno) sino la validez y utilidad de su aportación” (p. 173). Cuando se desarrolla un diálogo igualitario, no tiene importancia la edad, el nivel social, cultural, la etnia, el nivel académico, o cualquier otra diferencia que pueda existir, ya que este tipo de diálogo no tiene pretensiones de poder. Además, Flecha y Tellado (2015) plantean que cuando dos o más personas participan en un diálogo igualitario, lo que las moviliza es el querer llegar a un acuerdo sobre lo que se está discutiendo.

2.2.1.2. Inteligencia cultural

Bajo este principio, la inteligencia puede ser entendida como un potencial cognitivo, moldeable, y transformable, y que se “desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural” (Aubert et al., 2010, p. 177). Así, la inteligencia cultural involucra la diversidad de interacciones entre las personas, y es el sustento del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales (Elboj et al., 2009).

2.2.1.3. Transformación

Este principio, se deriva de la visión que se pretende transformar la realidad en vez de adaptarse a ésta. En este contexto, se busca superar las barreras impuestas por las relaciones jerárquicas, y así, lograr construir el conocimiento en forma conjunta a partir de un diálogo igualitario.

Se pretende realizar cambios radicales que ayuden a superar el fracaso escolar en contextos socioculturales que poseen bajas expectativas en el desarrollo integral de los niños/as. Para esto, se requiere realizar transformaciones en el aula, y, además, modificaciones en la forma de mirar y entender el proceso educativo, reconociendo que el profesorado solo, no puede garantizar una educación de calidad. Es así como, para poder abarcar a todo su alumnado y entregar aprendizajes significativos, “la transformación en la escuela no es competencia exclusiva de equipos de expertos, sino una responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje, es decir, de todas las personas que se relacionan con el alumnado” (Elboj et al., 2009, p.104).

2.2.1.4. Dimensión Instrumental

La dimensión instrumental del aprendizaje, se refiere a los conocimientos necesarios para lograr los objetivos académicos, y al desarrollo de las herramientas sociales que nos permiten vivir en comunidad. En este contexto, Ferrada (2012) señala, “el alumnado no solo debe aprender a ser buena persona, sino que, además, debe aprender todo lo que corresponda que aprenda a su nivel de desarrollo y edad” (p. 65). Así, tal como lo señala De Botton (2015) “la dimensión instrumental del aprendizaje se ve favorecida cuando las interacciones entre iguales y con personas del entorno aumentan” (p. 360).

2.2.1.5. Creación de sentido

La creación de sentido, debería focalizarse en las experiencias a las cuales serán sometidas los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje, de tal forma de generar un ambiente agradable y no hostil al interior del aula, y así, conseguir un entorno que promueva la reflexión y la construcción de sentido en torno al objeto de estudio. Según lo señalado por Elboj et al. (2009):

La identidad, entendida como el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural, (...) sufre un proceso de redefinición. El modelo de familia cambia hacia a pluralidad, y la homogeneidad cultural se ve confrontada con la diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Mediante la identidad organizamos el sentido, es decir, la identificación simbólica que realiza un actor del objeto de su acción (p. 104-105).

2.2.1.6. Solidaridad

Este principio, implica un esfuerzo conjunto, para poner al sujeto por sobre el individuo durante el proceso de aprendizaje, preocupándose legítimamente de los objetivos de sus compañeros, y compartiendo sus logros como si fueran propios, generando de esta forma, mejores experiencias para todos durante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, una educación basada en el principio de solidaridad, debe ser capaz de, “ofrecer los máximos aprendizajes y de la máxima calidad a todos y cada uno de los y las estudiantes” (Aubert et al., 2010, p.223).

2.2.1.7. Igualdad de diferencias

El principio de igualdad de diferencias, pretende superar la igualdad homogeneizadora, al considerar las diferencias culturales y personales en la educación de los niños y niñas. En este contexto, y con el objeto de potenciar el aprendizaje de los estudiantes, el proceso de enseñanza requiere de colaboradores al interior del aula para así facilitar la labor del profesor. Así, por ejemplo, los estudios sobre las comunidades gitanas en Europa,

han aportado evidencia científica sobre la necesidad de estimular las interacciones entre sujetos provenientes de distintas culturas (Aubert, 2015; Flecha & Soler, 2013).

2.2.1.8. Emocionalidad / Corporeidad

Es la capacidad que tienen los seres humanos de ser empáticos con el otro, demostrar y expresar afecto y ternura al que lo necesita, en especial a niños/as. Al respecto, Ferrada (2012) señala que, “somos sujetos biológicamente empáticos y, por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica” (p. 66).

Si bien este principio es fundamental, lamentablemente, muchos profesores no se hacen cargo de situaciones personales o familiares que puedan estar influyendo negativamente en el rendimiento académico del niño/a. Lo anterior, transforma al proceso educativo en un acto mecanicista e impersonal, y lo aleja de su verdadera esencia: educar al ser humano como persona. Respecto a esto, una de las características fundamentales del ser persona es el principio de relación. Esta característica le permite al ser humano salir de sí mismo y, a través de un proceso dialógico de dar y recibir, logra encontrarse, concentrarse y desarrollarse (Peralta, 1985). Este aspecto de las Comunidades de Aprendizaje, se destaca como uno de los sentidos relevantes en el relato personal que realiza Fernández (2015) tras su visita al centro CREA de Valencia, donde da cuenta de la calidad humana de los grupos de trabajo y la capacidad de, verdaderamente, levantar un proyecto educativo transformador:

He encontrado mi lugar, me siento parte de algo más grande que me ayuda a compartir una lucha transformadora, que es real, que ya está teniendo lugar en muchas aulas y está bien fundamentada en la excelencia científica, con argumentos que van más allá de la intuición del diálogo igualitario y amor. La educación y la investigación han adquirido sentido en la excelencia y la solidaridad, en la verdadera intención de crear un mundo mejor. Esta es mi pasión y no hay vuelta atrás (Fernández, 2015, p.946).

2. 3. Comunidades de Aprendizaje y construcción intersubjetiva

La construcción intersubjetiva se relaciona con la gran interactividad que se propicia intencionadamente en el aula entre todos los participantes en el proceso de enseñanza. Se asumen, de esta forma, nuevos modelos y nuevos roles (Elboj et al., 2009; Ferrada y Flecha,

2008; Ferrada, 2012). Esta construcción, se caracteriza por: el modelo didáctico interactivo; la organización del espacio; el rol del profesor; el rol del alumno; y el proceso de evaluación.

A continuación, se presentan las principales características de la construcción intersubjetiva:

2.3.1. Modelo didáctico interactivo

Este modelo, se sustenta en las interacciones de los diversos colaboradores de aprendizaje al interior del aula con la orientación del profesor. Lo anterior, permite que los alumnos se relacionen con diversas formas de enseñanza y aprendizaje, lo cual amplía su visión del contexto educativo. La diversidad de colaboradores en cuanto a su nivel cultural, social, económico, grupo étnico, y religioso, da más fuerza al proceso de enseñanza, y se constituye de esta forma, en un motor impulsor dentro de la escuela (Flecha & Soler, 2013).

2.3.2. Organización del espacio

Con el objeto de facilitar el proceso de construcción intersubjetiva del conocimiento, es necesario organizar el espacio de estudio de forma distinta a la convencional. Lo anterior, implica distribuir a los niños y niñas en grupos heterogéneos de unos 4 a 5 alumnos, cada uno de los cuales debe quedar a cargo de un colaborador del aprendizaje y desarrollar una actividad distinta con una duración aproximada de 15 minutos. Finalizada dicha actividad, se debe producir una rotación de los alumnos hacia la siguiente tarea, de tal forma que, durante la jornada de trabajo, cada grupo haya cumplido con los diferentes objetivos establecidos para dicha jornada.

2.3.3. Rol del profesor

El profesor, asume un rol de coordinador y negociador entre las ideas y aportaciones de los diferentes colaboradores del aprendizaje. Así, pasa de ser un agente solitario y único, a ser un coordinador de un grupo de colaboradores. Pasa de tomar decisiones de manera unilateral, a tomar decisiones de manera consensuadas.

2.3.4. Rol del alumno

El alumno, asume un rol activo, y en este contexto, debe poder manifestar sus puntos de vista, intereses, y necesidades. Se transforma el rol del niño respecto a su rol tradicional, pasando de ser un niño receptor de conocimiento y de reglas establecidas, a ser un niño protagónico por medio de la construcción dialógica de conocimientos. Pasa de actuar dentro de una multitud indiferenciada, a ser parte de una comunidad en la que la colaboración es la base de las relaciones humanas. Pasa de estar rotulado por rangos de rendimiento educativo y por diagnósticos clínicos, a ser considerado en condiciones de igualdad, con respeto frente a su singularidad. Pasa de ser un niño considerado con bajas expectativas, a uno con altas expectativas educativas y sociales.

2.3.5. Proceso de evaluación

Este proceso, se desarrolla con la participación activa de los colaboradores de aprendizaje en cuanto al establecimiento de los criterios de evaluación, y a la elaboración de los instrumentos utilizados en dicho proceso. Lo anterior, converge con las ideas planteadas por Freire (1994), en cuanto a que el diálogo reivindica la opción democrática de los docentes y promueve un aprendizaje libre y crítico.

2.4. Comunidades de Aprendizaje y proceso de transformación y consolidación

La transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje, debe realizarse considerando dos grandes procesos, uno de transformación y el otro de consolidación, los cuales, a su vez, están compuestos por diversas fases (Flecha y Larena, 2008).

2.4.1. Proceso de Transformación

El proceso de transformación, está compuesto por las fases de: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, y planificación.

2.4.1.1. Fase de sensibilización

En esta fase, se da a conocer a la comunidad educativa el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, su objetivo, y las evidencias científicas de las investigaciones en cuanto a sus resultados obtenidos en el aprendizaje y en la convivencia escolar. En esta etapa, se debe presentar a la comunidad educativa, los principios que sustentan las comunidades de aprendizaje, lo cual se realiza por medio de reuniones informativas y sesiones de reflexión.

2.4.1.2. Fase de Toma de decisión

En esta fase, se debe lograr el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa con el proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de una decisión conjunta de la comunidad sobre la puesta en marcha del proyecto.

2.4.1.3. Fase de sueño

En esta fase, todos los agentes sociales, se imaginan la escuela ideal en la cual el aprendizaje debe estar al alcance de todos los niños y niñas. Implica entonces, proyectar la escuela que se quiere construir. En este sentido, se requiere superar las bajas expectativas asociadas a algunos alumnos.

2.4.1.4. Fase de selección de prioridades

En esta fase, se establecen las prioridades de acuerdo a las ideas surgidas en la etapa de sueño. Algunas de las prioridades más significativas en las cuales se focalizan las Comunidades de Aprendizaje son: los grupos interactivos, la biblioteca tutorizada, la formación de familiares, y la prevención comunitaria de conflictos, entre otras, todas las cuales, forman parte de las actuaciones educativas de éxito. Esta etapa, considera el contexto en el que se inserta la escuela, incluidos entre otros, sus recursos, alumnos, profesores, niveles de deserción y el fracaso escolar. Además, en esta fase, se identifican y analizan de forma conjunta, aquellas realidades que se desean transformar.

2.4.1.5. Fases de Planificación

Considera actividades relacionadas a las acciones que se desean realiza para lograr las transformaciones. En esta fase se establecen las actividades a desarrollar, la forma de llevarlas a cabo, el periodo de ejecución, y, además, se forman las diferentes comisiones mixtas de trabajo, cuyo funcionamiento estará coordinado a través de la comisión gestora.

2.4.2. Proceso de consolidación

Por su parte, el proceso de consolidación, considera la puesta en marcha del trabajo que se realiza con la formación de familiares y grupos interactivos.

2.4.2.1. Formación de familiares

Tiene como objetivo aumentar el aprendizaje instrumental, y así quedar mejor preparado para enfrentar el desafío de participar en las Comunidades de Aprendizaje. Se busca “el reconocimiento e inclusión del saber popular, la creación de nuevos conocimientos, el cuestionamiento de tradiciones y creencias y la transformación personal y social” (Flecha y Larena, 2008, p. 60).

2.4.2.2. Formación de grupos interactivos

Se trata de una organización inclusiva de los alumnos al interior del aula, en grupos de trabajo heterogéneos de 4 a 5 integrantes, quedando cada grupo a cargo de un colaborador de aprendizaje. Con el objeto de mejorar el aprendizaje instrumentar, la cohesión social, desarrollar valores como la responsabilidad, el trabajo en equipo y la solidaridad, cada grupo trabaja de forma dialógica y colaborativa. Durante un período de tiempo corto, de aproximadamente 15 minutos, cada uno de los grupos trabaja una actividad distinta. Una vez terminado el tiempo, los grupos cambian de actividad, de forma tal que cuando termina la sesión todos los niños/as habrán realizado todas las actividades programadas para cada grupo (Melgar, 2015).

Por tratarse de un aspecto clave en el desarrollo de esta investigación, se ha considerado necesario abordar, más adelante, un apartado exclusivo, al desarrollo del concepto de grupos interactivos, en términos de su caracterización e investigaciones.

2.5. Comunidades de Aprendizaje e INCLUD-ED

Las Comunidades de Aprendizaje se estudiaron en el contexto del VII Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED, como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación. Utilizando una metodología dialógica y científica, este proyecto transformador ha logrado avances significativos en la superación del fracaso escolar, mejora de la convivencia y cohesión social (INCLUD-ED, 2012).

El proyecto INCLUD-ED (2012) es una iniciativa relacionada con la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea, la cual se focaliza en ciudadanía y gobernanza. Es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en el contexto de este programa, el cual, analizó diferentes estrategias educativas que han contribuido a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, así como también, las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables, y focalizando su estudio hasta el nivel obligatorio.

En el proyecto INCLUD-ED, desarrollado entre los años 2006 y 2011, participaron más de cien investigadores de 14 países europeos (Valls et al., 2014): Austria, Bélgica, Chipre, Eslovenia, España, Finlandia, Gran Bretaña, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Malta y Rumania. El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), actuó como coordinador de los diversos proyectos desarrollados en el marco del proyecto INCLUD-ED, el cual, a su vez, se estructuró en seis sub-proyectos, más un séptimo que supuso la integración de todos ellos, cada uno de los cuales perseguía un objetivo específico (INCLUD-ED, 2012; Valls y Mulcahy, 2012).

- Proyecto 1: Sistemas educativos europeos: conectando teorías, reformas y resultados
- Proyecto 2: Prácticas educativas eficaces europeas: ¿Cómo contribuye la educación a superar o reproducir la exclusión social?
- Proyecto 3: Exclusión e inclusión social y educativa. Estructura social en una sociedad europea del conocimiento.
- Proyecto 4: Cómo la exclusión social y educativa se relaciona con las experiencias de los grupos vulnerables y el papel de la educación.

- Proyecto 5: Conectar las políticas educativas con otros ámbitos de la política social.
- Proyecto 6: Proyectos locales para la cohesión social

El año 2011, la Comisión Europea publicó un documento en el cual se citan diez ejemplos de investigaciones de éxito de todos los Programas Marco de Investigación de la Comunidad Europea (European Commission, 2011). Uno de ellos, específicamente el décimo, se refiere al proyecto INCLUD-ED, en el cual se destaca que:

En el marco del proyecto INCLUD-ED (2012) de 3.4 millones de euros, investigadores de los 14 Estados miembros que trabajaron en escuelas en entornos multiculturales desfavorecidos, lograron un aumento del 15% al 85% en el número de niños que alcanzaron los niveles básicos de lectura. La clave de este éxito fue la participación de las familias, especialmente las mujeres, y las comunidades locales, utilizando un nuevo enfoque que vincula la educación con las circunstancias familiares⁵ (p.7).

El proyecto INCLUD-ED, se desarrolló utilizando la metodología comunicativa crítica, y considerando la construcción del conocimiento a través del diálogo intersubjetivo, incluyendo las opiniones de las personas cuyas voces habían estado silenciadas, y de esta forma, llegando a determinar los elementos exclusores y transformadores, y así, lograr generar un impacto en los sistemas educativos y sociales europeos (INCLUD-ED, 2012).

Al respecto, diferentes autores, han profundizado en las estrategias y técnicas de investigación utilizadas en el proyecto INCLU-ED, en particular, en cuanto al enfoque de la metodología comunicativa crítica de investigación, que se fundamenta en un diálogo permanente entre los investigadores, los participantes y los agentes sociales implicados en la investigación (Gómez et al., 2006; Gómez y Díez-Palomar, 2009; Redondo-Sama et al., 2020).

Los resultados del proyecto INCLU-ED, fueron resumidos en un informe final (INCLUD-ED, 2012), el cual incluye las actuaciones educativas de éxito para lograr transformar una escuela tradicional en una comunidad de aprendizaje. En este sentido, uno de los principales aportes de este proyecto ha sido precisamente identificar dichas actuaciones educativas de éxito (Valls et al., 2014), las cuales, por haber demostrado

⁵ traducción propia

resultados positivos en diferentes realidades educativas, se les ha asignado un carácter universal y transferible a diferentes contextos (Ojala y Padrós, 2012).

2.6. Comunidades de Aprendizaje y Actuaciones Educativas de Éxito

Las actuaciones educativas de éxito, son analizadas por Flecha (2015) y presentadas agrupadas bajo dos criterios. Bajo el primer criterio, se consideran las que pueden ser desarrolladas por los alumnos al interior o fuera del aula, dentro de las cuales se mencionan: los grupos interactivos, la extensión del tiempo de aprendizaje y las tertulias dialógicas. Dentro del segundo criterio, se agrupan las actuaciones que involucran a las familias, destacando entre estas: la participación familiar en actividades de aprendizaje, los encuentros literarios dialógicos, y la participación en la evaluación escolar y en la toma de decisiones.

2.6.1. Extensión de los tiempos de aprendizaje

Aumentar los tiempos de aprendizaje permite un mayor apoyo para los estudiantes con el objeto de alcanzar los objetivos escolares, y de esta forma una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa. Dentro de las actividades que permiten extender los tiempos y espacios de aprendizaje, de las cuales se ha dado cuenta en el marco del proyecto INCLUD-ED, cabe destacar: las tertulias literarias, las bibliotecas tutorizadas, los mentores de aprendizaje, las clases de lectura materna, las clases de lenguaje a las familias inmigrantes, y las escuelas de fin de semana (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2012; Valls et al., 2014).

2.6.2. Tertulias literarias dialógicas

Según Valls et al. (2008) las tertulias literarias dialógicas se sustentan en el principio que todas las personas tenemos las capacidades de aprender y desarrollar habilidades y conocimientos en diferentes contextos de actividades sociales y entornos culturales. Asimismo, son actividades en las que, a partir del diálogo igualitario, se comparten reflexiones y opiniones referente a textos literarios clásicos, o adaptaciones adecuadas a las etapas educativas iniciales (Racionero y Brown, 2012).

Desde esta perspectiva, un estudio realizado el año 2018 analizó el impacto de los encuentros literarios dialógicos sobre el comportamiento pro social de los estudiantes de un cuarto grado de primaria en cuatro escuelas de España, y cuyos resultados indicaron que, los estudiantes que participaron en dichas actividades, aumentaron significativamente su nivel de comportamiento pro social, comparado con los alumnos de cursos que no participaron en ellos. Por lo tanto, se llegó a concluir que, la creación de entornos de aprendizaje dialógicos, proporcionan un recurso poderoso para construir contextos educativos seguros y de apoyo entre los estudiantes (Villardón-Gallego et al., 2018).

Por su parte, García-Yeste, Gairal et al. (2018) estudiaron el efecto de las tertulias dialógicas en el bienestar emocional de niños y niñas entre 12 y 17 años pertenecientes a un centro residencial de acogida en Cataluña, España, llegando a concluir que, dichas actuaciones, no solo promueven la lectura, el intercambio de libros clásicos, mejora las habilidades lingüísticas y la adquisición de vocabulario, sino que además, crea nuevos significados inspiradores en la vida de los niños/as. Asimismo, las conclusiones de este estudio demuestran una serie de beneficios relacionados con el bienestar emocional de los niños/as, con la creación de entornos libres de violencia, generando así, espacios seguros en los cuales los niños/as pueden compartir sus preocupaciones y sueños.

2.6.3. Biblioteca tutorizada

La biblioteca tutorizada con la colaboración de familiares o voluntariado permite mantener abierto este espacio culminado el horario escolar, quedando disponible para que los alumnos puedan cumplir con sus deberes escolares, e incluso, para que estas bibliotecas puedan ser utilizadas por todas las personas de la comunidad (Valls et al., 2014). Esta actuación educativa de éxito, permite potenciar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que cuando la escuela se abre a la comunidad fuera del horario lectivo, los niños/as pueden dedicar más tiempo al aprendizaje instrumental, y, además, mejora la formación de las familias, las cuales, por este medio, consiguen acceso a la lectura (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

2.6.4. Mentores de aprendizaje

La implementación de esta actuación educativa de éxito, implica la cooperación de alumnos de cursos superiores para lograr el aprendizaje. Esta práctica tiene un efecto motivador en los alumnos, ya que permite, por una parte, que éstos cuenten con referentes positivos que los motivan a realizar sus tareas académicas y a mejorar sus resultados, y, por otra, que los mentores se involucren más en la vida académica, mejorando su interés por el estudio y reforzando conocimientos y hábitos de aprendizaje (Formosa y Ramis-Salas, 2012).

2.6.5. Clases de lengua materna

La enseñanza de lengua materna en preescolar y primaria, se lleva a cabo en Finlandia, país en el cual la enseñanza de la lengua materna para los alumnos inmigrantes es obligatoria por ley, considerándose fundamental para el desarrollo de la identidad multicultural y de la autoestima positiva del niño (Leinonen y Niemelä, 2012). Además, para prevenir su exclusión social en escuelas y aulas multiculturales, investigaciones realizadas han recomendado incluso, complementar esta actuación con la disposición de materiales en distintos idiomas dentro del aula (Vedder et al., 1995).

2.6.6. Clases de lenguaje a las familias inmigrantes

Las clases de lenguaje a las familias inmigrantes corresponden a otra práctica utilizada para fomentar la inclusión y a la cohesión social. En este contexto, en distintos países se realizan actividades para reforzar el aprendizaje de la lengua a las personas inmigrantes. En Italia, por ejemplo, “(...) se han introducido, con el apoyo del Ministerio de Educación y en colaboración con las organizaciones locales, clases de lengua italiana para las familias de los alumnos inmigrantes” (Eurydice, 2005, p.52). Por otra parte, en Islandia, se ofrecen clases de lengua islandesa a los padres y madres de las familias inmigrantes, Y, en Chipre, “(...) se ofrecen clases gratuitas de conversación en lengua griega en horario de tarde o noche, financiadas por el gobierno, a todos los padres de alumnos de lengua materna extranjera” (Eurydice, 2005, p.52).

2.6.7. Escuelas de fin de semana

La implementación de la modalidad de las “escuelas de fin de semana”, implica que el centro educativo pone a disposición sus instalaciones, para que la comunidad pueda desarrollar durante los fines de semana actividades educativas informales como son las deportivas, lúdicas, recreativas, entre otras. Un ejemplo de esta práctica, es el Centro Finde, del CEIP “La Paz” de Albacete (Valls et al., 2014).

2.7. Tipo de agrupación de los estudiantes

En el contexto del proyecto INCLUD-ED, se identificaron tres formas de agrupación de los alumnos, conocidos como: grupos mixtos, grupos homogéneos y grupos inclusivos. Estos tres tipos de grupos corresponden a tres modalidades que implican diferente uso de los recursos y cada uno de ellos con particularidades específicas y diferentes resultados en el aula (Duque et al., 2012; Puigvert et al., 2012; Valls et al., 2014).

2.7.1. Grupos mixtos

Los grupos mixtos corresponden a la organización tradicional del aula, donde un único docente dirige a un grupo heterogéneo de alumnos. Si bien, este tipo de agrupación no implicaba grandes dificultades para el docente cuando la heterogeneidad era reducida, en la actualidad, con la creciente cobertura alcanzada por la enseñanza obligatoria y la mayor diversidad cultural dentro del aula, ha aumentado el nivel de dificultad para que un solo docente pueda asegurar una educación de calidad a todos los alumnos.

2.7.2. Grupos homogéneos

Considerando el aumento de las dificultades presentadas por los grupos mixtos para tratar con la creciente heterogeneidad en el aula, surgen entonces, los grupos homogéneos (Puigvert et al., 2012), los cuales implican agrupar a los alumnos de acuerdo a sus habilidades y/o conocimientos como una estrategia para disminuir la heterogeneidad, quedando los alumnos a cargo de más de un docente, e implicando una adaptación del plan de estudios a los distintos grupos de niños en función de su capacidad (Comisión Europea, 2006). Evidencias científicas muestran que este tipo de agrupaciones, generan desigualdades

sociales y educativas, además de problemas de autoestima, sentimiento de inferioridad, vergüenza, e ira en los estudiantes que son relegados a grupos de los niveles más básicos.

2.7.3. Grupos inclusivos

Los grupos inclusivos, se presentan entonces con el objetivo de mantener una educación de calidad y equitativa para todos los alumnos, haciéndose cargo de su autoestima y de la cohesión social de grupo. En las aulas inclusivas, se trabaja con grupos heterogéneos de alumnos, sin realizar una separación por nivel de habilidades ni conocimientos, lo cual implica trabajar con recursos humanos adicionales, dentro de los cuales se pueden encontrar docentes de apoyo, familiares de los alumnos, alumnos de cursos superiores y voluntarios de la comunidad. De esta forma, en estas aulas inclusivas se potencia la ayuda mutua entre el alumnado para la mejora del aprendizaje de todo el grupo, favoreciéndose el aprendizaje instrumental, el desarrollo emocional, y la autoestima del alumnado, así como también, la solidaridad que se va construyendo entre las familias (Valls et al., 2014).

2.8. Grupos Interactivos

2.8.1. Grupos Interactivos y contexto internacional

Los GI corresponden a un tipo de agrupación inclusiva de los estudiantes en el aula, la cual, de acuerdo a los resultados del proyecto INCLUD-ED, tienen el potencial de mejorar el rendimiento académico y la cohesión social (INCLUD-ED, 2012). Se sustentan en una concepción dialógica del aprendizaje (Alexander, 2018; Aubert et al., 2010; Flecha, 2000) como medio para lograr una mejora en el aprendizaje instrumental y en la cohesión social, la cual está basada en investigaciones y trabajos que destacan el rol social del proceso de enseñanza-aprendizaje (Vygotsky, 1996).

De acuerdo a los resultados de una investigación financiada por la Unión Europea (INCLUD-ED, 2012), los grupos interactivos, han sido reconocidos como una Actuación Educativa Exitosa, debido a que han demostrado mejorar los resultados académicos de los estudiantes en diferentes contextos en los cuales se han implementado (Valero et al., 2017). Lo anterior, ha permitido atribuirles un carácter universal en el sentido que podrían ser aplicados en diferentes realidades educativas (Flecha, 2015).

El trabajo con GI implica dividir a los estudiantes en grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos, de tal forma que, cada grupo quede integrado por alumnos con diferentes niveles de capacidades para desarrollar las tareas que les serán asignadas, así como también representantes de diversas agrupaciones culturales. Como se indicó con anterioridad, cada uno de los grupos, debe desarrollar una tarea distinta, diseñada por el profesor, y estará a cargo de un voluntario adulto, el cual, deberá apoyar a los alumnos para lograr desarrollar la tarea asignada con la participación de todos los integrantes de grupo. La duración de cada una de las tareas deberá ser de unos 15 minutos, de tal forma que, a lo largo de una sesión, cada grupo haya realizado al menos 4 tareas.

El voluntario que dirige cada grupo, debe promover las interacciones, el apoyo mutuo, y el diálogo igualitario entre los integrantes de éste, de tal forma que los alumnos que logren antes el aprendizaje esperado, apoyen a los que aún no lo han realizado, con un beneficio mutuo, considerando que los alumnos que enseñan, refuerzan de esta manera su propio conocimiento (Melgar, 2015; Mercer, 1997; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

El desafío a lograr con la implementación de los grupos interactivos, es que, al finalizar la jornada de trabajo, el proceso de aprendizaje se haya acelerado, de tal forma que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos, respetando el ritmo de cada estudiante. Adicionalmente, se habrán generado durante el trabajo grupal instancias de interacción y solidaridad, las cuales mejoran la cohesión social y disminuyen los conflictos tanto dentro como fuera del aula (Ríos-González, Puigvert et al., 2019; Soler et al., 2019; Villardón-Gallego et al., 2018). Por su parte, el voluntariado se beneficia de su colaboración, percibe el trabajo de los profesores en una forma distinta y se involucra en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Gómez-del-Castillo et al., 2016).

Así, a lo largo de los años, desde 1995, año en el cual el proyecto Comunidades de Aprendizaje empezó a implementarse en la educación obligatoria en España, diversos estudios han mostrado los resultados exitosos en el aprendizaje instrumental y la cohesión social logrados por medio de los grupos interactivos, producto del apoyo mutuo, el trabajo en equipo, la solidaridad y la comunicación, lo que lo ha convertido en una agrupación del aula inclusiva y transformadora (Elboj et al., 2009; Flecha, 2009; Flecha et al., 2011). Se asume que el profesorado solo, no puede con todas las individualidades de sus alumnos. Por

tanto, se incorporan en el aula todos los apoyos humanos que se requieran para que todos los alumnos aprendan y se eliminen los problemas de fracaso y conflicto.

Los resultados de diversas investigaciones, permiten concluir que, la implementación de grupos de trabajo interactivos, aumenta significativamente las interacciones al interior del aula, y de esta forma, logran acelerar el desarrollo del aprendizaje en niños y niñas, comparado con los resultados obtenidos a partir de aulas con la organización tradicional de los alumnos (Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera, 2016; Kim, 2014; Valls & Kyriakides, 2013). Las experiencias con GI han demostrado la necesidad de realizar un giro hacia la integración efectiva de distintas voces en el aula. En este contexto Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera (2016) señalan:

Los GI postulan el valor didáctico de aprender mediante el diálogo y la interacción entre iguales considerando a todas las personas en condición de aportar algo. Así, los adultos brindan la oportunidad de abrir ese diálogo, aprender en grupo e incentivar la participación de todos los alumnos alentando a aquellos que tienen menos posibilidades. No es una estrategia de compensación ni de refuerzo, es una llave para la aceleración del aprendizaje. Su engranaje requiere planificación, organización y coordinación, este puede ser el principal inconveniente. No obstante, se subsana con la voluntad e interés de los implicados y con la ayuda de la comunidad educativa (p. 598).

Los paradigmas tradicionales de la educación, sitúan al profesor y al alumno en posiciones verticales de poder. En el caso de los grupos interactivos, estos involucran una distribución distinta de los roles, donde el poder se distribuye de forma horizontal, y donde el docente, pasa de ser un agente único del proceso de enseñanza y aprendizaje, a tener un rol de coordinador de los colaboradores de aprendizaje. Además, pasa de ser el único que determina las planificaciones, a ser un negociador de las demandas pedagógicas de sus alumnos, apoderados y comunidad en general, demandas que serán consideradas en el trabajo de aula y fuera de ella. Por su parte, el alumno deja de ser un receptor de conocimientos y normas establecidas, y se transforma en un protagonista de la construcción dialógica del conocimiento (Ferrada y Flecha, 2008).

La inclusión de la comunidad juega un rol clave en el desempeño de los grupos interactivos. El colaborador de aprendizaje, encargado de guiar las actividades que cada grupo va a realizar, puede ser un estudiante de curso superior o un miembro de la comunidad externa (apoderado/a, vecino/a del sector, etc.). Esta posibilidad de incluir en el aula a personas externas de la comunidad educativa enriquece las posibilidades de participación y el diálogo al interior de los grupos (Ferrada y Flecha, 2008; Flecha & Soler, 2013). En esta misma línea, una investigación que recoge resultados de cinco años de observación en una comunidad que integró grupos interactivos, Álvarez-Álvarez (2017) destaca cuatro aspectos relevantes que la inclusión de la comunidad a través de los GI posibilita:

Primero, “una implicación relevante del entorno en el desarrollo del currículum al permitir que más personas accedan a las aulas y colaboren en sus actividades académicas” (p. 819).

Segundo, se constata que el incremento de las aulas que incluyen grupos interactivos, es proporcional al incremento de la participación de la comunidad en el colegio, diversificándose los perfiles de los colaboradores.

Tercero, existe un incremento de la satisfacción en el equipo de trabajo de los grupos, desde los directivos a los estudiantes en práctica, quienes “argumentan de muchas maneras su satisfacción, pero en todos los casos inciden en una idea básica: esta práctica es positiva a muchos niveles para todas las personas (aprendizaje, motivación, convivencia, etc.), y también a nivel participativo” (Álvarez-Álvarez, 2017, p. 819).

Finalmente, el cuarto aspecto mencionado en este estudio longitudinal, se relaciona con la apertura del centro a prácticas participativas innovadoras, sin dejar de lado las que ya existían, permitiendo “superar los importantes desencuentros que tan a menudo se dan entre los profesionales y la comunidad” (Álvarez-Álvarez, 2017, p. 819).

Por su parte, Puigvert y Santacruz (2006), relatan la experiencia de un docente de inglés, que se asombró con la organización en GI al descubrir cómo esta forma de trabajo superaba los prejuicios racistas respecto a que los inmigrantes obtenían bajo nivel de aprendizaje instrumental. Además, en la clase de este docente, una madre musulmana y una madre colombiana comenzaron a colaborar con él. Así, familias autóctonas pudieron

descubrir cómo mejoraba el rendimiento escolar trabajado desde la diversidad, con el propósito de transformación para la igualdad y no de adaptación a la diversidad.

Otra experiencia del trabajo en GI lo ofrece Judhit, una niña que explicó en qué consisten estos grupos en una Jornada de Educación realizada en Europa. Ella destacó que, se formaban cuatro grupos, donde no eran seleccionados por capacidades educativas, e indicó que, en cada uno de estos grupos, colaboraba una persona voluntaria muy diferente una de otra. Además, planteó que la voluntaria no es como una profesora, ya que no les indica lo que tienen que hacer, solo le dice que cuando finalicen su trabajo, ayuden a otros (Racionero et al., 2012).

Investigaciones posteriores sobre los GI los destacan como una estrategia educativa exitosa en la consecución de resultados académicos. En esta línea, Melgar (2015), pone el acento en las posibilidades de acelerar los aprendizajes mediante los GI y producir beneficios concretos para los estudiantes y la comunidad educativa tales como la “reducción del abandono escolar y aumento de la motivación, aumento de la solidaridad y mejora del aprendizaje” (Melgar, 2015, p.325).

Por su parte, y desde esta misma perspectiva, Ordóñez-Sierra et al. (2017), ponen su atención en una escuela constituida como Comunidad de Aprendizaje en España y en los positivos resultados académicos logrados a través de los Grupos Interactivos. Así, estos autores destacan dos resultados. El primero, se relaciona con los “mayores niveles de logro en cuanto a la capacidad de atención, la disciplina, el dominio del contenido, la calidad de los trabajos, el aporte de ideas al grupo y la cooperación entre iguales” (Ordóñez-Sierra et al., 2017, p. 83). El segundo, se relaciona con que “los estudiantes han mejorado notablemente sus relaciones personales, contribuyendo a un clima de aula más normalizado e inclusivo” (Ordóñez-Sierra et al., 2017, p. 84).

Otro de los aspectos relevantes que las investigaciones sobre GI han puesto en perspectiva, es el de los colaboradores de aprendizaje. En este sentido, Prados-Gallardo et al. (2016), apuntan a la valoración que hacen un grupo de voluntarios de la Universidad de Sevilla al trabajo en GI dentro de Comunidades de Aprendizaje. La investigación destaca que “no sólo los niños y niñas que están en centros constituidos como Comunidades de Aprendizaje se benefician de las prácticas educativas que en ellas se realizan, sino que el

voluntariado también lo hace y en gran medida” (Prados-Gallardo et al., 2016, p. 566). Este beneficio del voluntariado se relaciona con aspectos relativos tanto a “su formación académica y profesional como para su desarrollo personal” (Prados-Gallardo et al., 2016, p. 566), los que, evidentemente se interrelacionan y afectan mutuamente en cada uno de los voluntarios, ya que se consigue que “a través de ella (la actividad del voluntariado) se desarrollen diferentes competencias fundamentales como son el trabajo en equipo interdisciplinar, las habilidades en las relaciones personales o el compromiso ético” (Prados-Gallardo et al., 2016, p. 566).

Es necesario apuntar que las posibilidades de cambio que ofrecen los GI son transversales en términos de las áreas del conocimiento o asignaturas que pueden abarcar. Desde aquellas centradas en el desarrollo corporal y la salud física, como la Educación Física (Capllonch y Figueras, 2012; Castro, 2015), hasta aquellas que implican un esfuerzo cognitivo particularmente alto y que tradicionalmente conllevan, además, alto fracaso escolar como las matemáticas (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

En los últimos años, diversas investigaciones han confirmado los beneficios del trabajo en Comunidades de Aprendizaje y en particular de los GI en la educación de los estudiantes y en la cohesión social en diferentes contextos y disciplinas.

Otra experiencia que ha aportado evidencia sobre el efecto de los grupos interactivos, fue un estudio desarrollado por Aubert et al. (2017), el cual se focalizó en educación pre-escolar, específicamente en niños/as de 3 a 5 años en una escuela ubicada en Albacete, España. Este estudio analizó el potencial de los GI para mejorar la educación de los grupos minoritarios, el cual, llegó a concluir que, los GI favorecieron la adquisición de habilidades académicas, aumentaron el compromiso de los niños/as, mejoraron las relaciones sociales y aumentaron las interacciones ayudando a los niños/as a transformar las habilidades menos desarrolladas en conocimientos consolidados. Estos resultados fueron coincidentes con la percepción general de los participantes de la investigación, en cuanto a que los GI promueven resultados positivos en el rendimiento académico, en las actitudes sociales de los niños/as y en su bienestar emocional general.

Por otra parte, García-Carrión et al. (2018), contribuyeron al avance del conocimiento para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes en situación de discapacidad que

se educan en escuelas especiales en España. Así, analizaron de qué manera se pueden desarrollar entornos de aprendizaje interactivo en escuelas especiales y crear mejores oportunidades de aprendizaje para estos niños/as, para lo cual, realizaron un estudio de caso con estudiantes en situación de discapacidad y con el personal docente de una escuela especial. El trabajo concluye que repensar el contexto de aprendizaje mediante la introducción de modelos de instrucción basados en la interacción, beneficia a estos niños/as ya que, proporciona un aprendizaje de alta calidad, establece relaciones seguras, promoviendo así, su inclusión educativa y social.

2.8.2. Grupos interactivos y altas expectativas

Un aspecto clave que evidencian los grupos interactivos, según la literatura, está relacionado con la presencia de altas expectativas, tema abordado por Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera (2016), quienes destacan cómo al interior de los GI, las expectativas se vuelven relevantes y afectan la forma en que los niños/as se relacionan con sus pares, con sus profesores, colaboradores, y sus familias.

Por su parte, Gómez-Del-Castillo et al. (2016) apuntan cómo, luego de conocer los aportes de los GI en una comunidad de alta vulnerabilidad social, uno de los voluntarios modifica sus propias expectativas sobre las posibilidades de cambio que conlleva ese tipo de colaboración. Las altas expectativas, por tanto, son un aspecto que los GI dejan entrever como parte del impacto que tienen en las comunidades donde se instalan. Esto, sobre todo, en los voluntarios que participan de ellas. La investigación de Gómez-Del-Castillo et al. (2016) acentúa este punto en las conclusiones de su trabajo, el que tuvo como foco a un grupo de colaboradores de aprendizaje de la Universidad de Sevilla. Se destaca en esta investigación:

En cuanto a los beneficios que los estudiantes dicen obtener en relación con sus competencias profesionales destacaríamos la mejora en sus habilidades para la gestión de grupos de aula y, más concretamente, nos llama la atención la coincidencia en muchos de ellos, en la importancia que otorgan a mantener altas expectativas acerca de las posibilidades y el futuro de los escolares. Las altas expectativas es un elemento central en la formación de los maestros de las Comunidades de Aprendizaje, y estas aportaciones muestran como los estudiantes universitarios llegan a esa conclusión no

a partir de exposiciones, conferencias o lecturas sino a partir de sus vivencias en las aulas de etapas educativas obligatorias (Gómez-Del-Castillo et al., 2016, p. 291).

El trabajo de Ordóñez-Sierra et al. (2017), destaca este mismo aspecto, agregando la perspectiva de los docentes a cargo de los niños y niñas del colegio involucrado, quienes apuntan la nueva visión en torno a las expectativas que se hacen de sus estudiantes con el aporte de los grupos interactivos. Incluso uno de los docentes de esta muestra, agrega que los propios apoderados han cambiado su forma de mirar el colegio, mejorando, desde la mirada de los padres, las expectativas sobre los docentes y los voluntarios.

Como se puede ver, las expectativas, esto es, las representaciones de las capacidades, motivos e intenciones que se construyen unos de otros dentro del ambiente escolar (Miras, 2005), son un factor relevante y que afecta las actuaciones que docentes y estudiantes van a desarrollar en los distintos contextos educativos. En este sentido, y dentro del contexto mayor de las Comunidades de Aprendizaje, De Botton (2015) sitúa la mejora en la dimensión instrumental del aprendizaje en las altas expectativas que la comunidad educativa tiene de los estudiantes, ya que esta “deposita la confianza sobre el alumnado y lo anima en el proceso de aprendizaje”. Se supera así el estigma que recae sobre determinados colectivos que los invalida para el aprendizaje académico” (p.361).

Como se puede observar, los GI han ido penetrando distintos contextos y sociedades, con el denominador común de la necesidad de instalar en los modelos educativos, innovaciones que sean efectivas a la hora de contrarrestar los efectos de las desigualdades sociales provocadas por diversos factores, y superar entre otras barreras, las bajas expectativas que se tiene en los logros de determinados grupos sociales.

2.8.3. Grupos interactivos: cohesión social y aprendizaje instrumental

García-Carrión et al. (2020), discuten el impacto social del desarrollo científico en enseñanza y aprendizaje dialógico, fundamentalmente, las mejoras en el logro académico y la cohesión social, y, además, algunas limitaciones tales como: los maestros que sostienen diferentes formas de discurso monológico, las escasas habilidades de algunos maestros para planificar un diálogo efectivo en el aula, y los problemas de algunos estudiantes para entablar

un diálogo eficaz en la sala de clases, originados por los modelos tradicionales pre existentes de conversación como los IRE (iniciación-respuesta-evaluación) o IRF (iniciación-respuesta-retroalimentación). En este contexto, estos autores argumentan que, en la actualidad, se cuenta con gran evidencia respecto a que el enfoque dialógico propicia instancias pedagógicas efectivas en las que ningún estudiante queda excluido del discurso en el aula (García-Carrión et al., 2020). Sin embargo, estos autores plantean que, a pesar del progreso logrado en el impacto social de la enseñanza y el aprendizaje dialógico, todavía esta forma de hacer pedagógica no se ha expandido a todas las aulas, lo cual es una limitación para medir el impacto social potencial de este enfoque.

En los últimos años, diversos estudios han analizado los efectos del proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico en la instauración de valores como la solidaridad y su consecuente efecto en la cohesión social (Ríos-González, Puigvert et al., 2019; Soler et al., 2019; Valero et al., 2017; Villardón-Gallego et al., 2018). Así, Valero et al. (2017), en el contexto de la creciente interculturalidad al interior del aula, estudiaron el efecto de los GI en el aprendizaje instrumental y la cohesión social de estudiantes nativos e inmigrantes en una escuela de España, llegando a presentar nuevas evidencias, en cuanto a que los GI, aumentan el aprendizaje instrumental y facilitan los lazos de solidaridad y ayuda mutua entre los niños y niñas. El efecto positivo de la metodología dialógica en el comportamiento pro social, sería confirmado y complementado posteriormente, por investigaciones que analizaron el efecto de los encuentros literario dialógicos en la cohesión social (Villardón-Gallego et al., 2018).

Posteriormente, Ríos-González, Puigvert et al. (2019) presentarían nuevos aportes, que dejarían en evidencia los positivos efectos de la metodología dialógica en la cohesión social y la prevención de la violencia en niños/as en edad pre escolar. Así, estos autores analizaron las acciones para la prevención de la violencia implementadas en una guardería de España, desarrollada como comunidad de aprendizaje desde el año 2000, la cual trabaja con niños/as desde uno a tres años. Estas estrategias de prevención se basan en el enfoque de las acciones educativas exitosas, dentro de las cuales, el trabajo se focalizó en tres de ellas: el entrenamiento dialógico del educador, la observación e intervención efectiva, y el diálogo igualitario entre educadores y familiares para acordar las reglas implementadas en la escuela.

Producto de este estudio, se llegó a concluir que, los resultados del trabajo sugirieron que la herramienta transformadora más eficiente para contrarrestar las acciones agresivas, es precisamente la creación de un clima libre de violencia entre educadores, familias y niños/as.

2.8.4. Grupos interactivos y desarrollo del lenguaje

Valls & Kyriakides (2013), recogen la experiencia de un profesor de secundaria que trabajó con la organización de GI situados en la realidad europea, quien manifestó un progreso significativo después de un año de trabajo con los estudiantes en lenguaje. Este profesor señaló que los estudiantes lograron un avance en la forma de expresarse, de explicar diversas situaciones, e incluso en su capacidad de escribir párrafos extensos por si solos. Además, los profesores, la familia, y estudiantes concordaron que los niños/as con problemas de atención o limitaciones en sus habilidades, modificaron su actitud cuando trabajaban en GI.

Cabe destacar que, si bien, la metodología dialógica no se ha expandido a la totalidad de las aulas, el impacto potencial de este enfoque, es respaldado por diferentes investigaciones que analizan el desarrollo del lenguaje y las habilidades de comunicación. Uno de estos estudios investigó el efecto de la metacomunicación y la comunicación efectiva en el aula, sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral en un universo de 469 niños/as, el cual sugiere que, la metodología dialógica de enseñanza, es más beneficiosa que la que carece de esta característica, para el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral de los niños/as (Van der Veen et al., 2017).

En los últimos años, se ha estudiado la viabilidad de la enseñanza dialógica como metodología pedagógica para el siglo XXI, donde se han analizado los principales hallazgos de estudios científicos en diferentes países, focalizándose en el rol del discurso, en el fomento de las interacciones dialógicas y con un enfoque en el aprendizaje de lenguas. Dicho estudio ha identificado como uno de los principales desafíos para el modelo dialógico de enseñanza el hecho de cultivar en los estudiantes hábitos de indagación mental, que impliquen adquirir una actitud de escepticismo, que le permita discriminar y desarrollar una mentalidad abierta a puntos de vista alternativos y a conclusiones bien fundamentadas. Esto deja en evidencia que la pedagogía dialógica, tanto en su formulación teórica como en su praxis en aula, se

focaliza, justamente, en estos elementos al cultivar una postura escéptica, pero respetuosa, hacia las ideas y significados (Teo, 2019).

A su vez, Soler et al. (2019), analizaron el impacto de la implementación de las Comunidades de Aprendizaje y los GI en un contexto rural de Colombia, específicamente en lo que respecta a las mejoras relacionadas con la cohesión social, y el aprendizaje instrumental en lenguaje y matemáticas, destacando que, los resultados obtenidos indican una mejora académica dentro de la escuela con resultados que superan el promedio nacional de Colombia, y, además, se logra una reducción de la violencia en un 80%. Asimismo, las conclusiones extraídas son relevantes, pues con este estudio se muestra como se superó las dificultades relacionadas con la falta de accesibilidad y calidad de la educación rural en dicho país.

2.8.5. Grupos interactivos: ciencias y matemáticas

En el área de las ciencias y las matemáticas, en las últimas décadas, algunos trabajos han demostrado los beneficios de los GI. Dentro de estos, Mercer & Sams (2006), en el contexto del programa experimental “Thinking Together”, investigaron el efecto de la metodología dialógica en el desarrollo del razonamiento crítico de los niños y niñas para resolver conjuntamente problemas matemáticos, estudio que involucró a 406 niños/as que cursaban la educación primaria en escuelas de Milton Keynes en Inglaterra. Los resultados de este estudio confirmaron la hipótesis inicial en cuanto a que, proporcionar a los niños y niñas orientación y práctica focalizada en cómo utilizar la metodología dialógica para mejorar la capacidad de razonamiento, les permitiría trabajar de manera más efectiva en la resolución conjunta de problemas matemáticos.

En los últimos años, un trabajo realizado por García-Carrión & Díez-Palomar (2015), ejecutado en el marco del proyecto investigación INCLUD-ED, realizó un estudio de caso longitudinal de cinco años, en la escuela primaria La Magnolia de España, la cual llevaba ocho años funcionando como comunidad de aprendizaje, llegando a concluir una mejora en el rendimiento de los estudiantes en el área de matemática.

En esta misma área de aprendizaje, Díez-Palomar & Olivé (2015), analizaron los tipos de interacciones que tienen lugar dentro de los GI, llegando a concluir que las interacciones

dialógicas pueden generar situaciones de aprendizaje significativo, potenciando el proceso de aprendizaje en el área de las matemáticas, conclusiones que serían confirmadas y complementadas, posteriormente, en un estudio realizado por Alexander (2018).

Además, el estudio mencionado en el epígrafe anterior (grupos interactivos y desarrollo del lenguaje) que hace alusión al aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en escuelas rurales de Colombia, también deja en evidencia que los GI son un aporte a esta última área.

2.8.6. Grupos interactivos y desarrollo del pensamiento crítico

Otro foco de análisis, ha sido el efecto del trabajo en GI en el desarrollo del pensamiento crítico de niños y niñas (Mercer et al.,1999; Teo, 2019). En este sentido, diversos estudios han proporcionado evidencia, en distintos contextos, sobre el efecto positivo de los GI en el desarrollo del pensamiento analítico. En particular, Mercer et al. (1999), desarrollaron un programa experimental de enseñanza, diseñado para mejorar la calidad del razonamiento y la interacción colaborativa de niños y niñas de entre 9 y 10 años de una escuela británica. Las conclusiones de este estudio indican que el trabajo en GI, utilizando un diálogo de tipo exploratorio, ayuda a los estudiantes a resolver problemas de manera eficaz. Estas conclusiones, por una parte, apoyan la visión sociocultural del aprendizaje para el desarrollo intelectual del pensamiento crítico, y, por otro lado, son respaldadas por trabajos posteriores que plantean como principal desafío para la educación del siglo XXI, fomentar el pensamiento crítico y mantener así una actitud de escepticismo que fomente la indagación basada en evidencia científica (Teo, 2019).

2.8.7 Grupos interactivos y aprendizaje de un segundo idioma

Otra área de investigación, ha sido el efecto generado por la aplicación de los principios del modelo de enseñanza dialógico en el aprendizaje de un segundo idioma, los cuales coinciden en el hecho que, si bien existen diversos factores que afectan la eficacia del proceso de adquisición de una segunda lengua, la interacción se considera indispensable y eficaz para promover su desarrollo (Loewen & Sato, 2018; Mackey & Gass, 2015).

En la misma línea de investigación, Zubiri-Esnaola et al. (2020), analizan las oportunidades que los GI generaron para apoyar la interacción, la participación y la colaboración en el aprendizaje del idioma inglés. Este trabajo utilizó una metodología comunicativa para recopilar y analizar datos de observaciones y entrevistas de tres aulas en tres diferentes escuelas de España, todas ellas, transformadas en Comunidades de Aprendizaje, y con un alto porcentaje de estudiantes inmigrantes. Los resultados evidenciaron que los participantes y los observadores sentían que los GI promovían condiciones efectivas para la participación inclusiva de todos los alumnos, creaban un clima favorable para las interacciones colaborativas y el aprendizaje, elevando expectativas para todos los alumnos, proceso en el cual, la contribución de los voluntarios se identificó como crucial para el funcionamiento exitoso de los GI.

2.8.8. Grupos interactivos y formación de profesores

Diversas investigaciones han dejado en evidencia la importancia de la formación de profesores en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Baker et al., 2008; Herrera, 2018; Mutton et al., 2010). En este contexto, Ríos-González, García-Yeste et al. (2019) analizaron la formación del profesorado como un aspecto clave para conseguir el éxito escolar. Esta investigación, analizó qué tipo de educación es más efectiva para formar a las y los docentes, e informó los beneficios que aportó al alumnado de educación de la Universidad Rovira i Virgili su participación en calidad de voluntario/a en el proyecto Comunidades de Aprendizaje, en el cual se implementaron Actuaciones Educativas de Éxito. Los resultados de esta investigación mostraron el impacto del voluntariado ejercido por el alumnado universitario resumido en dos aspectos principales. En primer lugar, la calidad de la formación recibida por el alumnado universitario y su experiencia como futuros docentes mejoró a través de su voluntariado en las escuelas transformadas en Comunidades de Aprendizaje. Segundo, la participación en acciones educativas exitosas tuvo un gran impacto en la mejora del aprendizaje de los niños, niñas y familias. Finalmente, se analizó la necesidad de una reformulación de la formación del profesorado, y se destacó los beneficios de construir programas de formación docente basados en teorías y prácticas científicamente efectivas para reducir las desigualdades educativas.

2.9. Grupos Interactivos en Chile

En Chile, Ferrada (2012) propone un proyecto de intervención pedagógica denominado Enlazando Mundos. Este proyecto de innovación, se sustenta en la construcción intersubjetiva del conocimiento, mediante acuerdos dialógicos entre los diferentes agentes involucrados en el proceso de enseñanza. Dicho proyecto, se ha desarrollado, desde el año 2005 en escuelas públicas de la región del Biobío, e implica un proceso de profunda transformación pedagógica. Al respecto, Ferrada (2012) plantea que:

(...) mediante el establecimiento de redes de colaboración entre la universidad, escuela y la comunidad, a fin de conseguir que todos los niños y niñas provenientes de sectores vulnerables, tengan las mismas oportunidades y resultados de aprendizaje, que los niños que provienen de familias académicas (p.19).

Otra experiencia que se lleva a cabo en nuestro país es la que promueve el Instituto Natura Chile. Se trata de alrededor de 124 escuelas y liceos que desde 2014 han comenzado procesos de transformación en comunidades de aprendizaje. Las bases teóricas y el apoyo en estas transformaciones las realiza CREA desde España y la Red de Comunidades de Aprendizaje en Chile (Comunidad de Aprendizaje, 2020). Sin embargo, esta experiencia de comunidades de aprendizaje, donde están incluidas todas las estrategias propias de esta innovación educativa, no tiene aún investigaciones asociadas que hayan sistematizado los logros de las intervenciones.

2.10. Comunidades de Aprendizaje y grupos interactivos: proyecciones

Con el objeto de establecer una agenda de desarrollo sostenible con proyección hasta el año 2030, los 193 estados miembros de las Naciones Unidas llegaron a un consenso respecto del documento final denominado “Transformar nuestro mundo: la Agenda de 2030 para el Desarrollo Sostenible”, la cual incluye 117 objetivos y 169 metas (Naciones Unidas, Chile, 2020). Los líderes mundiales, aprobaron oficialmente en septiembre del 2015 esta agenda universal, con el fin de iniciar medidas que pongan fin a la pobreza y construyan un mundo más sostenible en los próximos 15 años (Naciones Unidas, Chile, 2020).

Desarrollar una educación inclusiva, y de calidad, contribuye a los objetivos de desarrollo sostenible establecidos por esta resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015, específicamente al cuarto objetivo, el cual establece “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.16).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, apuntan a lograr un futuro mejor y más sustentable para todas las personas para el año 2030 (ONU, 2019). Sin embargo, en el ámbito educativo, el Instituto de Estadística de la UNESCO (2018) detalla que 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes en todo el mundo no están escolarizados, cifra que considera 61 millones de niños en edad de cursar la enseñanza primaria (6-11 años), 60 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria (12-14 años) y 142 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de enseñanza secundaria (15-17).

Por otra parte, algunas investigaciones han mostrado un vínculo entre pobreza y oportunidades educativas, especialmente presente en situaciones de persistencia de pobreza extrema. Otros trabajos han confirmado un vínculo entre la violencia y el aprendizaje, dejando en evidencia que, la creación de contextos libres de violencia desde temprana edad en el contexto escolar es clave para promover el aprendizaje (Soler et al., 2019). Sin embargo, la mitad de los estudiantes de entre 13 y 15 años de todo el mundo, declaran haber experimentado violencia entre pares en las escuelas y sus inmediaciones (UNICEF, 2018).

En este contexto, los proyectos destinados a desarrollar una educación inclusiva, de calidad, y libre de violencia, como lo es, el de comunidades aprendizaje, no solo deberían ser continuados, sino que además potenciados y fortalecidos con el objeto de que sus beneficios pueden hacerse llegar a una mayor cantidad de estudiantes, en el más breve plazo posible.

2.11. Alfabetización inicial y Literacidad inicial

La literatura sobre las prácticas pedagógicas ligadas a la enseñanza de la lectoescritura coincide en señalar sucesivos cambios durante el siglo XX, desde las concepciones centradas en los textos y la memoria, a las actuales centradas en los niños/as y sus contextos. Vistas en perspectiva, dichas concepciones han ido incorporando a las prácticas educativas los elementos de la complejidad cognitiva y motriz (en el caso de la escritura) de las actividades

implicadas en leer y escribir. Así sucede con el concepto de alfabetización que ha transitado desde ser un momento único, uniforme, estandarizador a transformarse en un proceso que comienza en los primeros estadios del desarrollo de los niños/as (Ruggerio y Guevara, 2015) y se va complejizando con la incorporación del individuo a las sociedades complejas. Así, ya no se habla solamente de una única alfabetización, sino de múltiples procesos de alfabetización que suceden a los individuos dentro de sus entornos sociales y culturales: alfabetización digital, informativa, tecnológica, mediática, cultural (Huang et al., 2016; Manghi et al., 2016; Medina y Gajardo, 2012). Además de lo que la UNESCO entiende como “alfabetizaciones múltiples”, esto es, “modos de ‘lectura del mundo’ en contextos específicos relacionados con la tecnología, la salud, la información, los medios de comunicación de masa, las ciencias, etc.” (UNESCO, 2006, p.161).

En este mismo sentido, y considerando la escritura como parte de esta concepción de alfabetización, se requiere el desarrollo de habilidades específicas. Sobre el desarrollo de estas habilidades ha habido, también desde la perspectiva histórica, múltiples miradas. En principio, y de forma muy sumaria, se puede señalar la evidente superación de la percepción de la escritura como una mera transcripción del lenguaje hablado para pasar a ser concebida como una actividad “cognitiva-simbólica compleja que implica la construcción de significados por parte de los niños e impacta en su desarrollo intelectual al involucrar procesos cognitivos superiores y metacognitivos” (Díaz y Price, 2012, p.216).

En esta línea, Vygotski (1996) señala que el desarrollo de las habilidades básicas de la escritura tiene una “prehistoria” en aspectos esenciales de la expresión del desarrollo cognitivo superior del niño/as, como son los gestos y el juego. Se trata, en este sentido, de una historia que presenta discontinuidades, metamorfosis, evoluciones e involuciones propias de todos los aprendizajes significativos. Así, en principio, los primeros dibujos y garabatos son “gestos” más que dibujos en el verdadero sentido de la palabra: “rayas” sin aparente sentido, que en realidad copian el lenguaje gestual de los niños/as. Los trazos no son, por tanto, más que suplementos de la representación gesticular, “el lápiz fija el gesto indicador” (Vygotski, 1996, p.163). En sus primeros dibujos a los niños/as les interesa designar la realidad más que hacer una representación de ella, son capaces de contar historias dibujando. Esto incluye un grado de abstracción necesario para la posterior representación

verbal. Posteriormente, es posible determinar un momento en el desarrollo de los niños y niñas cuando sus trazos se convierten en elementos mnemotécnicos para recordar eventos, acciones, cifras, etc. Así, los niños/as comienzan a trazar mapas que son frases, es decir, signos indicativos primitivos con propósitos mnemotécnicos.

Por otra parte, el padre del concepto de Zona de Desarrollo Próximo anota que, durante sus juegos, niños y niñas desarrollan “gestos representativos” con los juguetes. Esta es, por tanto, la clave de toda la “función simbólica del juego de los niños”: aquello que viene a asignar la función del signo al objeto y le presta significado, es el propio movimiento del niño/as, sus propios gestos. Esto porque, en el juego, el movimiento, el gesto que el niño/as le asigna a un objeto, determina la función “sínica” o simbólica que se le está entregando a ese objeto. Vygotski (1996) anota:

Toda actividad simbólica representativa está plagada de gestos indicativos; por ejemplo, un palo se convierte en un caballo porque puede colocarse entre las piernas y emplearse el gesto que indica que el palo, en ese caso, designa a un caballo (p. 164).

El juego infantil, se convierte, por tanto, en una forma compleja de comunicación, a través de la cual los niños/as acceden a los códigos sociales y culturales de sus contextos. Mientras crecen, el porcentaje de las acciones puramente lúdicas decrece de forma inversamente proporcional a su manejo del lenguaje.

Esta evolución desde los primeros estadios de la comunicación a través de símbolos, y que transcurre desde los gestos, pasando por el dibujo y el juego, surge por las necesidades naturales de los seres humanos de relacionarnos. En este sentido, es importante no perder este foco comunicativo que posee la evolución de la escritura desde las primeras etapas de su desarrollo. En este contexto, Vygotski señala la importancia de enseñar la escritura siguiendo la lógica del juego, del ritmo, de la corporalidad desde la cual esta forma de comunicación emerge. El autor apunta una crítica a la enseñanza de la escritura en su época, que tiene un eco importante aun en nuestros días:

La escritura se enseña como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Por ello, el problema de la enseñanza de la escritura en los años preescolares comporta necesariamente una segunda exigencia: la escritura ha de ser ‘importante

para la vida’, al igual que necesitamos una aritmética ‘importante’ (Vygotski, 1996, p.177).

Actualmente, dos concepciones sobre los procesos de la enseñanza de la lecto escritura han buscado proponer una perspectiva acorde a las complejidades que generara el aprendizaje adecuado de estas habilidades.

Por una parte, Manghi (2016), aporta una perspectiva más amplia de la alfabetización en las aulas, relacionada con la alfabetización semiótica. Esta mirada dialoga con el concepto de literacidad (Cassany, 2005) e implica “el aprendizaje de las formas de representar y comunicar diferentes convenciones semióticas que funcionan como perspectivas para entender y actuar en el mundo, y que se aprenden en la interacción social y cultural” (Manghi, 2016, p.366). El lenguaje, en esta perspectiva, es un tipo de sistema semiótico que está en diálogo con otros diversos sistemas semióticos de las sociedades y que, en su conjunto, permiten la representación y la comunicación.

Por otra parte, el concepto de literacidad introducido, en la década de los ’90 por Daniel Cassany y un equipo de investigadores españoles (Cassany, 2005), buscaba superar el de alfabetización que estaba muy ligado al uso del alfabeto y a los métodos alfabéticos de los años ’50, incluyendo el aprendizaje del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las identidades individuales y colectivas, las representaciones culturales con sus valores propios (Cassany, 2005; Farías y Araya, 2015; Medina y Gajardo, 2012).

Ambas miradas actualizan la perspectiva vygotskiana del proceso de la lectura y escritura, que contextualiza al niño/as dentro de una comunidad letrada, con cruces de diversos sistemas semióticos y diversas entradas para realizar las necesarias representaciones de realidades también diversas.

2.12. Enseñanza de la lecto escritura en Chile

Desde que el país volvió a la democracia en los años ’90, se comenzaron a introducir nuevas prácticas en la alfabetización inicial, dirigidas todas a modernizar las tradicionales formas de enseñar a leer y escribir. Dichas prácticas han sido impulsadas por los sucesivos gobiernos, apoyados en las evidencias de diversas publicaciones que han ido registrando, a

su vez, los cambios y las principales metodologías a nivel mundial. Una de las primeras investigaciones que se hicieron en Chile, en este sentido, es la que llevaron a cabo Alliende y Condemarín (2002) quienes venían desarrollando trabajos en el área desde los años '80. Los autores recogen las principales investigaciones que se llevaron a cabo durante el siglo XX, así como las propuestas para la alfabetización de niños y niñas.

Entre los principales aportes a la discusión sobre esta problemática están los postulados que apuntan a la necesidad de abordar la práctica lectora desde el nivel prebásico (pre Kínder y Kínder) apoyada en una adecuada inmersión temprana en el mundo letrado, desmitificando, con apoyo en una extensa bibliografía, la “creencia” que la mejor edad para enseñar a leer y escribir es la de los 6 años (Alliende y Condemarín, 2002). A este respecto, los autores plantean:

La inmersión en un ambiente letrado desde la infancia facilita al niño la posibilidad de abstraer el lenguaje escrito de su contexto y de descubrir las reglas necesarias para transformar los signos visuales espaciales en sus equivalentes verbales y progresar (p.63).

Este punto se ve matizado con el rol clave que juega la familia en este proceso de inmersión temprana en el mundo letrado, puesto que la mayoría de los buenos lectores provienen de hogares letrados.

Así, en el contexto chileno, las investigaciones en torno a la enseñanza de estas habilidades se han enfocado, por una parte, en caracterizar a los docentes y sus prácticas (Iturra, 2015; Rivero, 2015). Por otra parte, se ha indagado en la determinación de las dificultades que aportan los contextos sociales desfavorecidos y las prácticas exitosas que se desarrollan pese a las adversidades. En esta línea, se apuntan las investigaciones en contextos de vulnerabilidad social y escolar similares a la que desarrolla la presente investigación y que sirven de antecedente a esta. De estos estudios se destacan el realizado por Sotomayor et al. (2013), quienes buscaron “conocer y describir la producción de narraciones escritas según los criterios de adecuación a las instrucciones del estímulo, coherencia, cohesión, estructura textual y desarrollo de las ideas” (p.54), en estudiantes de escuelas municipales (públicas) con nivel socioeconómico bajo. Además, Sotomayor et al. (2013) plantean que los resultados de esta investigación muestran que:

(...) no aparece una clara progresión entre los cursos inferiores (entre 5º y 7º), ni los desempeños de los cursos superiores parecen demasiado satisfactorios, lo que podría estar mostrando falencias en la enseñanza de la escritura en estos niveles, en particular, de los criterios abordados en este estudio (p.71).

Este resultado, aunque no es generalizable por el tamaño de la muestra, indica los escasos avances que logran los niños y niñas de condiciones más desfavorecidas. Por otra parte, resultados como estos luego tienen un correlato en las mediciones nacionales donde los logros en escritura muestran marcadas distancias entre grupos sociales altos y bajos (Agencia de la calidad de la Educación, 2013).

En el trabajo de campo que se presenta en esta investigación se integraron las tareas de lecturas y escritura a través de lecturas dialógicas realizadas entre personas que tienen distintas culturas (profesores, madres, alumnas de pregrado de la universidad, alumnos de cursos superiores de la misma escuela). Así, la lectura y escritura adquieren sentido para los niños y niñas, quienes, además, se motivan por las actividades (Aguilar et al.,2010; Ferrada, 2012).

El trabajo, desde esta perspectiva, se adapta a los diferentes ritmos de aprendizaje, de modo que “el trabajo en pequeños grupos fomentará tanto la interacción social como la atención personalizada a los diferentes dominios de la escritura” (Díez, 2004, p. 34-35).

Por otra parte, el ambiente en que se produce el proceso de lectura dialógica, con base en el diálogo igualitario, relaciones horizontales, de solidaridad, apoyo y aprendizaje, es un contexto propicio pensado en optimizar las posibilidades que tenemos todas las personas para transformar nuestra realidad y nuestro entorno (Ferrada y Flecha, 2008; García-Carrión & Díez-Palomar, 2015).

Según Núñez et al. (2017) la señalada incorporación de prácticas renovadas en la enseñanza del lenguaje en Chile se objetiva en la incorporación del denominado “Enfoque equilibrado o integrado”. Este enfoque promovía la integración al “modelo de destrezas” (desarrollo de la lectura como suma de destrezas a aprender de forma separada y progresiva) de un modelo “holístico” (esto es la inmersión temprana en la lectura) (Alliende y Condemarín, 2002). Desde esta perspectiva, se destaca un currículum que pone en el centro

al niño/a, orientado en los intereses de ellos y en la exploración de significados de la lengua, por medio actividades que se les proporcionan con textos pertinentes, materiales variados y significativos. Además de un contexto de aula letrado, en que la lectura y escritura son medios para solucionar problemas en ambientes de colaboración entre pares (Alliende y Condemarín, 2002).

Por otro lado, dentro del contexto nacional, existen propuestas que han dado énfasis al uso de estrategias derivadas de la comprensión de los actos de lectura y escritura como prácticas culturales (Medina, 2006; Medina y Gajardo, 2012). Estas propuestas, basadas en los postulados de la psicolingüística de Van Dijk y los estudios de Chauveau, pretenden superar las resistencias constatadas en los docentes chilenos, quienes, pese a las nuevas directrices entregadas por el Ministerio de Educación desde las últimas dos décadas, siguen repitiendo prácticas poco innovadoras. Desde esta representación estas prácticas producen que los niños/as alfabetizados, considerados buenos lectores desde los niveles iniciales de Educación Básica, no tienen la capacidad de comprender los textos que leen y tampoco se comunican eficientemente de manera escrita en situaciones cotidianas (Medina, 2006).

En este contexto, la lectura y la escritura entendidas como prácticas culturales, permiten una integración a las exigencias de las sociedades actuales, donde “saber leer y aprender a leer es leer libros y una diversidad de textos complejos; asimismo saber escribir y aprender a escribir es producir textos en situaciones reales de comunicación” (Medina, 2006, p.47).

2.13. La necesidad de la interacción y el diálogo en la enseñanza de la lecto escritura

Freire (1994) concebía que el aprendizaje del lenguaje no se limita a un acto mecánico y fuera de contexto, sino que, todo lo contrario. De la misma forma Bajtín (2012) señalaba que todo diálogo era producto de diálogos anteriores. Además, este autor planteaba que el diálogo influye en la adquisición y profundidad de los significados utilizando diversos géneros literarios e involucrando a personas de diversas culturas. Por su parte, Habermas (1984) desarrolla la teoría de la acción comunicativa, en esta demuestra que todos los seres humanos somos capaces de comunicarnos y de actuar. Esta teoría de la acción comunicativa plantea que el conocimiento es una manera comunicativa de entendimiento, así, los

involucrados establecen una relación intersubjetiva que va hacia el consenso, normada por pretensiones de validez.

En este mismo sentido, Burbules (1999) plantea que “iniciar un diálogo con éxito es algo que debemos aprender a hacer por medio de la práctica, no según una receta o un algoritmo” (p.13). El autor, agrega conceptos que sustentan la idea que el diálogo puede ser concebido como una relación, más que como una herramienta, concepto bajo el cual, el diálogo permitiría captar experiencias que están fuera de nosotros y así permitir nuestra propia transformación.

En el contexto escolar, las interacciones que se deberían sostener, son de carácter dialógico, sin embargo, la praxis y los estudios demuestran otra realidad. En este sentido, Echeverría (2004) señala que “una de las características de la escuela tradicional es su organización jerárquica, donde el maestro es el que sabe y decide qué hacer y los alumnos escuchan, aprenden y obedecen” (p. 79). Como es sabido, algunos de los conceptos más influyentes en educación son los de “Zona de Desarrollo Próximo” y “Andamiaje” de Vygotski. En este sentido, Rojas-Drummond et al. (2013) anotan que “la teoría sociocultural postula que el aprendizaje y el desarrollo se logran a través del diálogo y que la educación sucede a través de las interacciones entre maestros y alumnos”⁶ (p.12). El diálogo es, por tanto, una clave para el desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas quienes además tienen la posibilidad de explorar, confrontar y negociar opiniones y llegar a acuerdos con sus pares, a través de las interacciones dialógicas (Rojas-Drummond et al., 2013).

Otro aspecto no menos importante generado por y en las interacciones dialógicas en los contextos educativos es el relacionado con la construcción de la identidad. Ligorio (2010) indica que el “diálogo es un punto importante para comprender y tener acceso al yo. El énfasis en el diálogo es también muy importante para los contextos educativos” (p.97). Y luego agrega que la interacción dialógica es uno de los aspectos claves sobre los que se construye el conocimiento en las comunidades de estudiantes (Ligorio, 2010). La experiencia de la construcción de la identidad de los niños y niñas se lleva a cabo, por tanto, en la interacción con otros a través, eso sí, de una particular disposición de dichas interacciones (Coll, 1984),

⁶ traducción propia

pues no basta solamente estar juntos, sino que debe haber una intencionalidad en la disposición de las formas como se construye el diálogo en las interacciones.

El enriquecimiento de los aprendizajes, así como la construcción positiva de las identidades de niños y niñas, se producen en contextos educativos que favorecen la interacción dialógica con diversidad de actores. Así, el aprendizaje dialógico “emerge de las evidencias de cómo las personas aprendemos dialógicamente, y teoriza las condiciones sobre las que el aprendizaje a través de la interacción comunicativa crea más y mejor conocimiento” (Aubert et al., 2009, p. 137-138).

En esta misma línea, en Chile, un estudio de Castillo (2015) identifica tres tipos de docentes según sus prácticas de alfabetización inicial en Kínder y primer año: instruccional, situacional y multidimensional. Se destacan los docentes señalados como multidimensionales, quienes “se preocuparon tanto de la enseñanza explícita como de los resultados de aprendizaje, siempre utilizando situaciones que surgieron espontáneamente en el aula y fomentando la escritura autónoma” (Castillo, 2015, p.129). Estos docentes fomentan, en sus actividades de aula, el diálogo y la interacción constante, a diferencia de los que fueron identificados como instruccionales, quienes, por el contrario, conceden pocas oportunidades para el diálogo y delimitan los tiempos sin permitir la escritura autónoma.

Sin embargo, este mismo estudio señala que, pese a la evidencia de las investigaciones sobre la importancia de las interacciones dialógicas en el aula (Ortega et al., 2009; Ribas y Guasch, 2013), los docentes estudiados no fomentan las interacciones entre pares ni el diálogo sobre lo aprendido, hay, por tanto, una tendencia a mantener el protagonismo de la “maestra” y una circulación “unidireccional de la información” (Castillo, 2015, p.153). El estudio, finalmente señala la necesidad de hacer un giro hacia prácticas que permitan el diálogo:

(...) es necesario potenciar un trabajo de aula que considere la importancia de las relaciones entre iguales. Mediante la discusión de la información y el fomento de intercambios comunicativos entre pares, el alumno es sujeto activo de su propio aprendizaje, interactuando con docente y compañeros, creando un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje. Es substancial dar mayor participación al alumnado, cuidando sus necesidades y diversidad, organizando la tarea según sus

intereses. El maestro debería facilitar la interacción y favorecer la activación de las habilidades sociales y comunicativas del alumno proporcionando información cuando sea necesario (Castillo, 2015, p.154).

Se evidencia, por tanto, la gran preponderancia que se le asigna al diálogo en las investigaciones sobre las prácticas educativas para el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en los primeros años de la educación formal. En este sentido, el estudio de Ribas y Guasch (2013) aborda el aprendizaje de la gramática desde “las relaciones complejas entre profesorado, alumnado y objeto de enseñanza y aprendizaje” (p.442). Dichas relaciones deben ser asumidas desde esa complejidad, puesto que son la clave de las interacciones que se llevan a cabo en el aula. Los autores demuestran, en este sentido, el papel central del diálogo, utilizado como eje de las Secuencias Didácticas elaboradas y aplicadas para la enseñanza-aprendizaje de uno de los aspectos complejos del lenguaje como lo es la gramática (Ribas y Guasch, 2013).

En el contexto de la Evaluación Docente Chilena⁷, ha sido posible determinar algunas de las prácticas más comunes utilizadas por profesores y profesoras para la enseñanza de la lectura. Desde esta mirada, Medina et al. (2014) se centraron en las actividades de enseñanza de la lectura inicial realizadas por 90 docentes de primero y segundo básico del sistema público de educación, con el objetivo de evidenciar las características de las interacciones promovidas por estos. El supuesto parte de la actual necesidad de “una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita, exposición frecuente a vocabulario dado y nuevo, con atención a la profundidad, inmersión en un lenguaje rico, así como la necesidad de enseñar estrategias de enseñanza de palabras” (Medina et al., 2014, p.3). Esto, según los autores, pone de relevancia los contextos de aula donde la interacción docente-alumnos debe generar “oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje” (Medina et al., 2014, p.3). Surge, nuevamente, la necesidad de interacciones dialógicas enriquecidas, en las que los niños/as tengan una mayor participación verbal y sean

⁷ La evaluación de desempeño docente se realiza en Chile desde el año 2003. Esta evaluación “define sus criterios a partir de lo que establece el Marco Para la Buena Enseñanza como una práctica pedagógica de calidad. Los insumos para esta evaluación consisten en la presentación de un portafolio, la planificación y video de una clase de 40 minutos de duración, así como evidencias clave del desempeño” (Medina, Valdivia y San Martín, 2014, p.3).

capaces de formular respuestas extensas a “a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras” (Medina et al., 2014, p.3). Esta forma de diálogo entre maestros y estudiantes genera un desarrollo adecuado de habilidades que les serán fundamentales a los niños en la elaboración y uso de estrategias de lectura (Zucker et al., 2010). Los resultados de los investigadores a partir de los datos de la evaluación docente chilena constituyen una fotografía preocupante de la realidad en torno a la enseñanza de la lectura, en tanto muestran carencias en la entrada de los niños/as al mundo alfabetizado. En este sentido, se anotan carencias en torno a las escasas oportunidades de interacción y participación activa que ofrecen los docentes a sus estudiantes, así como el bajo nivel de desafío cognitivo que tienen las actividades que los profesores proponen. Esto en el entendido que existe:

(...) una abundante evidencia acerca de la importancia de la interacción oral, la construcción conjunta de vocabulario y la promoción de participaciones extendidas por parte de los estudiantes en las aulas para obtener mejores resultados en los procesos de alfabetización y sobre todo de comprensión lectora (Medina et al., 2014, p. 11).

En esta misma línea, un estudio posterior de Medina et al. (2015) profundiza en este panorama demostrando lo extensivo de las prácticas señaladas que poco o nada aportan a desplegar el potencial de complejidad y desafío que requiere la enseñanza de la lectura. Los autores anotan en sus conclusiones:

Los resultados también muestran que la *interacción* oral para la promoción del aprendizaje de la lectura se caracteriza por estar dominada por el docente, con escasa participación de los estudiantes, y cuando esta última ocurre, tiende a ser en modalidad grupal (Medina et al., 2015, p.196).

Por otra parte, Iturra (2010) e Iturra y Rosales (2015) entregan una visión sobre las interacciones entre docentes y estudiantes en el contexto de la enseñanza de comprensión lectora y en comparación con las prescripciones del MINEDUC. El acercamiento aborda aquellos aspectos que el Ministerio de Educación de Chile señala en torno a sus políticas de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en la educación primaria y secundaria desde

el año 2003, momento en que se da a la luz pública el documento denominado “Marco para la Buena Enseñanza” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2018), que señala directrices en torno a la mejora de las prácticas pedagógicas. Entre estas prácticas está la creación de ambientes propicios, la enseñanza para todos los estudiantes y la preparación para la enseñanza. A esta iniciativa “en papel”, le siguieron sucesivas jornadas de perfeccionamiento a las que los docentes debieron asistir para conocer los lineamientos mencionados y ponerlos en práctica (Iturra y Rosales, 2015).

Iturra y Rosales (2015) parten de un supuesto que esta investigación comparte en torno a la enseñanza en general y a la enseñanza del lenguaje en particular:

El conseguir una comprensión profunda, superficial o crítico/reflexiva depende de los recursos que se hayan puesto en marcha durante la lectura, así como de las competencias del propio lector. En cualquier caso, el desarrollo de estas competencias descansa en las ayudas que los profesores prestan a sus alumnos durante las tareas escolares en las que los textos tienen un papel preponderante (Iturra y Rosales, 2015, p. 81).

A partir de este supuesto, los autores concluyen que existe una distancia importante entre las prescripciones ministeriales y las prácticas reales de los docentes de la muestra. Esta distancia se percibe particularmente en “la promoción de los procesos de razonamiento y reflexión implicados en la comprensión de textos” (Iturra y Rosales, 2015, p. 90), donde los docentes no realizan una adecuada promoción del razonamiento y reflexión de los estudiantes sobre las lecturas que deben atender. Se les dificulta a los profesores determinar las ideas que son relevantes en los textos y, por tanto, no logran llegar con profundidad a mediar las lecturas y generar interacciones significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

Capítulo 3: Metodología de la investigación

3.1. Enfoque metodológico

Esta investigación tiene un enfoque mixto con predominancia cualitativa. Este tipo de enfoque mixto es transformativo concurrente, lo que implica que “se recolectan datos cuantitativos y cualitativos en un mismo momento (concurrente) y puede darse o no mayor peso a uno u a otro método” (Hernández et al., 2008, p. 565).

En el caso de nuestro estudio el peso investigativo está dado en lo cualitativo, pues el foco fue analizar las acciones educativas puestas en práctica por profesores y colaboradores en las clases con GI y reuniones pedagógicas, que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico.

Por su parte, el segmento cuantitativo de este estudio tuvo un diseño pre-experimental, dado que se trabajó con grupos intactos, ya conformados de un colegio particular subvencionado con características únicas en la ciudad de Los Ángeles, en cuanto a su alto índice de vulnerabilidad social y bajo puntaje SIMCE en lenguaje. Además, el diseño cuantitativo de este estudio se vio influenciado por peticiones del propio equipo educativo del colegio, quienes requerían mejorar los resultados de lenguaje y sugirieron a la investigadora responsable (en adelante IR) que se evaluara, con un instrumento estandarizado, dicha área en niños/as de primero básico.

3.2. Método

Cabe destacar que, esta investigación tuvo una metodología con orientación comunicativa que propone un marco de trabajo investigativo apropiado al modelo dialógico que está en la base de los GI. Así, el investigador aporta el bagaje científico sobre una determinada realidad y lo contrasta con los agentes sociales con quienes se produce una interpretación comunicativa que lleva a un conocimiento global más representativo (Sordé y Ojala, 2010).

Antes de continuar con la descripción de la metodología de la investigación, daremos a conocer las etapas generales del trabajo de campo de este estudio, con el propósito de presentar una visión global. Estas etapas se nombran y describen en la tabla 1 que se presenta a continuación:

Tabla 1: Visión global del trabajo de campo de la investigación

Etapas	Descripción
1. Etapa de acercamiento al centro educativo (octubre- diciembre 2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Agentes educativos de la universidad presentan el trabajo de Grupos Interactivos a la comunidad educativa de un colegio. - Agentes educativos del colegio acceden a implementar los GI en el centro. - Los agentes educativos del colegio solicitan que esta innovación con GI se implemente en un primer año básico en la asignatura de lenguaje.
2. Etapa diagnóstica (marzo 2014)	<p><u>Fase cuantitativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de instrumento estandarizado que evalúa el desarrollo del lenguaje de los niños/as de primer año básico (a petición de agentes educativos del centro). - Análisis de datos instrumento.
3. Etapa de implementación:	
Primera parte (abril-julio 2014)	<ul style="list-style-type: none"> -Implementación GI y reuniones pedagógicas (planificación y evaluación) asociadas a estos grupos, una vez por semana. <p><u>Fase cualitativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Determinación de categorías deductivas de esta investigación: trabajo a cargo de un grupo de agentes educativos de la universidad y del colegio. -Registros de “Observaciones Comunicativas” (instrumento de recolección de datos) en clases con GI y en reuniones pedagógicas.
Segunda parte (agosto-noviembre de 2014)	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento de la periodicidad del trabajo con GI en el colegio: implementación de GI y reuniones pedagógicas dos veces por semana. <p><u>Fase cualitativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Registros de “Observaciones Comunicativas” (instrumento de recolección de datos) en clases con GI y en reuniones pedagógicas. - Elaboración y validación de “entrevistas semi estructuradas comunicativas” (instrumento de recolección de datos) entre agentes educativos de la universidad y del colegio. - Elaboración y validación de los “Grupos de discusión comunicativos” (instrumento de recolección de datos) entre agentes educativos de la universidad y del colegio.
4. Etapa evaluativa (noviembre y diciembre de 2014)	<p><u>Fase cualitativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de “Grupos de discusión Comunicativos” a niños/as de primero básico y a madres de niños/as del nivel. -Aplicación de “Entrevistas semi estructuradas comunicativas” a profesora de primero básico y a colaboradores de aprendizaje. <p><u>Fase cuantitativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de instrumento estandarizado que evalúa el desarrollo del lenguaje de los niños/as de primer año básico. - Análisis de datos instrumento. <p><u>Fase cualitativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Inicio análisis de datos de los tres instrumentos cualitativos aplicados (observaciones, grupos de discusión comunicativos y entrevistas semi estructuradas comunicativas).

Fuente: Elaboración propia

En coherencia con la forma en cómo se abordó esta investigación, Gómez et al. (2012) señalan que “la metodología comunicativa de investigación, al orientarse hacia la transformación social, utiliza indistintamente técnicas de recogida de datos cualitativos y cuantitativos” (p.46). Estos autores plantean además que la importancia recae en aportar a las ciencias sociales contando con la colaboración de los agentes involucrados en las diversas etapas de la investigación. De esta forma, “el carácter de las técnicas pasa a ser secundario y toma mayor importancia el cómo se organiza la investigación para lograr el impacto político y social que contribuya a la superación de las desigualdades” (Gómez et al., 2012, p.46).

La orientación comunicativa que asume esta investigación, a la vez que permite usar modelos mixtos, ofrece “un marco metodológico que rompe con la jerarquía epistémica entre quien investiga y quien es investigado” (Ferrada et al., 2013, p. 648), lo que favorece y da sentido al espíritu del trabajo con profesores y agentes educativos de la comunidad en general, tanto dentro como fuera del aula con GI. Desde esta perspectiva, en esta metodología no existen desniveles interpretativos, lo que facilita que tanto investigadores como investigados participen y construyan conocimiento por medio del diálogo en igualdad de condiciones (Flecha y Tellado, 2015; Gómez et al., 2019; Redondo-Sama et al., 2020; Soler-Gallart, 2017).

Asimismo, la metodología comunicativa se fundamenta en el supuesto ontológico que la realidad es una construcción entre las personas que se consigue por medio de interacciones entre ellas (Redondo-Sama et al., 2020), por lo tanto, cada una de las decisiones que se asumieron en esta investigación fueron establecidas con este supuesto.

De acuerdo a lo anterior, todo lo referente a la preparación, puesta en marcha del proyecto, determinación de categorías deductivas (previas), selección de instrumentos de recolección de datos, elaboración, validación y partes de los análisis de esta investigación, tienen una orientación comunicativa. Para esto, desde el comienzo del estudio se procura crear un ambiente propicio para promover la comunicación y el intercambio de ideas sin distinciones ni establecimiento de relaciones jerárquicas entre los investigadores e investigados. Para generar este ambiente propicio la IR y los participantes de la universidad realizan una serie de acciones, de las que se pueden mencionar las siguientes:

- a) Desde un inicio, dialogan y aclaran con los agentes educativos del colegio que este es un trabajo voluntario que no deben asumirlo si no están de acuerdo. Esto se

conversa previamente con el Director del colegio, para que éste no imponga la innovación de GI a los agentes educativos. Además, la IR le solicita a la comunidad educativa del establecimiento que se reúnan, de manera privada, con el fin de que tomen una decisión, como equipo educativo, respecto a su posible participación en la implementación con GI. Igualmente, les solicitan que, de ser positiva la respuesta, determinen ellos la asignatura y el nivel donde implementarán esta innovación.

- b) Posteriormente, los agentes del centro educativo entregan su respuesta favorable y plantean que, esta innovación, quieren que se lleve a cabo en la asignatura de lenguaje en un primer año básico. Luego, los participantes de la universidad trabajan en conjunto con los profesores y agentes educativos del colegio, estableciendo una relación cercana con todo el equipo. Este trabajo se concreta en conversatorios y sesiones de sensibilización sobre lo que implica la organización de GI. Asimismo, en este mismo periodo, los agentes educativos de la universidad acogen sugerencias de los agentes del colegio, como, por ejemplo, incorporar un instrumento estandarizado para evaluar lenguaje. Pronto, en acuerdo entre ambas partes, se decide que se utilizará la prueba de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT), elaborada por Medina y Gajardo (2012).
- c) Luego, los integrantes de la universidad ofrecen ideas de cómo trabajar en aula considerando lo que indica la teoría de GI, y finalmente el equipo educativo, en su conjunto (colegio y universidad) toman las decisiones considerando la realidad de los niños/as.

A través de este trabajo comunicativo se sensibiliza a los profesores y agentes educativos que se involucran en esta innovación, en el sentido que, la teoría sin la práctica no logra concretar un trabajo efectivo, por lo tanto, es necesario vincular el saber científico (académico) con la experiencia de aula y su contexto.

3.3. Población y muestra

La población son colegios de la zona urbana de la ciudad de Los Ángeles, Chile, con alta vulnerabilidad social y escolar, y bajo puntaje en lenguaje en la prueba nacional SIMCE. La muestra estuvo constituida por un primer año básico que consta de diecisiete alumnos/as pertenecientes a un colegio particular subvencionado con un porcentaje de 81,01 y 100% de

los estudiantes en condición de vulnerabilidad. La edad habitual de los niños/as de primer año básico en Chile es de 6 a 7 años. Sin embargo, las edades de los niños/as de la muestra fluctúan entre 6 a 8 años. Esto último, debido a que existen varios alumnos repitentes o que ingresan más tarde a la educación formal. La repitencia se daba tanto por las calificaciones deficientes como por el ausentismo al colegio.

Cabe destacar que, en el nivel de la muestra existe un 42% de los niños/as que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Tres de ellos con trastornos específicos del lenguaje (TEL), otros tres, presentan funcionamiento intelectual límite (FIL), y otros dos, diagnóstico de discapacidad intelectual leve (DIL).

Además, la muestra estuvo constituida por una profesora del colegio, encargada del primer año básico y por los colaboradores de aprendizaje que apoyaban el trabajo en el aula durante los GI en la asignatura de lenguaje y en las reuniones pedagógicas asociadas a estas clases. Los criterios de selección se detallan más adelante. Los colaboradores de aprendizajes fueron los siguientes: una madre, dos estudiantes de cursos superiores del colegio, una estudiante en práctica y un profesor de la universidad. Por lo anterior, en adelante cuando se hable de **colaboradores de aprendizaje** se estará haciendo alusión a estos agentes educativos. La profesora responsable del primer año básico no cae dentro de esta denominación, (colaboradora de aprendizaje) pues ella además de colaboradora, debió asumir un rol de coordinadora del trabajo en aula en la implementación de GI, como bien lo estipula la teoría de GI. Igualmente, la IR de este estudio no es parte de la muestra y tampoco es considerada una colaboradora de aprendizaje. Si bien, esta última, en algunas oportunidades colaboró en clases y en reuniones de GI, no obstante, asume un rol de coordinadora de esta investigación.

También formaron parte de la muestra, ocho madres de niños/as de primero básico, no colaboradoras de aprendizaje. Estas últimas, no son consideradas colaboradoras porque no trabajaron en aula con GI y tampoco en las reuniones pedagógicas asociadas a estas clases. Sin embargo, son parte de la muestra, pues participaron de una de las técnicas de recolección de datos de este estudio.

Por su parte, se debe destacar que los investigadores de este estudio fueron el profesor de la universidad y la IR. Sin embargo, la estudiante en práctica, la profesora del nivel de primero básico, los dos estudiantes de cursos superiores y la madre, aunque no fueron

investigadores de este estudio, participaron activamente del proceso investigativo, en coherencia con lo postulado por la metodológica comunicativa.

A continuación, en la tabla 2 se observa la muestra, los códigos (cód.) que se asignaron para identificarla y los criterios de selección utilizados. Además, se destaca la muestra que, a su vez, es colaboradora de aprendizaje.

Tabla 2: Muestra, códigos, criterios de selección y colaboradores de aprendizaje

Muestra	Códigos	Criterios de selección	Colaboradores de aprendizajes
Un nivel educativo de primer año básico: 17 niños/as (11 niños y 6 niñas)	NP	Contexto: -Colegio con bajo puntaje en la prueba SIMCE de lenguaje. -Colegio con mayor índice de vulnerabilidad social de la comuna. -Centro educativo dispuesto a involucrarse activamente en este proyecto de innovación. -Centro educativo con capacidad de toma de decisión en relación a niveles que se involucrarían, áreas de conocimiento, entre otros.	no
Una profesora responsable de primero básico.	PC	Interés y motivación que presentó la profesora en participar de manera voluntaria de esta innovación.	no
Una madre de niños/as de primero básico.	MC	Interés en participar. No se definió un perfil de madre colaboradora, fue un proceso voluntario.	si
Un estudiante de curso superior del colegio (sexo masculino).	AC1	Interés en participar. No se definió un perfil de estudiante colaborador, fue un proceso voluntario.	si
Una estudiante de curso superior del colegio (sexo femenino).	AC2	Interés en participar. No se definió un perfil de estudiante colaborador, fue un proceso voluntario.	si
Una estudiante en práctica de la universidad (sexo femenino)	AU	Interés de participar de este proceso de innovación como estudiante en práctica. No se definió un perfil de estudiante colaborador/a, fue un proceso voluntario.	si
Un profesor de lenguaje de la universidad (sexo masculino).	PU	Docente que participó voluntariamente como colaborador en la investigación.	si
Grupo constituido por ocho madres de niños/as de primer año básico.	GM	Madres no colaboradoras de aprendizaje que voluntariamente participaron de una de las técnicas de recolección de datos.	no
Investigadora principal	IR	Investigadora que tuvo la iniciativa de proponer la innovación con GI al colegio, quien es la responsable de la investigación.	no

Fuente: Elaboración propia

Como se indicó la colaboración fue un proceso voluntario, sin embargo, en el caso de los estudiantes de cursos superiores y de la madre, quedaron determinados como parte de la muestra los dos estudiantes de cursos superiores y la madre que se inscribieron, inicialmente, como colaboradores y que permanecieron durante todo el año escolar.

Es importante señalar que las prácticas profesionales de los estudiantes de la universidad son de un semestre. No obstante, la alumna en práctica que participó de esta innovación lo hizo de manera voluntaria, desde el inicio del trabajo de campo hasta su término. En la universidad la práctica profesional es la última práctica que le corresponde realizar a los estudiantes antes de obtener su título.

A continuación, en la tabla 3 se indica la descripción de la muestra, código asignado y número de agentes de la muestra. En la última fila se indica el número total de la muestra.

Tabla 3: Descripción general de la muestra

Descripción general de la muestra	Código	N°
Profesora responsable de primero básico. Educadora General Básica. Lleva 19 años trabajando en el colegio y 31 años de servicio.	PC	1
Madre colaboradora de primero básico con estudio hasta cuarto básico. Casada, dueña de casa y dos hijos.	MC	1
Estudiante (sexo masculino) de curso superior del colegio. Octavo año básico y 14 años de edad (colaborador).	AC1	1
Estudiante (sexo femenino) de curso superior del colegio. Séptimo básico y 13 años de edad (colaboradora).	AC2	1
Estudiante en práctica de la universidad de la carrera de pedagogía (colaboradora).	AU	1
Profesor (sexo masculino) universidad. Título: profesor de español. Doctor en Literatura Latinoamericana.	PU	1
Madres de niños/as de primero básico no colaboradoras de aprendizaje: cuatro dueñas de casas, una vendedora ambulante y tres asesoras de hogar.	GM	8
17 niños/as de primero básico, 11 de sexo masculino y 6 de sexo femenino. Ocho niños/as presentaban NEE, lo que equivale a un 42,1%, tres de ellos con trastornos específicos del lenguaje (TEL), otros tres con funcionamiento intelectual límite (FIL) y otros dos con diagnóstico de discapacidad intelectual leve (DIL).	NP	17
N° total de la muestra		31

Fuente: Elaboración propia

De los diecisiete niño/as de primero básico se obtienen los **datos cuantitativos** de esta investigación, ya que se aplica la prueba CL-PT antes y después de la implementación con GI. Asimismo, se registran **datos cualitativos** con dieciséis niños/as de dicha muestra, pues

se desarrollan dos grupos de discusión comunicativo con ellos, ocho niños/as en cada grupo. El resto de los integrantes de la muestra son catorce, los que incluye una profesora responsable del nivel, cinco colaboradores de aprendizaje y ocho madres no colaboradoras. De estos catorce integrantes se extraen datos, únicamente, **cualitativos** de la investigación, ya que se aplican entrevistas semi-estructuradas con orientación comunicativa, grupos de discusión comunicativos, y, se registran observaciones comunicativas. Todas las técnicas de recolección de datos mencionadas, serán descritas más adelante.

Descripción centro educativo

El colegio se encuentra situado al sur de la ciudad de Los Ángeles, en un sector con alto riesgo social. Atiende a una población de bajos recursos económico y bajo nivel de escolaridad. En este contexto, los padres no cancelan matrícula ni mensualidad. Existe un alto porcentaje de los niños/as que presentan un elevado ausentismo escolar.

Este establecimiento atiende a 310 estudiantes de nivel pre básico (pre-kinder y kínder), enseñanza básica (primero a octavo año) y nivel de enseñanza media (primero a cuarto medio), con un curso por nivel. Existe un promedio de 15 estudiantes por curso. El personal está constituido por 32 docentes, 6 auxiliares y 7 administrativos.

En cuanto a la infraestructura es un edificio de albañilería de dos pisos. El primer piso consta de oficinas administrativas, sala de profesores, un patio techado (utilizado como gimnasio) sala de enfermería, cocina y comedor (donde se preparan los alimentos de los niños/as), patio al aire libre, baños pertenecientes al nivel básico y media, estacionamiento para docentes y administrativos y salas para los niveles desde primero básico hasta cuarto año de enseñanza media. El segundo piso cuenta con sala, comedor y cocina para docentes, administrativos y auxiliares.

En general el estado de mantención del colegio era deficitario, en cuanto a pintura, puertas en mal estado, vidrios quebrados o trizados, pisos irregulares y carencia de un sistema de calefacción y aire acondicionado. Estos últimos son antecedentes no menores si se considera que las temperaturas en esta zona geográfica rondan los cero grados centígrados en invierno y los 35° en verano.

Este centro educativo recibe a niños/as con problemas familiares diversos, tales como: drogadicción, alcoholismo, carencia afectiva e incluso violencia intrafamiliar, niños/as

a quienes muchas veces se les niega la matrícula en otros colegios o son expulsados de ellos. Existen casos de niños/as que ingresan como estudiantes a este centro educativo y luego dejan de asistir porque se dedican a trabajar, reincorporándose en años posteriores o suspendiendo sus estudios definitivamente.

Todos estos antecedentes descritos, hacen que esta muestra sea única y significativa, considerando este contexto escolar.

3.4. Técnicas de recolección de datos

3.4.1. Entrevista semi estructurada con orientación comunicativa

La entrevista semi estructurada que se utilizó en esta investigación se ha desarrollado con una orientación comunicativa, con el fin de evitar la instrumentalización del equipo implicado. En consecuencia, se procura establecer una relación horizontal e igualitaria siguiendo las orientaciones de la metodología comunicativa.

La entrevista semi estructurada puede ser definida como “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas” (Hernández et al., 2008, p.597). Además, las ventajas de la entrevista semiestructurada es que da la posibilidad al entrevistador, de adecuar las preguntas para motivar al interlocutor, precisar términos, identificar ambigüedades y evitar formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013).

Todas las preguntas de las entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa, aplicadas en esta investigación, guían la conversación y permiten, por la orientación dialógica de la metodología comunicativa, incorporar preguntas emergentes a las previamente formuladas, además de, reflexionar y profundizar en cada una de las respuestas y temáticas (Sordé y Ojala, 2010).

En este estudio se aplicaron seis entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa. En adelante, para referirnos a todas estas entrevistas, se les identificará con el siguiente código: EECC. Cada una de estas entrevistas son similares, pues apuntan a los mismos objetivos. Sin embargo, por el hecho de ir dirigidas a distintos entrevistados, las

preguntas fueron formuladas con un lenguaje disímil para respetar las diferencias individuales de los destinatarios.

Destinatarios de las EECC:

PC: profesora responsable del nivel de primer año básico.

MC: madre colaboradora.

AU: estudiante en práctica de la universidad colaboradora (sexo femenino).

PU: profesor de la universidad colaborador (sexo masculino).

AC1: estudiante de curso superior del colegio colaborador (sexo masculino).

AC2: estudiante de curso superior del colegio colaboradora (sexo femenino).

Las seis EECC constan de dos partes, no obstante, fueron aplicadas ambas partes, en un mismo momento.

Objetivo primera parte de las EECC: determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI.

Objetivo segunda parte de las EECC: obtener información respecto a la influencia de las clases con GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, considerando sus distintas dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

El periodo de aplicación de las EECC fue noviembre (al finalizar la implementación con GI). El tiempo utilizado para cada una de las entrevistas fue de entre 45 a 75 minutos. Cada una fue aplicada de manera individual por la IR. Además, durante el desarrollo de las EECC la IR graba el audio de estas con la autorización de los entrevistados/as.

Contexto de aplicación de las EECC de acuerdo a los destinatarios:

PC, AC1, AC2: sala de reunión del colegio

MC : sala de actividades de los niños/as en horario alterno a las clases

AU, PU : sala de reuniones de la universidad

Las preguntas de las EECC se orientaron en el contexto de dos componentes educativos y cuatro categorías deductivas definidas para este estudio. El primer componente

fue denominado “Planificación y evaluación” (asociadas a las reuniones pedagógicas para las clases con GI). El segundo “Experiencia de aprendizaje” (asociadas a las clases con GI). Del primer componente surge la categoría deductiva **diálogo**, y del segundo se originan las categorías deductivas, **diálogo, inclusión y afectividad**.

La forma en cómo se establecieron los componentes educativos y las categorías deductivas de este estudio se dará a conocer en detalle en el epígrafe que se encuentra más adelante denominado “**Etapas vinculadas a la determinación comunicativa de las categorías deductivas**”.

A continuación, en la tabla 4 se presenta una síntesis de los antecedentes de la **EECC**. En esta se indican los objetivos de la primera y segunda parte, los códigos que representan a los entrevistados, la descripción general de ellos, el contexto de aplicación, el número total de preguntas de las EECC y el tiempo de aplicación aproximado que se requirió para cada una de ellas.

Tabla 4: Síntesis de antecedentes de las EECC

Objetivos EECC	Códigos de entrevistados	Descripción general de los entrevistados	Contexto de aplicación	Nº de preguntas	Tiempo de aplicación aproximado
<p>Primera parte:</p> <p>Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje, en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI.</p> <p>Segunda parte:</p> <p>-obtener información respecto a la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, considerando sus distintas dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua).</p>	PC	profesora del colegio responsable de primero básico (sexo femenino)	-Sala de reuniones del colegio. (aplicación individual)	21	1 hora y 15 min.
	MC	madre colaboradora de aprendizaje de primero básico.	-Sala de actividades de los niños/as en horario alterno a las clases. (aplicación individual)	21	1 hora y 10 min.
	AU	estudiante en práctica de la universidad colaboradora de aprendizaje de primero básico (sexo femenino).	-Sala de reuniones de la universidad. (aplicación individual)	21	1 hora y 15 min.
	PU	docente de la universidad colaborador de aprendizaje de primero básico (sexo masculino).	-Sala de reuniones de la universidad (aplicación individual)	21	1 hora y 15min.
	AC1	estudiante de curso superior del colegio colaborador de aprendizaje de primero básico (sexo masculino).	-Sala de reuniones del colegio. (aplicación individual)	21	50 min.
	AC2	estudiante de curso superior del colegio colaboradora de aprendizaje de primero básico (sexo femenino).	-Sala de reuniones del colegio. (aplicación individual)	21	45 min.
	Total Entrevistados: 6				

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4, bajo el encabezado N° de preguntas, se indica el número total de preguntas de cada entrevista. Sin embargo, de acuerdo a cómo se desarrollaron cada una de ellas, surgen más o menos preguntas por entrevistado.

3.4.2. Grupo de discusión comunicativo

Según, Gómez et al. (2006) “el grupo de discusión comunicativo es una estrategia que cada día cobra más importancia en la investigación social. Surge para confrontar la subjetividad individual con la grupal” (p. 81). Además, estos autores señalan que, estos grupos deben desarrollarse en un ambiente relajado y estar conformados por 6 a 8 integrantes, guiado por una persona que tenga experiencia en este tipo de conversatorios. Su objetivo es conocer la opinión o los sentimientos de un grupo de personas sobre un tema. La idea es que, a través de este diálogo se pueda establecer una interpretación colectiva de lo que se está investigando. Para que se desarrolle un diálogo fluido y en un ambiente grato, la investigadora que asume la guía de estos grupos comunicativos debe relacionarse y participar de manera horizontal en estos encuentros. El hecho de que el investigador tenga el mayor conocimiento científico, no implica que no pueda establecer un diálogo igualitario durante los grupos de discusión comunicativos, pues comparte y aporta este saber desde un plano de igualdad.

Se desarrollaron en total tres grupos de discusión comunicativos durante el mes de octubre de 2014. Dos grupos con los niños/as del nivel y uno con las madres de los niños/as del nivel. Cada grupo de discusión comunicativo se realizó de manera individual y fue coordinado por la IR. Simultáneamente, durante los grupos de discusión comunicativos se graba el audio del diálogo que se establece con autorización de los padres y/o madres de los niños/as (para el caso de los dos grupos de niños/as) y de las propias madres, (para el caso del grupo de madres). En adelante cuando se haga alusión a los tres grupos de discusión comunicativos, se le asignará el siguiente código: GGCC. Sin embargo, para identificar a los tres grupos que se aplicaron, de acuerdo a sus receptores, se codificarán de la siguiente forma:

- **GCN1:** grupo desarrollado con ocho niño/as de primero básico
- **GCN2:** grupo desarrollado con ocho niños/as de primero básico (otros niños/as que los del GCN1)

- **GCM:** grupo desarrollado con ocho madres de niños/as de primero básico, no colaboradoras.

Objetivo del GCN1: determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes en las clases con GI.

Objetivo GCN2 y GCM: obtener información sobre la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

Considerando el objetivo del GCN1, las preguntas giran en torno al componente educativo “experiencia de aprendizaje” (asociado al trabajo en clases con GI) y a las tres categorías deductivas correspondientes (diálogo, inclusión y afectividad). Sin embargo, considerando el objetivo del GCN2 y GCM las preguntas se orientan hacia las tres dimensiones del lenguaje (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua).

Finalmente, para el GCN1 se determinaron nueve preguntas centrales. Para el GCN2 y GCM se determinaron cinco.

Contexto de aplicación de los GGCC:

- Sala de clases de niños/as de enseñanza media en horario en que se encuentren disponibles.
- Sala de clases donde se realizan las reuniones de apoderados en horario en que se encuentren disponibles.

A continuación, se presenta en la tabla 5 una síntesis de los antecedentes relacionados con los GGCC. En esta se indican los objetivos de esta técnica, el código que representa a cada una de ellas, el número de destinatarios, la descripción general de los destinatarios, el contexto de aplicación, el número de preguntas y el tiempo de aplicación aproximado para cada grupo.

Tabla 5: Síntesis de antecedentes de los GGCC

Objetivos GGCC	Código de cada uno de los GGCC	Número de destinatarios	Descripción general de los destinatarios	Contexto de aplicación	Nº de preguntas centrales	Tiempo de aplicación aprox.
Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje en clases con GI.	GCN1	Ocho niños/as	niños/as de primero básico seleccionados al azar.	-Sala de clases de niños/as de enseñanza media en horario en que se encuentran disponibles. (aplicación grupal)	Total: nueve preguntas	45 minutos
Obtener información sobre la influencia de las clases con GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.	GCN2	Ocho niños/as	niños/as de primero básico seleccionados al azar.	-Sala de clases donde se realizan las reuniones de apoderados en horario donde se encuentran disponibles. (aplicación grupal)	Total: cinco preguntas	35 minutos
	GCM	Ocho madres	madres de los niños/as de primero básico no colaboradoras de aprendizaje	-Sala de clases donde se realizan las reuniones de apoderados en horario donde se encuentran disponibles. (aplicación grupal)	Total: cinco preguntas	60 minutos

Fuente: Elaboración propia

3.4.3. Observación comunicativa

La observación comunicativa “permite recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc.” (Flecha et al., 2004, p. 29).

Lo que identifica a este tipo de observación es su enfoque participativo, lo que permite a la persona que observa acercarse de manera más profunda a los agentes estudiados (Gómez et al., 2006). Desde esta perspectiva, todos los involucrados en la observación (observador y observados) comparten y estudian de manera comunicativa los significados de las acciones observadas.

Al registrar las observaciones se procura utilizar términos descriptivos sobre asuntos concretos. Estos registros de observación fueron desarrollados por diversos agentes educativos implicados (IR, estudiante en práctica, profesora del nivel o profesor de la universidad). Por esta razón y por la orientación de esta investigación era necesario y relevante que todos estuvieran informados y de acuerdo con el objetivo de las observaciones comunicativas.

Objetivo de las Observaciones comunicativas: determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje, en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI.

Por lo tanto, las observaciones comunicativas se desarrollaron durante las reuniones pedagógicas de GI y durante las clases con GI en la asignatura de lenguaje. En este sentido, las observaciones en las reuniones de GI, están asociadas al componente educativo “planificación y evaluación”, y las observaciones en las clases con GI, están asociadas al componente educativo “experiencia de aprendizaje”. Por último, es importante señalar que las observaciones tienen como foco de indagación las cuatro categorías deductivas determinadas en este estudio.

En adelante cuando nos refiramos a las observaciones comunicativas se hará referencia al siguiente código: OOC.

Destinatarios: agentes educativos observados

- PC: profesora responsable del nivel de primero básico.
- MC: madre colaboradora.
- AU: estudiante en práctica de la universidad colaboradora (sexo femenino).
- PU: docente de la universidad colaborador (sexo masculino).
- AC1: estudiante de curso superior del colegio colaborador (sexo masculino).
- AC2: estudiante de curso superior del colegio colaboradora (sexo femenino).

Contexto de observación:

En el caso de las clases con GI:

- principalmente en sala de actividades de los niños/as de primero básico.
- solo en algunas ocasiones en el gimnasio y patio donde se desarrollaron las clases con GI en primero básico.

En el caso de las reuniones de GI:

- sala de reunión del colegio
- sala de actividades de los niños/as de primero básico en horario alterno a la clase, donde en algunas ocasiones también se desarrollaron las reuniones.

Número de OOCC:

Desde mayo a noviembre del año escolar, se realizaron las siguientes OOCC en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI:

- dieciséis registros de OOCC en clases con GI
- doce registros de OOCC en reuniones pedagógicas de GI.

Una vez finalizadas las OOCC, la misma semana de registradas éstas, la IR se reunía con los agentes involucrados en las observaciones (incluyendo al observador) y dialogaba con ellos sobre los registros que se han apuntado. El propósito de lo anterior fue, compartir los registros, recoger opiniones y aclarar dudas relacionadas con las observaciones, y además poder compartir impresiones e incorporar sugerencias tanto de los observadores como de los observados. Estos encuentros semanales permitieron tener representaciones más cercanas respecto a lo que sucede en las clases y reuniones pedagógicas de GI.

A continuación, se presenta la figura 1, que clarifica desde dónde se originaron las OOCC y cuál era el foco de observación:

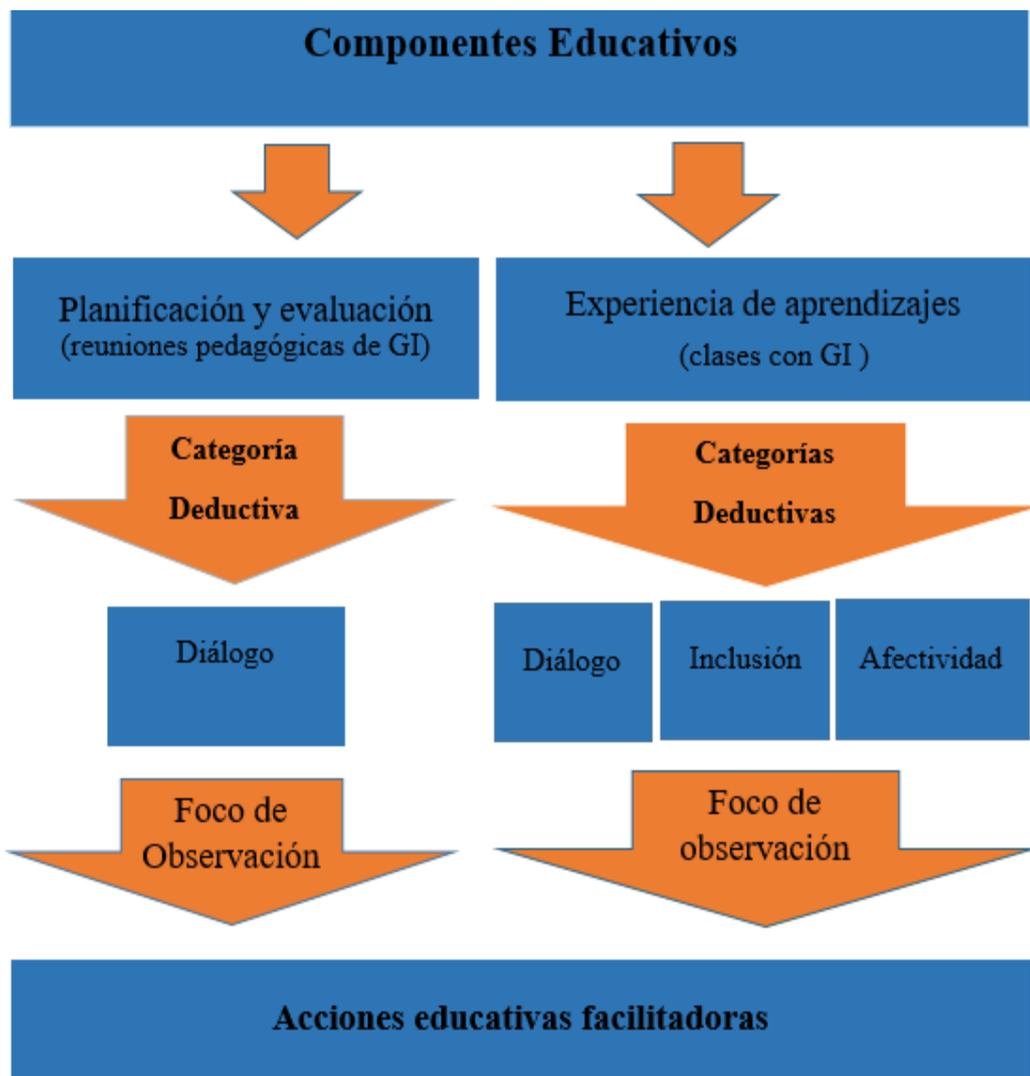


Figura 1: Contexto desde donde se originan las OOCC y foco de observación

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en la tabla 6 se presenta una síntesis de los antecedentes de las OOCC. En esta se indica el objetivo, los códigos de los agentes educativos observados, la descripción general de ellos, el contexto de observación y el número total de OOCC que se registraron entre mayo y noviembre.

Tabla 6: Síntesis de antecedentes de las OOC

Objetivo	Códigos de agentes educativos observados	Descripción general de los observados	Contexto de observación	Número de OOC registradas (mayo –nov.)
Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje, en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI.	PC	profesora del colegio responsable de primero básico. (sexo femenino)	OOCC en clases con GI -principalmente en sala de actividades de los niños/as de primero básico.	dieciséis registros de observación en clases con GI doce registros de observación en reuniones pedagógicas de GI.
	MC	madre colaboradora de aprendizaje de primero básico.	-gimnasio y patio donde solo en algunas oportunidades se desarrollaban las clases con GI de primero básico.	
	AU	estudiante en práctica de la universidad colaboradora de aprendizaje de primero básico (sexo femenino).	OOCC en reuniones pedagógicas de GI	
	PU	docente de la universidad colaborador de aprendizaje de primero básico (sexo masculino).	- sala de reuniones. -sala de actividades de los niños/as de primero básico en horario alterno a la clase donde en algunas ocasiones también se realizaron reuniones.	
	AC1	estudiante de curso superior del colegio colaborador de aprendizaje de primero básico (sexo masculino).		
	AC2	estudiante de curso superior del colegio colaboradora de aprendizaje de primero básico (sexo femenino).		

Fuente: Elaboración propia

En adelante, cuando se utilice el concepto de “**acciones educativas facilitadoras**” se estará haciendo referencia a las acciones educativas utilizadas por la profesora del nivel y los colaboradores en clases y reuniones pedagógicas de GI, consideradas facilitadoras del aprendizaje del lenguaje de los niños/as. Estas acciones son las que se quieren determinar y analizar con esta investigación a través de la aplicación de las tres técnicas de recolección de datos recién descritas.

3.4.4. CL-PT: Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos

El CL-PT, Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (Medina y Gajardo, 2012) es el instrumento cuantitativo utilizado en esta investigación para evaluar los resultados obtenidos en lenguaje en los niños/as de primero básico.

Este es un instrumento validado y estandarizado para la realidad nacional y evalúa tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. La estandarización se realizó el año 2009 en una muestra de 1600 niños/as chilenos de nivel socio económico medio-alto, alto, medio, medio - bajo y bajo.

En este estudio, esta prueba se aplicó antes y después de la conformación de GI en la asignatura de lenguaje. Dicha prueba abarca diversas habilidades que están declaradas en el modelo “interactivo y sociocultural de aprendizaje del lenguaje” (Medina y Gajardo, 2012, p.83), así como en los Programas de estudio y Mapas de Progreso establecidos por el Ministerio de Educación de Chile.

A continuación, se presentan la tabla 7, 8 y 9 que indican las dimensiones que incluye esta prueba, con sus respectivos rasgos a evaluar (Medina y Gajardo, 2012).

Tabla 7: Comprensión lectora y sus rasgos a evaluar

Dimensión	Rasgos a evaluar
Comprensión Lectora	1. Comprensión de estructuras y funciones de los textos
	2. Comprensión literal
	3. Comprensión inferencial
	4. Comprensión crítica
	5. Reorganización de la información
	6. Manejo del código

Tabla 8: Producción de textos y sus rasgos a evaluar

Dimensión	Rasgos a evaluar
Producción de Textos	1. Adaptación a la situación comunicativa
	2. Idas
	3. Voz
	4. Elección de palabras
	5. Fluidez y cohesión
	6. Estructura y organización
	7. Convenciones gramaticales

Tabla 9: Manejo de la lengua y sus rasgos a evaluar

Dimensión	Rasgos a evaluar
Manejo de la lengua	1. Conciencia fonológica y asociación fonema - grafema
	2. Conocimiento del nombre de las letras
	3. Reconocimiento de palabras y secuencia de oraciones
	4. Secuencia alfabética
	5. Ordenación de oraciones
	6. Manejo de deícticos

La tabla 10 que se presenta a continuación, muestra que, para cada una de estas dimensiones, se definen cinco niveles de desempeño con su correspondiente porcentaje de logro y descripción (Medina y Gajardo, 2012).

Tabla 10: Niveles de desempeño por dimensiones

Porcentaje de logro	Nivel de Desempeño	Descripción
81-100	Muy Desarrollado	Amplio predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
61-80	Desarrollo Satisfactorio	Predominio de fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje
41-60	En Desarrollo	Necesidades de aprendizaje son semejantes a fortalezas
21-40	Emergente	Aún predominan necesidades de aprendizaje por sobre fortalezas
0-20	No desarrollado	Amplio predominio de necesidades de aprendizajes por sobre fortalezas

Validez del Instrumento CL-PT

Medina y Gajardo (2012) anotan que la prueba tuvo dos aplicaciones experimentales en 2008 para lograr determinar el “comportamiento” del instrumento. La primera aplicación se realizó sobre una muestra de 300 estudiantes y la segunda sobre una muestra de 1559 estudiantes procedentes de establecimientos de distinta dependencia (municipal, particular subvencionado y particular pagado) y de distinto nivel socioeconómico. A continuación, se resumen las características psicométricas que se determinaron en la segunda aplicación, la cual había mejorado aspectos deficitarios mostrados en la primera.

Análisis de Confiabilidad: Se logró mediante una nueva aplicación a un sub grupo de niños/as de la muestra (n 340). Se demuestra un grado de confiabilidad adecuado en las dimensiones de la prueba y en todos los niveles en que se aplicó (kínder a 4to año básico), arrojando un valor-p <0,001.

Análisis de Validez: a.- Validez de contenido: se realizó mediante el juicio de expertos que consideraron que la prueba “evalúa adecuadamente los conceptos, rasgos y atributos estudiados” (Medina y Gajardo, 2012, p.225).

b.- Validez de criterio: se logró mediante la correlación de los resultados de la prueba con el promedio de notas finales de los estudiantes a fin del año académico correspondiente. Se logran comprobar correlaciones significativas entre las calificaciones de las notas finales y los resultados de la prueba CL-PT.

c.- Validez de constructo: se logró mediante la comparación de los resultados de la prueba con los de la aplicación de otro instrumento que mide el mismo concepto. En este caso se utilizó la Prueba CLP⁸ que evalúa comprensión lectora, la que se aplicó a un grupo de 100 niños/as de la misma muestra experimental. En todos los niveles se demostró una correlación significativa con un valor-p <0,001.

3.5. Etapas vinculadas a la determinación comunicativa de las categorías deductivas

Estas etapas inician en marzo y finalizan en mayo de 2014. Este trabajo es fundamental describirlo, pues contribuye al carácter comunicativo de esta investigación en el que se involucra la IR, la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizaje. Para una mejor comprensión del proceso que se explica a continuación, en adelante utilizaremos el concepto de **agentes educativos**, cuando estén implicados los colaboradores de aprendizaje y la profesora responsable del nivel que participaron de la innovación con GI. La IR no está considerada dentro de esta denominación.

Se debe aclarar que las decisiones metodológicas que se asumieron en estas etapas tuvieron como fin determinar las categorías deductivas de este estudio, y así poder obtener las directrices para la elaboración de las técnicas de recolección de datos cualitativas de esta investigación.

Las etapas vinculadas a la determinación de las categorías deductivas fueron dos. La primera se denomina “determinación de los componentes educativos”. La segunda se denomina “proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas”

⁸CLP: Prueba CLP formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura (Alliende, Condemarin y Milicic, 2004).

3.5.1. Determinación de los componentes educativos

En esta primera etapa (marzo de 2014) se determinaron dos componentes educativos. Estos componentes fueron definidos considerando la opinión de los agentes educativos, basados en los dos elementos pedagógicos que implicaba el trabajo de GI en el colegio: **reuniones pedagógicas de GI** y **clases con GI** de lenguaje. Asimismo, estos componentes educativos se establecieron con el fin de organizar y contextualizar las categorías deductivas que se definirían más adelante. Dichos componentes se denominaron de la siguiente forma: “Planificación y evaluación”, asociado a las reuniones pedagógicas de GI y “Experiencia de aprendizaje”, asociado a las clases con GI.

3.5.2. Proceso vinculado a la determinación de Categorías Deductivas

- a) Organización general de la información
- b) Determinación de **acciones educativas facilitadoras previas**
- c) Concreción categorías deductivas

a) Organización general de la información (abril 2014)

Luego, para organizar la información y aproximarse hacia la determinación de las categorías deductivas se procedió de la siguiente forma. Se crearon tres tablas (11, 12 y 13) las que en su estructura eran iguales, pero se diferenciaba una de otra, pues a medida que transcurrió este proceso de determinación de categorías deductivas se fueron completando, en el caso de la tabla 12, y luego acotando, en el caso de la tabla 13. Así, la tabla 11 (tabla sin complementar) se denomina “proceso vinculado a la elaboración de categorías deductivas parte inicial”, la tabla 12 se denomina “proceso vinculado a la elaboración de categorías deductivas parte intermedia” y la tabla 13 se denomina “proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte final”. Como se observa, el nombre de cada una de las tablas refleja el avance que esta tiene a lo largo del proceso.

La creación de la tabla 11 estuvo a cargo de la IR. Dicha tabla organiza la información y contempla los siguientes encabezados: en la columna izquierda “**acciones educativas facilitadoras previas**” y en la columna derecha “**definición conceptual de acciones educativas facilitadoras previas**”. Bajo el encabezado de la columna izquierda se indica el

componente educativo denominado “**planificación y evaluación**” y más abajo (en la misma columna) se muestra el componente educativo denominado “**Experiencia de aprendizaje**”. También, bajo el encabezado de la columna derecha (acciones educativas facilitadoras previas) se presenta la definición que le asignó la IR y algunos agentes educativos a estas acciones. Las **acciones educativas facilitadoras previas** han sido definidas como: “acciones que han realizado, inicialmente, la profesora y los colaboradores, tanto en las reuniones como en las clases con GI, y que, desde la perspectiva de ellos mismos (profesora y colaboradores) han facilitado el desarrollo del lenguaje de los niños/a”. Es por esto que, a estas acciones, se les dio la connotación de **acciones educativas facilitadoras “previas”**. Además, estas acciones son producto de la formulación de dos preguntas centrales realizadas por la IR a los agentes educativos, que se explicitarán en el punto b).

Por último, en la tabla 11, bajo el componente educativo “planificación pedagógica”, se dejan varias filas en blanco para completar posteriormente. Lo mismo bajo el componente educativo “experiencia de aprendizaje”. Para una mejor comprensión de lo que contiene la tabla 11, se presenta ésta a continuación:

Tabla 11: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte inicial

Columna izquierda	Columna derecha
Acciones educativas facilitadoras previas	Definición conceptual de acciones educativas facilitadoras previas
Componente educativo: “Planificación y evaluación”	“acciones que han realizado, inicialmente, la profesora y los colaboradores, tanto en las reuniones como en las clases con GI, y que, desde la perspectiva de ellos mismos, han facilitado el desarrollo del lenguaje de los niños/a”. Fuente: Definición propia
Componente educativo: “Experiencia de aprendizaje”	

Fuente: Elaboración propia

b) Determinación acciones educativas facilitadoras previas (mayo 2014)

Para poder determinar las **acciones educativas facilitadoras previas**, la IR primero comparte la tabla 11 con los agentes educativos, con el propósito que todos se familiaricen con ésta. Luego, la IR formula dos preguntas centrales a los agentes educativos (profesora y colaboradores). Las preguntas centrales que la IR formula son:

1. ¿Cuáles son las acciones que ustedes han desarrollado en las reuniones pedagógicas de GI que, hasta el momento, han facilitado el aprendizaje del lenguaje en los niños/as?
2. ¿Cuáles son las acciones que ustedes han desarrollado en las clases con GI que, hasta el momento, han facilitado el aprendizaje del lenguaje en los niños/as?

Antes de continuar se debe aclarar que, lo que se está consultando con las preguntas 1 y 2 se orienta hacia la definición de **acciones educativas facilitadoras previas**. Asimismo, estas preguntas se formulan considerando las acciones vinculadas al componente educativo “planificación y evaluación” (pregunta 1) y “experiencia de aprendizaje” (pregunta 2).

En esta sub etapa b) del trabajo, donde algunos agentes educativos responden a estas dos preguntas, se desarrolla de manera grupal, en una sala de reuniones. Las respuestas de los agentes educativos relacionadas con la primera pregunta fueron apuntadas en la tabla 12, (que se presenta a continuación) bajo el enunciado “planificación y evaluación” (reuniones pedagógicas de GI). Las respuestas relacionadas con la segunda pregunta, fueron apuntadas en la misma tabla 12 bajo el enunciado, componente educativo “experiencias de aprendizaje” (clases con GI).

Si bien algunas respuestas fueron más extensas, junto a los agentes educativos se extrajo la idea principal de cada una para poder plasmar la acción que cada entrevistado quiso expresar, y así obtener, justamente, las **acciones educativas facilitadoras previas**. Estas acciones son las que finalmente se indican en la tabla 12.

A continuación, se presenta la tabla 12 con las **acciones educativas facilitadoras previas** otorgadas por parte de los agentes educativos.

Tabla 12: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte intermedia

Columna izquierda	Columna derecha
Acciones educativas facilitadoras previas	Definición conceptual de acciones educativas facilitadoras previas
Componente educativo: “Planificación y evaluación”	<p>“acciones que han realizado, inicialmente, la profesora y los colaboradores, tanto en las reuniones como en las clases con GI, y que, desde la perspectiva de ellos mismos, han facilitado el desarrollo del lenguaje de los niños/a”.</p> <p>Fuente: Definición propia</p>
diálogo entre todos	
evaluación dialógica	
planificación dialógica	
acuerdos y consensos	
trabajo colaborativo	
escucha atenta	
destacar los aportes	
Componente educativo: “Experiencia de aprendizaje”	
diálogo permanente	
ofrecer material concreto	
rotación	
diálogo argumentativo	
trabajo en grupos heterogéneos	
formular preguntas abiertas	
destacar positivamente las ideas	
afectividad hacia los niños/as	
proponer actividades innovadoras	
trabajo colaborativo	
apoyo de colaboradores	
diálogo entre pares	
escucha atenta	

Fuente: Elaboración propia

En este punto es necesario hacer una aclaración. Las **acciones educativas facilitadoras previas**, no son las mismas que las **acciones educativas facilitadoras**, pues las segundas apuntan a las acciones facilitadoras finales que se determinaron y analizaron con esta investigación a través de la aplicación y análisis de las tres técnicas de recolección de datos cualitativas utilizadas. En cambio, las primeras, como se indicó, son las acciones que, inicialmente, la profesora y los colaboradores, tanto en las reuniones como en las clases con GI, han realizado y que desde la perspectiva de ellos mismos (profesora y colaboradores) han facilitado el desarrollo del lenguaje de los niños/as.

Continuando con la descripción del proceso para llegar a las categorías deductivas de este estudio, podemos indicar que, posteriormente, se establece un criterio entre la IR y los agentes educativos, para determinar qué **acciones educativas facilitadoras previas** de la tabla 12 quedarán incorporadas de manera definitiva en la tabla 13, (que se presenta a continuación). El criterio determinado es el siguiente: si 50% o más de los agentes educativos considera que cada una de las acciones que se encuentran en la tabla 12 fue predominante en las reuniones pedagógicas o clases con GI, dicha acción debe incorporarse en la tabla 13. De esta manera, y considerando este criterio establecido se procedió con todas las respuestas que apuntan a las dos preguntas centrales sobre las **acciones educativas facilitadoras previas** que se daban en las reuniones pedagógicas de GI (pregunta 1), y en las clases con GI (pregunta 2). Finalmente, en total quedan catorce **acciones educativas facilitadoras previas**.

Cabe destacar que la IR y los agentes educativos consideran que, el hecho de determinar en conjunto las **acciones educativas facilitadoras previas**, enriqueció este proceso, ya que no fue impuesto ni intencionado, por el contrario, surgen de manera dialógica por parte de los integrantes, en concordancia con la orientación comunicativa que tuvo esta investigación.

A continuación, se presenta la tabla 13 con las catorce **acciones educativas facilitadoras previas**, determinadas según el criterio antes señalado.

Tabla 13: Proceso vinculado a la determinación de categorías deductivas parte final

Columna izquierda	Columna derecha
Acciones educativas facilitadoras previas	Definición conceptual de acciones educativas facilitadoras previas
Componente educativo: “Planificación y evaluación”	“acciones que han realizado, inicialmente, la profesora y los colaboradores, tanto en las reuniones como en las clases con GI, y que, desde la perspectiva de ellos mismos, han facilitado el desarrollo del lenguaje de los niños/a”. Fuente: Definición propia
planificación dialógica	
acuerdos y consensos	
trabajo colaborativo	
escucha atenta	
Componente educativo: “Experiencia de aprendizaje”	
diálogo permanente	
escucha atenta	
rotación	
diálogo argumentativo	
trabajo en grupos heterogéneos	
afectividad hacia los niños/as	
trabajo colaborativo	
apoyo de colaboradores	
diálogo entre pares	
formulan preguntas abiertas	

Fuente: Elaboración propia

Es importante indicar que, en esta parte del trabajo, al enumerar las **acciones educativas facilitadoras previas**, de manera espontánea, la mayoría de los agentes educativos puso su mirada en las clases expositivas⁹ (en adelante CE) de lenguaje, y no sólo en las clases de GI de lenguaje como era lo previsto. Por lo que indican los agentes educativos, con distinto lenguaje y de diferente manera, y por lo que además la IR pudo

⁹ CE: Se ha adoptado por esta denominación para definir un tipo de acción educativa que se centra en la exposición de contenidos por parte del docente, con interacción de tipo IRF (iniciación, respuesta, feedback) y con baja presencia de diálogo entre los estudiantes (Coll et al, 2014; Molina-Valdés y Haas-Prieto, 2018).

observar, esto de relacionar las clases de GI de lenguaje con las CE de lenguaje que se desarrollaban en el colegio, surgió, espontáneamente, como una forma de contrastar las acciones educativas facilitadoras previas. Vale decir, contrastar estas últimas acciones, que marcan presencia durante el trabajo en los GI y que facilitan el desarrollo del lenguaje de los niños/as, con las mismas acciones, pero que, por el contrario, no se observan o se observan en menor medida en las CE, y que, por lo tanto, obstaculizan el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as.

Luego, esta dicotomía que se dio al determinar las **acciones educativas facilitadoras previas** conllevó a indagar en un aspecto adicional, no previsto, las CE de lenguaje. Dicho de otro modo, como al momento de responder a las preguntas centrales 1 y 2 de manera espontánea los agentes educativos hacen alusión a las CE, la mirada se puso también en este tipo de clases. En consecuencia, los agentes educativos y la IR deciden que, al momento de formular las preguntas de los instrumentos de recolección de datos, desde cada una de las categorías deductivas que se determinen, se incorporarán preguntas que apunten hacia este tipo de clases (CE). De esta manera y como una forma de complementar la información se contrastarán las clases de GI con las CE, y también las reuniones pedagógicas de GI con las instancias de planificación que se desarrollan para las CE de lenguaje. Los datos que se obtengan respecto a esta comparación serán incorporados en el capítulo denominado “Discusión de resultados” de esta tesis.

Cabe destacar que, se utilizó la expresión “**instancias de planificación**” para hacer referencia a la planificación y evaluación de actividades para las CE, y no se utilizó la expresión “reuniones pedagógicas”, debido a que, para estas últimas clases (CE) no se desarrollaban reuniones, pues la profesora planificaba y evaluaba de manera independiente este tipo de clases. Desde esta perspectiva, las “instancias de planificación” de las CE están relacionadas con el componente educativo “planificación y evaluación”.

c) Concreción categorías deductivas (mayo 2014)

Con el propósito de determinar las categorías deductivas de esta investigación, se continuó de la siguiente manera:

-primero, la IR y los agentes educativos realizaron una revisión de las **acciones educativas facilitadoras previas** indicadas en la tabla 13. Para esta revisión, todos leen en conjunto estas acciones y conversan sobre lo que implica cada una de ellas.

-Luego, realizan una valoración de las catorce **acciones educativas facilitadoras previas**. Esta valoración, para el componente educativo “Experiencia de aprendizaje” se sustenta en el siguiente criterio: si el 50% o más de los agentes educativos llegan a acuerdos respecto a conceptos acotados que agrupen y representen las acciones, indicadas en la tabla 13, estos conceptos representativos quedan establecidos como categorías deductivas. De esta forma, en el caso del componente educativo, “Experiencia de aprendizaje” (clases con GI) se llegó a tres conceptos: **diálogo, inclusión y afectividad**. Por lo tanto, estos tres últimos, fueron las tres categorías deductivas determinadas para este componente. Por su parte, para el componente educativo “Planificación y evaluación” se utilizó el mismo criterio para realizar la valoración. Es decir, si el 50% o más de los agentes educativos llegan a consensos respecto a conceptos acotados que concentren y representen las **acciones educativas facilitadoras previas**, indicadas en la tabla 13 estos conceptos representativos quedan establecidos como categorías deductivas. Fue así, como se llegó a un concepto representativo, denominado **diálogo**. Consecuentemente, diálogo fue determinada como la categoría deductiva del componente educativo “planificación y evaluación” (reuniones pedagógicas de GI).

En síntesis, una de las cuatro categorías deductivas se sitúa en el componente educativo, “Planificación y evaluación”, la que se denomina **diálogo**. Las otras tres, categorías deductivas quedan situadas en el componente educativo, “Experiencia de aprendizaje”, las que se denominan: **diálogo, inclusión y afectividad**.

En la tabla 14 que se presenta a continuación se muestran las cuatro categorías deductivas, determinadas en esta sub etapa, que emergen de los dos componentes educativos. Además, se da a conocer el lugar físico en que se sitúan cada uno de los componentes.

Tabla 14: Categorías deductivas determinadas comunicativamente en este estudio

Componente educativo	Categorías deductivas (previas)
1. Planificación y evaluación -Lugar en que se sitúa: sala de reuniones.	Diálogo
2. Experiencia de Aprendizaje -Lugares en que se sitúa: aula (patio del colegio y gimnasio en menor oportunidades)	Diálogo
	Inclusión
	Afectividad

Fuente: Elaboración propia

Las definiciones conceptuales de las categorías deductivas que se presentan a continuación se determinaron entre algunos agentes educativos y la IR, considerando varios aspectos:

- objetivo de estudio
- revisión bibliográfica
- experiencias: de acuerdo al contexto en que se dieron las reuniones pedagógicas de GI y las clases con GI de lenguaje.

Tabla 15: Categorías deductivas y definición conceptual

Componente educativo	Categorías deductivas	Definición conceptual
1. Planificación y evaluación.	Diálogo	Relación comunicativa que se establece entre los sujetos en las que se manifiesta la capacidad humana de lenguaje y argumentación (Habermas, 1984; Chomsky, 1985).
2. Experiencia de aprendizaje	Diálogo	Relación comunicativa que se establece entre los sujetos en las que se manifiesta la capacidad humana de lenguaje y argumentación (Habermas, 1984; Chomsky, 1985).
	Inclusión	La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje. Además, es la capacidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los niños/as (UNESCO, 2008).
	Afectividad	Se entiende aquí como la relación de afectos entre sujetos, esto es la expresión y capacidad de entregar y recibir afecto (Maturana, 2001).

Fuente: Elaboración propia

Como el proceso previo a la concreción de las categorías deductivas es largo y complejo de explicar, se presenta a continuación la figura 2 que sintetiza y clarifica este proceso.

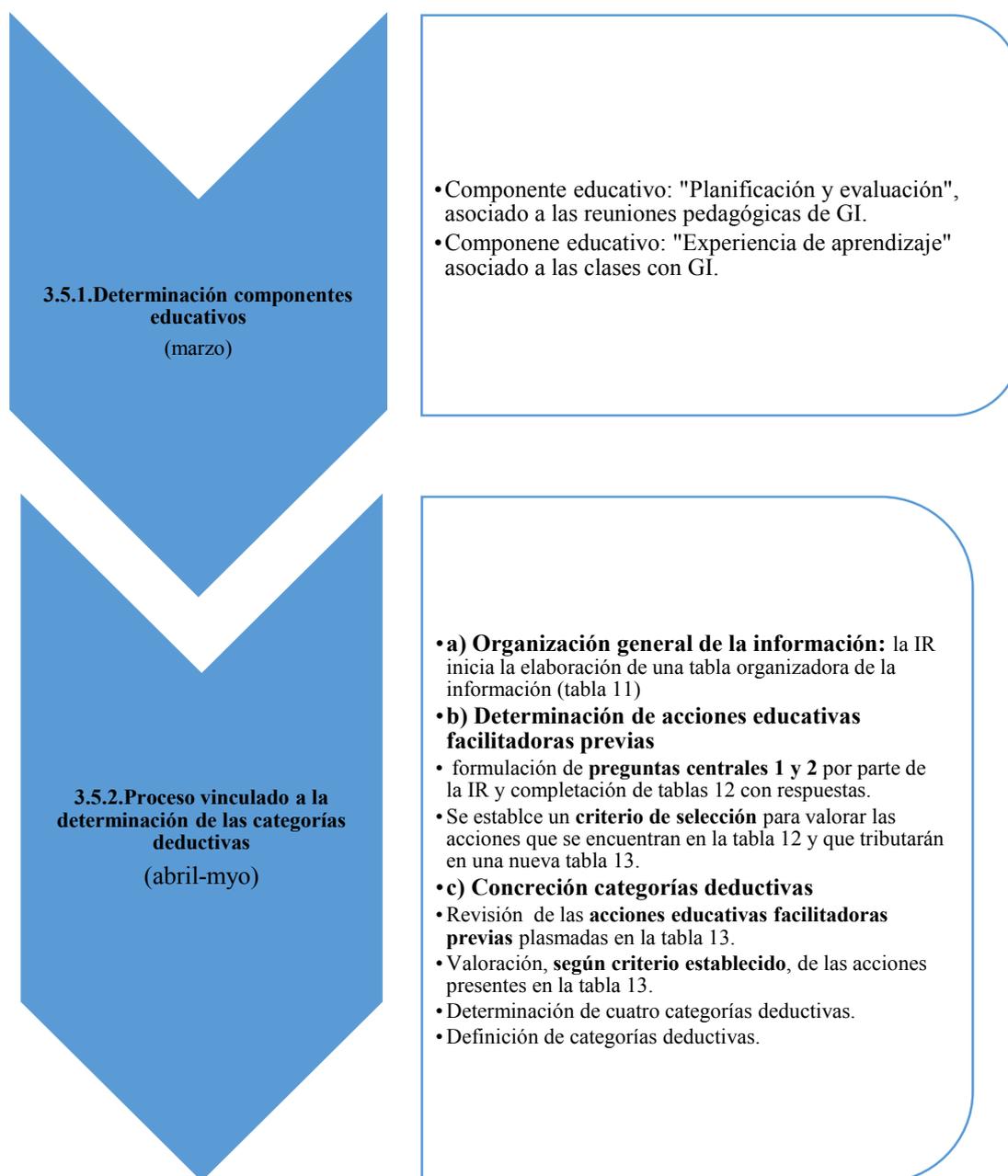


Figura 2: Síntesis etapas vinculadas a la elaboración comunicativa de categorías deductivas

Fuente: Elaboración propia

3.6. Elaboración comunicativa de instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Elaboración comunicativa de entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

Recordemos que las EECC constaban de dos partes, el objetivo de la primera parte era: determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje, en clases con GI y en reuniones pedagógicas de GI.

Esta primera parte de las EECC fue elaborada, inicialmente, por la IR y el profesor de la universidad (PU), en el contexto de los dos componentes educativos y de las categorías deductivas correspondientes. Del primer componente se desprende la categoría deductiva “diálogo”. Del segundo componente, se desprende la categoría deductiva “diálogo”, “inclusión” y “afectividad”. Por lo tanto, desde estas cuatro categorías deductivas se formulan las preguntas de la primera parte de las EECC.

Además, como en este estudio, de manera emergente, se puso la mirada en las clases expositivas (CE) de lenguaje y en las instancias de planificación asociadas a este tipo de clases, se tomó la decisión de incorporar en las EECC preguntas que se orienten hacia ello. Es decir, se puso también la mirada en las acciones que, en oposición a las **acciones educativas facilitadoras** de los GI, son obstaculizadoras del aprendizaje en las CE.

Para términos de este estudio las **acciones obstaculizadoras** son definidas como “todas aquellas acciones que, en oposición, a las mismas acciones facilitadoras de GI, son obstaculizadoras tanto en las clases e instancia de planificación para las CE, pues, perturba u obstruye el desarrollo del aprendizaje de los niños/as, ya sea por ausencia de las acciones o menor presencia de ellas que en las clases y/o reuniones pedagógicas de GI” (definición elaborada por la IR y el equipo educativo).

Sin embargo, las preguntas que apuntaron hacia las acciones obstaculizadoras de las CE solo se les formularon a la PC, AU, A1C, A2C porque solo ellos manejaban información sobre este tipo de clases, pues habían tenido la posibilidad de presenciar las CE en el colegio. Por el contrario, respecto a las preguntas sobre las acciones obstaculizadoras relacionadas con las instancias de planificación de las CE, solo se le consultaron a la profesora del nivel (PC) porque solo ella podía responder sobre estas, porque era la única que había vivenciado las instancias de planificación para las CE.

A continuación, se presenta la figura 3 que clarifica desde dónde se originaron las preguntas de esta primera parte de las EECC y hacia dónde se dirigen:

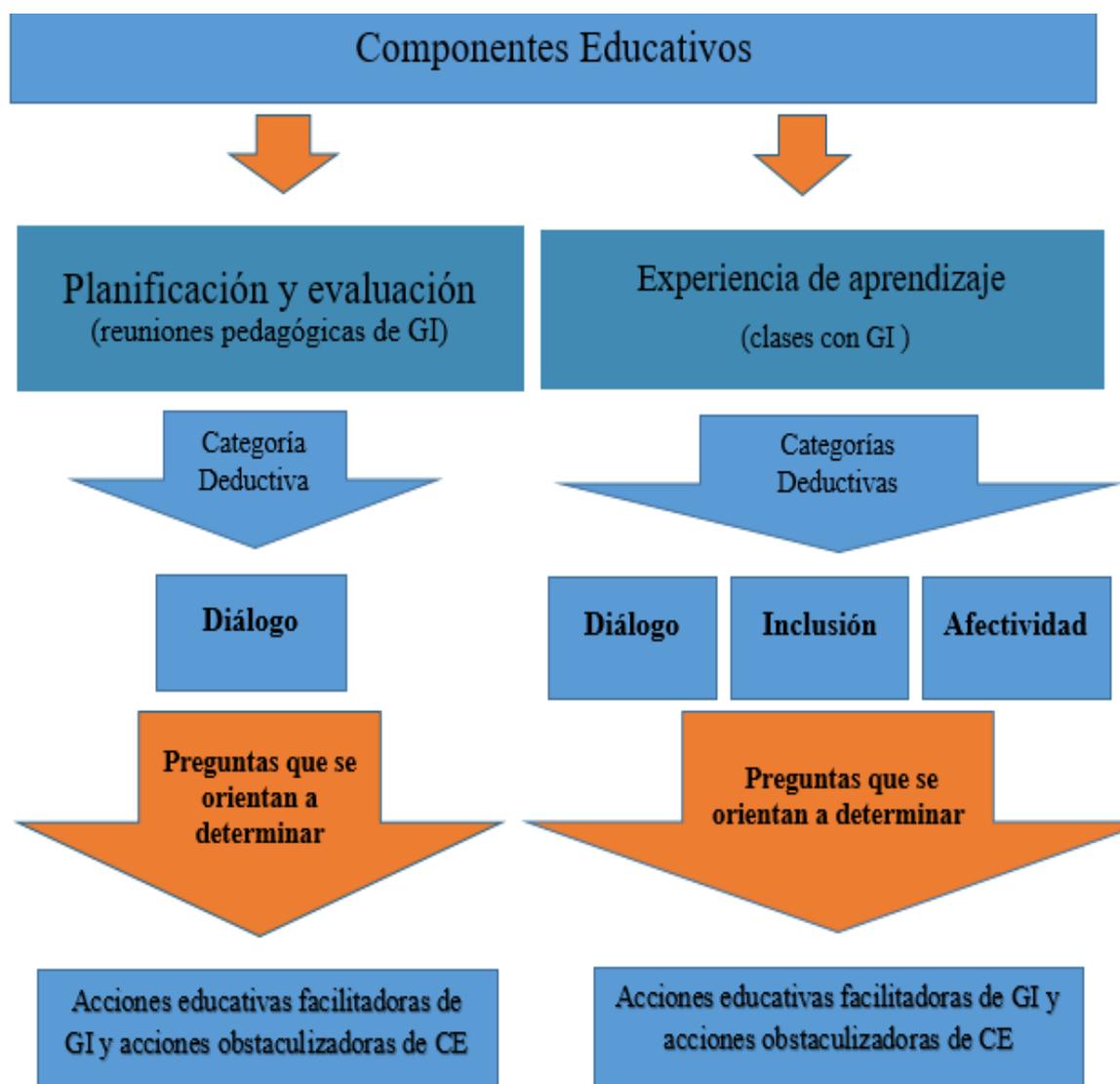


Figura 3: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de la primera parte de las EECC

Fuente: Elaboración propia

Una vez que la IR junto al PU elaboraron las preguntas de las EECC, compartieron estas con los destinatarios respectivos. La idea de esto fue que todos se involucraran

activamente en la elaboración y validación de las EECC, en coherencia con el rol participante que asumieron los agentes educativos en el proceso investigativo.

Para el proceso de validación se procedió de la siguiente manera:

- Primero la IR lee todas las preguntas de la primera parte de las EECC a los entrevistados.
- Luego, la IR vuelve a leer a cada entrevistado, de manera más pausada, dichas preguntas y revisan en conjunto todas estas.

Esta revisión conjunta fue realizada por la IR con cada uno de los entrevistados, de manera individual, en una sala de reuniones. De esta manera, cada entrevistado pudo valorar las preguntas de la primera parte de las EECC. Fue así como:

- se modifican preguntas, adaptando la construcción gramatical y el léxico más o menos técnico, de acuerdo al receptor.
- se cambian o eliminan algunas preguntas considerando la valoración de los propios entrevistados, debido a que ellos manifestaban que no habían sido partícipes de algunas actividades, razón por la cual, no pueden ser consultados sobre ellas.
- Se modifica la redacción de algunas preguntas porque los entrevistados señalan que no son comprensibles.

Todo el proceso de elaboración y validación se hizo de manera comunicativa, es decir, se utilizó el diálogo y se consideraron los principios del aprendizaje dialógicos por los que se rige esta investigación. Producto de lo anterior, se llega a acuerdos y consensos respecto a las preguntas que finalmente quedan en esta primera parte de las EECC.

A continuación, se presenta en la tabla 16 el objetivo de esta primera parte de las EECC, los dos componentes educativos, las categorías deductivas y algunas preguntas que se originan desde dichas categorías.

Tabla 16: Primera parte de EECC

Objetivos EECC	Componentes Educativos	Categorías deductivas	Algunos ejemplos de preguntas que se originan de cada una de las categorías deductivas
<p>Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes, en las clases de GI y en las reuniones pedagógicas de GI.</p>	<p>Planificación y evaluación (reuniones pedagógicas)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>1. ¿En las reuniones de GI promovían el diálogo de todos/as los integrantes? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p> <p>2. ¿En las reuniones de GI todos los integrantes eran escuchados? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se evidenciaba la escucha? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p>
	<p>Experiencia de aprendizaje (clases con GI de lenguaje)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>1. ¿En las clases con GI promovían el diálogo en el aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p> <p>2. ¿En las clases con GI escuchaban a los niños/as? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se evidenciaba la escucha? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p>
		<p>Inclusión</p>	<p>1. ¿En las clases con GI consideraban la inclusión al momento de trabajar en aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promover la inclusión? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p> <p>2. ¿En las clases con GI promovían la participación de todos los niños/as en el aula? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿Qué hacían para promover la participación? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>1. ¿En las clases con GI usted y los otros integrantes demostraban afectividad a los niños/as? ¿De qué manera?</p> <p>2. ¿En las clases con GI recibían afecto los niños/as por parte de usted? De ser afirmativa la respuesta solicitar que indique las expresiones de afectividad que ella/el otorgaba. De ser negativa la respuesta, preguntar, ¿Por qué no otorgaba este tipo de expresiones?</p>	

Fuente: Elaboración propia

Para ver guion completo de la primera parte de las EECC ver anexo 1

Es importante señalar que, cada uno de los componentes educativos, señalados en la tabla 16, apunta a un espacio físico determinado donde esto se realizaba, por lo tanto, al ser consultados los destinatarios de las EECC sobre las reuniones pedagógicas y clases de GI, se

está apuntando hacia las acciones educativas facilitadoras que se realizaban en esos contextos.

Antes de explicar cómo se elaboró la segunda parte de la EECC, recordemos que el objetivo de esta fue: obtener información respecto a la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, considerando sus distintas dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

Por lo tanto, a diferencia de la primera parte de las EECC, la segunda está situada solo en el componente educativo “Experiencia de Aprendizaje” (trabajo desarrollado en aula de GI). Además, esta segunda parte se orientó a valorar el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as en sus tres dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua) desde la perspectiva de la profesora del nivel y colaboradores. Para lograr obtener esta información la IR junto al profesor de la universidad, inicialmente, redactaron dos preguntas amplias y generales relacionadas con el desarrollo del lenguaje de los niños/as, y posteriormente, redactan tres preguntas más específicas respecto a las tres dimensiones del lenguaje (una por cada dimensión). Lo anterior, con el fin de no encausar, desde un inicio, las preguntas hacia alguna dimensión determinada, sino más bien, se dé la posibilidad a los entrevistados que respondan de manera abierta respecto al desarrollo del lenguaje de los niños/as en términos amplios. Y, posteriormente, se les ofrezca la oportunidad de proporcionar información más delimitada hacia cada una de las dimensiones del lenguaje.

A continuación, se presenta la figura 4 que clarifica desde dónde y cómo se originaron las preguntas de la segunda parte de las EECC y hacia dónde se dirigen:

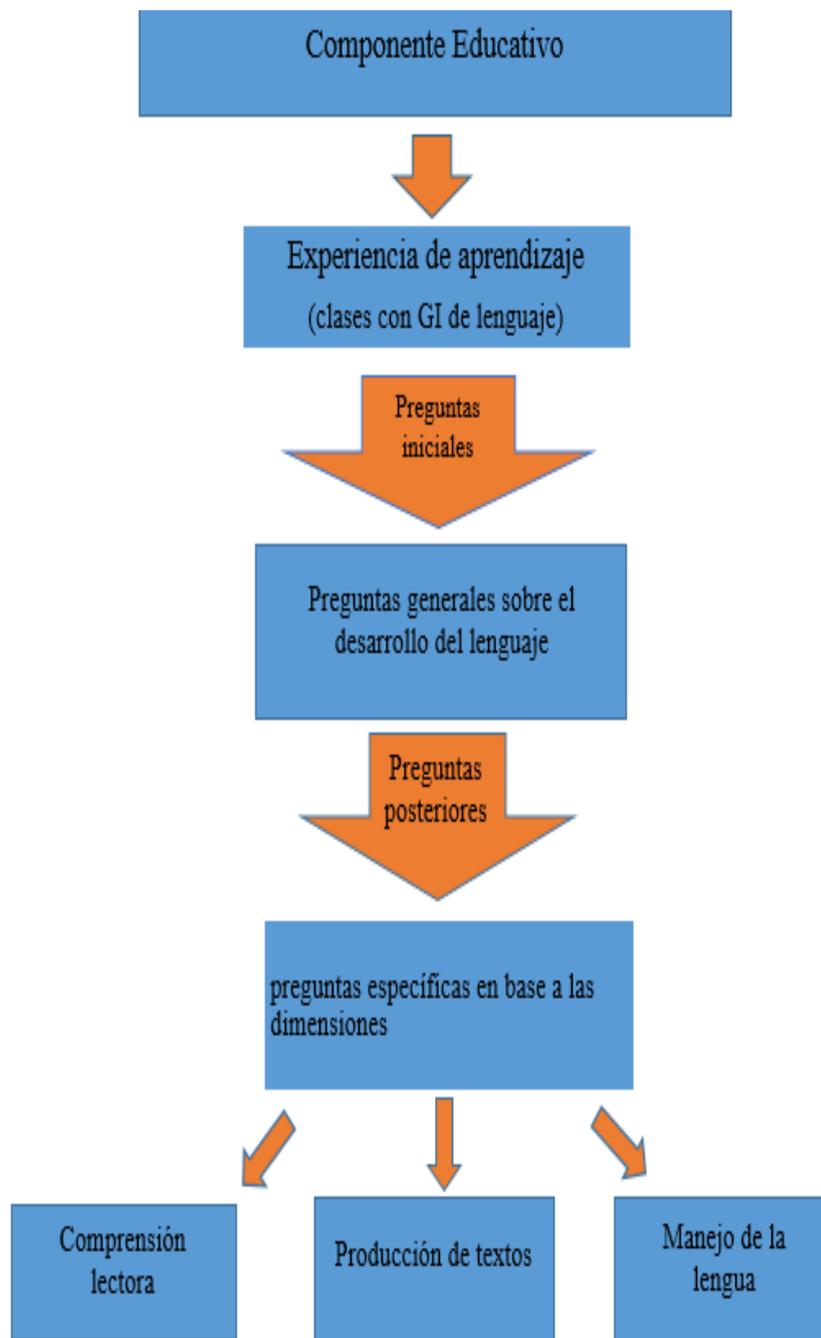


Figura 4: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de la segunda parte de las EECC

Fuente: Elaboración propia

Para realizar la validación de la segunda parte de las EECC, se procede de la misma forma como se hizo con la validación de la primera parte. La IR y el PU comparten esta segunda parte con los entrevistados. Así, cada uno, de manera independiente, pudo valorar las preguntas que le corresponden (profesora responsable del nivel, madre colaboradora, estudiantes de cursos superiores, entre otros). Finalmente, las preguntas de esta segunda parte de las EECC quedan establecidas de manera similar para todos los entrevistados. Una de las principales diferencias radicó en que, para el caso de la madre y niños/as de cursos superiores, se determinó que, al momento de formular las tres preguntas específicas no se utilizarían los conceptos de comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua, pues eran términos más complejos de comprender para ellos. Por lo tanto, la IR con el PU incorporan preguntas aludiendo a las tres dimensiones, pero utilizando otros términos, menos técnicos y más comprensibles, tales como: escritura, lectura y expresión oral.

Se presenta en la tabla 17 el objetivo de la segunda parte de las EECC, el componente educativo, las tres dimensiones del lenguaje y las preguntas generales y específicas que surgen.

Tabla 17: Segunda parte de EECC

Objetivo	Componente educativo	Dimensiones	Preguntas
Obtener información respecto a la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, considerando sus distintas dimensiones (comprensión lectora producción de textos, y manejo de la lengua).	Experiencia de aprendizaje	-Comprensión lectora	Preguntas generales 1. ¿Las clases con GI tuvo algún efecto en el aprendizaje del lenguaje de los niños/as? En el caso que la respuesta sea afirmativa preguntar, ¿En qué aspectos? En el caso que sea negativa la respuesta preguntar, ¿En qué se basa para decir esto? 2. ¿Las clases con GI beneficiaron el desarrollo del lenguaje de los niños/as? En el caso que la respuesta sea afirmativa preguntar, ¿Qué aspectos del lenguaje de los niños/as se vieron beneficiados? En el caso que sea negativa la respuesta preguntar, ¿En qué se basa para decir esto?
		-Producción de textos	
		-Manejo de la lengua	Pregunta específica 3. ¿Las clases con GI tuvo algún efecto positivo en la comprensión lectora de los niños/as? En el caso que la respuesta sea afirmativa preguntar, ¿Me podría dar ejemplos? En el caso que sea negativa la respuesta preguntar, ¿En qué se basa para decir esto?
		Comprensión lectora	Pregunta específica 4. ¿Las clases con GI tuvo algún efecto positivo en la producción de textos de los niños/as? En el caso que sea afirmativa la respuesta, preguntar, ¿Me podría dar ejemplos? En el caso que sea negativa la respuesta preguntar, ¿En qué se basa para decir esto?
		Producción de textos	Pregunta específica 5. ¿Las clases con GI tuvo algún efecto positivo en el manejo de la lengua de los niños/as? En el caso que sea afirmativa la respuesta preguntar, ¿me podría dar ejemplos? En el caso que sea negativa la respuesta preguntar, ¿En qué se basa para decir esto?

Fuente: Elaboración propia

3.6.2. Elaboración comunicativa de los Grupos de discusión comunicativos (GGCC)

Recordemos que el objetivo del GCN1 es: determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes en las clases de GI.

En el caso del GCN1, como el objetivo es coincidente con el de la primera parte de las EECC y de las OOCC, las categorías deductivas que se contemplan son las mismas que se establecen para el componente educativo “Experiencia de Aprendizaje” (clases con GI). Estas categorías son: diálogo, inclusión y afectividad. Cabe destacar que, el GCN1 no examina el componente educativo “Planificación y evaluación”, ya que los niños/as no tienen acceso a conocer las **acciones educativas facilitadoras** que desarrolla la profesora y los colaboradores en las reuniones, pues los niños/as del nivel no asisten a ellas.

Para elaborar las preguntas del GCN1 la IR junto al PU establecen seis preguntas centrales a los niños/as, dos por categoría deductiva. Además, considerando que también se indaga en las clases expositivas (CE) de lenguaje, formulan una tercera pregunta por categoría, que apunta a determinar las acciones obstaculizadoras del aprendizaje en el contexto de las CE. Por lo tanto, finalmente se establecen nueve preguntas en total, tres por categoría. La idea es que en torno a estas nueve preguntas centrales se desenvuelva el diálogo con el grupo de niños/as. El hecho de que se determinen nueve preguntas, no implica que durante el diálogo que se genere no surjan otras preguntas relacionadas con el tema.

Por otra parte, el objetivo del GCN2 y GCM fue: obtener información sobre la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

El GCN2 (niños/as) y GCM (madres) también están en el contexto del Componente Educativo, “Experiencia de Aprendizaje”, es decir, estos grupos están asociados al trabajo que se desarrolla en las clases con GI. Asimismo, como los objetivos de ambos instrumentos apuntan a obtener información sobre el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, la IR y el PU determinaron que se formularán dos preguntas generales para conocer la valoración de los niños/as (GCN2) y dos preguntas generales para conocer la valoración de las madres (GCM) respecto al desarrollo del aprendizaje en lenguaje. Como además con estos dos instrumentos interesa obtener información específica relacionada con el desarrollo

del aprendizaje del lenguaje de los niños/as en las tres dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua), la IR junto con el PU deciden que también formularán tres preguntas específicas que apunten a dichas dimensiones. No obstante, al momento de formular estas tres preguntas específicas, no utilizarán los conceptos que involucran estas dimensiones, ya que son conceptos complejos de comprender para los destinatarios (niños/as y/o madres). De esta manera, se incorporan preguntas aludiendo a las tres dimensiones, pero utilizando otros términos más comprensibles, tales como: escritura, lectura y expresión oral. Además, se decide que, se formularán primero las dos preguntas generales y posteriormente las tres preguntas específicas. Esto, con base en que, inicialmente, se obtenga información de manera más general y menos dirigida respecto al desarrollo del lenguaje de los niños/as, y luego, información más acotada y orientada hacia las tres dimensiones.

Dicho de otro modo, para cada uno de los instrumentos (GCN2 y GCM) se determina que, se formularán primero dos preguntas centrales, que arrojen información respecto al desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as en términos amplios. Y, posteriormente, por cada instrumento también, se define que se formularán tres preguntas específicas, que apunten a cada una de las tres dimensiones del lenguaje. Como son dos las preguntas generales y tres las preguntas específicas, en total son cinco las preguntas definidas preliminarmente (antes de la validación) para cada una de estas técnicas de recolección de datos (GCN2 y GCM).

En síntesis, respecto a la elaboración del GCN1, GCN2 y GCM (agosto-septiembre de 2014) podemos señalar que, la IR y el PU elaboran las preguntas de cada uno de estos grupos. Al realizar este ejercicio se basan en las categorías, en el caso del GCN1, y en las dimensiones, en el caso del GCN2 y GCM.

Se presenta a continuación la figura 5 que clarifica el contexto desde dónde se originan las preguntas de los tres GGCC, el tipo de preguntas que se formulan, el orden en qué se enuncian y hacia dónde se dirigen

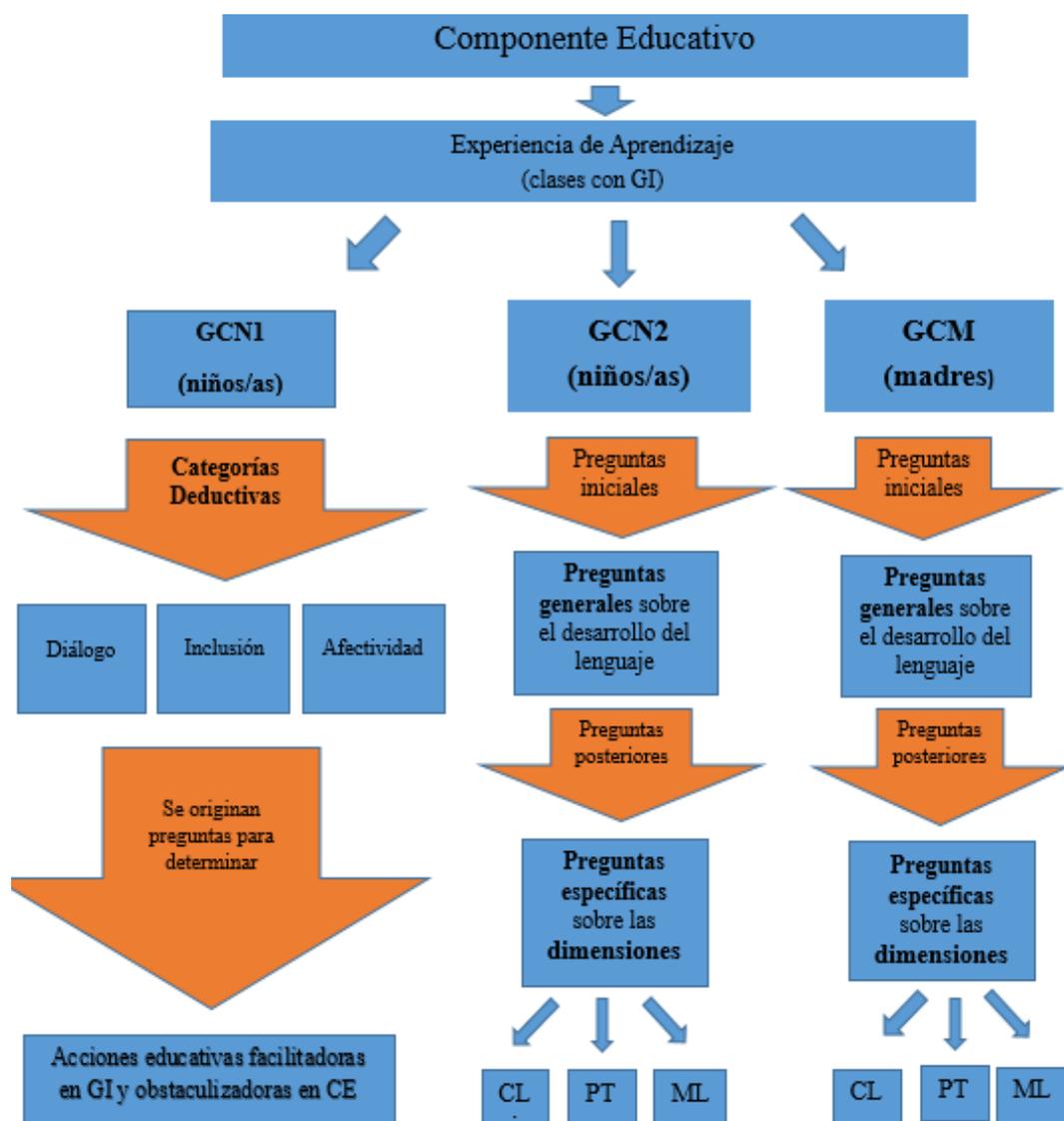


Figura 5: Contexto desde donde se originan y hacia donde se dirigen las preguntas de los GGCC

Nota: Comprensión lectora: **CL**. Producción de textos: **PT**. Manejo de la lengua: **ML**.

Fuente: Elaboración propia

Luego que la IR y el PU finalizan este proceso inicial de elaboración de preguntas del GCN1, GCN2 y GCM, se inicia la validación de éstas. Para esto la IR procede de la siguiente manera:

a) Comparte de manera independiente, con cada grupo de destinatarios (niños/as y/o madres según el instrumento) lo que lleva avanzado hasta el momento en relación a la formulación de preguntas del GCN1, GCN2 y GCM. Esto lo realiza con el fin de que los destinatarios

indiquen si comprenden las preguntas, y, asimismo, manifiesten si están de acuerdo con ellas.

b) Posteriormente, la IR toma nota de las sugerencias entregadas por cada uno de los grupos.

c) A continuación, la IR junto al PU incorporan las sugerencias de modificaciones que cada uno de los grupos (GCN1, GCN2 y GCM) consultados propuso, y elaboran de manera definitiva dichos instrumentos.

Luego de realizada la validación de estos instrumentos podemos señalar que, las modificaciones sugeridas fueron menores. En general fueron cambios de forma, como reemplazar una palabra por otra porque no era comprendida o eliminar tecnicismos.

Se debe señalar además que, al ser aplicados los tres GGCC (GCN1, GCN2, GCM) por la IR, surgen preguntas adicionales o se modifican otras durante el desarrollo de los grupos, ya sea por la naturaleza dialógica y por el sentido comunicativo de este estudio.

Se muestra a continuación la tabla 18 que presenta el objetivo del GCN1, el componente educativo, las categorías deductivas y algunas preguntas formuladas asociadas a estas categorías.

Tabla 18: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de niños/as (GCN1)

Objetivo GCN1	Componente Educativo	Categorías deductivas	Preguntas
Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes, en las clases con GI y en las reuniones pedagógicas de GI.	Experiencia de aprendizaje	Diálogo	1. ¿En las clases con GI los invitaban de dialogar en el aula? Si la respuesta es afirmativa ¿Qué hacía la profesora y los colaboradores para que ustedes dialogaran? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daban cuenta ustedes de esto? 2. ¿En las clases con GI eran escuchados? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se daban cuenta ustedes que los escuchaban? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta ustedes de esto?
		Inclusión	1. ¿En las clases con GI todos los compañeros podían participar en el aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar ¿Qué hacía la profesora y los colaboradores para que todos ustedes pudieran participar? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daban cuenta ustedes de esto? 2. ¿En las clases con GI todos podían aprender? Si la respuesta es afirmativa, preguntar ¿Qué hacía la profesora y los colaboradores para que todos aprendieran? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daban cuenta ustedes de esto?
		Afectividad	1. ¿En las clases con GI recibían demostraciones de afecto por parte de la profesora y/o colaboradores que estaban en el aula? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿De qué manera se los demostraban? Si la respuesta es negativa preguntar, ¿Cómo se daban cuenta? 2. ¿Me podrían dar ejemplos de qué hacía la profesora y los colaboradores para demostrarles afecto a ustedes en las clases con GI?

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta en la tabla 19 el objetivo del GCN2, el componente educativo, las dimensiones del lenguaje y algunas preguntas asociadas a estas dimensiones.

Tabla 19: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de niños/as (GCN2)

Objetivo GCN2	Componente educativo	Dimensiones	Preguntas
obtener información sobre la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.	Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>Preguntas generales</p> <p>1. ¿Qué han aprendieron en lenguaje con los GI? ¿me podrían dar ejemplos?</p> <p>2. ¿En las clases con GI han sido capaces de realizar actividades que antes no podían hacer en la asignatura de lenguaje? (dar ejemplos si es necesario: escribir, leer, hablar, etc.) Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Qué dificultades tienen al realizar actividades en la asignatura de lenguaje?</p>
		Producción de textos	
		Manejo de la lengua	
		Comprensión lectora	
Producción de textos	<p>Pregunta específica</p> <p>4. ¿Las clases con GI les ayudaron a escribir mejor? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Qué dificultades tiene al realizar este tipo de actividades?</p>		
Manejo de la lengua	<p>Pregunta específica</p> <p>5. ¿Las clases con GI les ayudaron a hablar mejor? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Qué dificultades tiene al realizar este tipo de actividades?</p>		

Fuente: Elaboración propia

Se presenta a continuación la tabla 20 que muestra el objetivo del GCM, el componente educativo, las dimensiones del lenguaje y algunas preguntas asociadas a estas dimensiones.

Tabla 20: Preguntas del grupo de discusión comunicativo de madres (GCM)

Objetivo GCM	Componente educativo	Dimensiones	Preguntas centrales que se formularon
<p>obtener información sobre la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.</p>	<p>Experiencia de aprendizaje</p>	<p>Comprensión lectora</p> <p>Producción de textos</p> <p>Manejo de la lengua</p>	<p>Preguntas generales</p> <p>1. ¿Las clases con GI tuvieron algún efecto positivo en el aprendizaje de sus hijos? En el caso que fue así, ¿me podrían dar ejemplos de esto?</p> <p>2. ¿Las clases con GI tuvieron algún efecto positivo en el aprendizaje del lenguaje de sus hijos? En el caso que fue así, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿por qué creen que no han tenido un efecto positivo?</p>
		<p>Comprensión lectora</p>	<p>Pregunta específica</p> <p>3. ¿Las clases con GI les ayudaron a sus hijos a comprender mejor un cuento o historia que les lee? En el caso que fue así, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿por qué creen que no les han ayudado a comprender mejor?</p>
		<p>Producción de textos</p>	<p>Pregunta específica</p> <p>4. ¿Las clases con GI les ayudaron a sus hijos a escribir mejor? En el caso que fue así preguntar, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿por qué creen que no les han ayudado a escribir mejor?</p>
		<p>Manejo de la lengua</p>	<p>Pregunta específica</p> <p>5. ¿Las clases con GI les ayudaron a sus hijos a hablar mejor? En el caso que fue así preguntar, ¿me podrían dar ejemplos de esto? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿por qué creen que no les han ayudado a hablar mejor?</p>

Fuente: Elaboración propia

3.7. Trabajo de Campo

Descripción del Trabajo de Campo

A continuación, se detallan las **etapas y sub etapas** que se llevaron a cabo en el trabajo de campo:

a) Etapa de Acercamiento al centro educativo (octubre a diciembre 2013)

Sub etapa: Presentación

El equipo investigador de la universidad, previo acuerdo con el Director del colegio, fue al centro educativo y presentó a la comunidad educativa del colegio (director y profesores de kínder y primer ciclo básico¹⁰) los conceptos principales que orientan el trabajo con GI en aula. Estos tópicos fueron dialogados y analizados con los agentes educativos del centro. También, se les presentaron investigaciones relacionadas sobre el tema, con el propósito de que ellos estuvieran informados respecto a lo que este trabajo implicaba. Los agentes educativos de la universidad procuraron dejar claro a los agentes educativos del colegio, que la participación de ellos debía ser voluntaria. Además, se les hizo ver que, de ninguna manera, debían participar de este trabajo de innovación, si no estaban seguros y confiados en que esto sería un trabajo dialógico entre integrantes educativos de ambas instituciones. Finalizada esta reunión de presentación, se les solicitó a los agentes educativos del colegio que evaluaran, con su comunidad interna, lo presentado y posteriormente se comunicaran con los integrantes de la universidad para dar a conocer su decisión frente a la posibilidad de participar de esta innovación.

Sub-etapa: Toma de decisión y conformación equipo de trabajo

Se comunicaron los agentes educativos del colegio con la IR de la universidad, y solicitaron que el equipo de esta institución de Educación Superior se hiciera presente en el establecimiento, para lo cual concertaron una reunión. Fue ahí donde los agentes educativos del colegio manifestaron su aprobación frente a la incorporación del trabajo de GI en su centro. Además, señalaron que habían decidido incorporarlo en el nivel de primer año básico. De la misma forma, plantearon que querían desarrollarlo en la asignatura de lenguaje,

¹⁰ Primer ciclo básico: en Chile se les denomina así a los niveles entre primero y cuarto año de enseñanza básica.

considerando que era un área muy deficitaria en su colegio. Asimismo, indicaron que requerían aplicar un instrumento estandarizado antes y después de la implementación de GI, como una forma de poder evaluar el avance del aprendizaje del lenguaje de los niños/as. La prueba estandarizada que se decidió utilizar fue el CL-PT. Luego, el equipo investigador de la universidad en conversación con los agentes educativos del centro, decidieron que para el trabajo inicial se constituiría un equipo educativo acotado compuesto por los siguientes agentes educativos: IR, profesor y alumna en práctica (pertenecientes a universidad), director y profesora de primero básico (pertenecientes al colegio). En este contexto, es fundamental señalar que en las etapas posteriores los pasos a seguir fueron consensuados por todo el equipo indicado recientemente, más los agentes que fueron sumándose durante el transcurso del trabajo de campo.

Sub etapa: Sensibilización equipo involucrado

Se desarrollaron en el colegio tres sesiones de reflexión con el equipo educativo (universidad y colegio). En estas, se abordaron temáticas relacionadas con los principios del aprendizaje dialógico y el cambio de roles que estos principios conllevan en relación al rol docente y rol del estudiante. Por otra parte, se abordó la organización del aula que implican los GI y lo que involucra la incorporación de colaboradores de aprendizaje a la labor pedagógica. Además, por tratarse de una investigación con orientación comunicativa, era relevante que todo el equipo que se involucrara en esta innovación estuviera informado y de acuerdo con los objetivos de ésta.

b) Etapa: Diagnóstica (marzo 2014)

Sub etapa: Diagnóstico y contextualización

El diagnóstico y contextualización se realizó considerando los antecedentes que se tenían del establecimiento sobre los bajos resultados en SIMCE de lenguaje y la información que entregó el director y la profesora de primero básico, respecto a las bajas calificaciones que alcanzaban los niños/as en esta asignatura. Además, en este periodo se aplicó el CL-PT (fase cuantitativa) a los niños/as de la muestra, lo que permitió corroborar los bajos puntajes que alcanzaban los niños/as en esta área.

Sub etapa: Diálogo con los padres/madres

Esta sub etapa se desarrolló incorporando a los padres y madres de los niños/as del nivel seleccionado, a través de dos reuniones realizada en el colegio. Se les presentó el proyecto, y así todos los padres y/o madres que asistieron a las reuniones, pudieron aclarar dudas y opinar respecto a la manera en que ellos podrían formar parte de esta innovación. En estas reuniones, además, los padres y /o madres ofrecieron sugerencias que fueron tomadas en consideración para el trabajo que se desarrollaría con los GI. Luego de estas dos reuniones, dos madres, voluntariamente, se comprometieron a participar de manera directa en esta innovación como colaboradoras de aprendizaje. Para el trabajo que siguió, estas madres se unieron al equipo educativo.

Sub etapa: Planificación general

Se realizaron tres reuniones de planificación general, considerando los resultados del diagnóstico CL-PT, los antecedentes entregados por la profesora, director, padres, y/o apoderados del colegio y los objetivos establecidos en el programa para el nivel de primer año básico. Fue así como se determinaron de manera general los aprendizajes que se abordarían durante el año. En estas reuniones participó todo el equipo educativo involucrado hasta el momento.

En esta misma sub etapa, se comprometieron a participar como colaboradores de aprendizaje, de manera voluntaria, tres estudiantes de cursos superiores, los que se sumarían al equipo desde abril en adelante.

Es importante reiterar que se denominó **colaboradores de aprendizaje** a todo el equipo que colaboraría tanto durante el trabajo de GI en las clases de lenguaje, como en reuniones pedagógicas (planificación y evaluación). Estos colaboradores de aprendizajes fueron inicialmente: un profesor y una alumna en práctica de la universidad, dos madres y tres alumnos de cursos superiores del colegio. El director y la profesora a cargo del nivel no fueron considerados como colaboradores de aprendizaje, debido a que, el primero, no participaría en aula con GI y la segunda (PC), si bien participaría activamente, en los GI, debía asumir además un rol de coordinadora del trabajo de estos grupos. Esto último, considerando lo que señala la literatura respecto al rol que asumen los profesores responsables de los cursos dentro de los GI. La IR tampoco fue considerada como

colaboradora de aprendizaje, ya que, si bien participó como colaboradora en algunas clases y reuniones pedagógicas de GI, además debió asumir el rol de coordinadora del proceso investigativo.

c) Etapa: Implementación de GI (abril- noviembre de 2014)

En esta etapa, predomina la **fase cualitativa** de la investigación, pues, se registraron observaciones comunicativas durante el periodo (OOC). Además, se determinaron de manera comunicativa las categorías deductivas de este estudio. Luego, se elaboraron y validaron, de manera conjunta con los agentes educativos, las entrevistas semi estructuradas comunicativas (EECC), y los grupos de discusión comunicativos (GGCC).

Sub etapa: Conformación de GI

Por decisión de los agentes educativos del colegio, los GI en la asignatura de lenguaje se incorporaron de manera progresiva, una vez por semana desde abril a mediados de julio, y dos veces por semana, desde la segunda semana de agosto a noviembre.

Para desarrollar estos GI en aula se formaban en cada una de las clases, cinco grupos de trabajo de manera simultánea. Una vez transcurridas las primeras clases se determinó que, en adelante, se formarían solo cuatro grupos, debido a que se optimizaría mejor el tiempo de los niños/as y así estos últimos podrían verse más beneficiados. Cada uno de estos grupos se encontraba tutorizado por la profesora (responsable del nivel) o por un colaborador de aprendizaje, quienes le presentaban una actividad diferente a cada grupo. La duración de la actividad en cada uno de estos cuatro grupos era de 15 minutos. Una vez finalizado este tiempo, los niños/as rotaban a un nuevo grupo y, por lo tanto, a una nueva actividad, hasta pasar por los cuatro grupos programados para la clase. A su vez, en un gran número de clases de GI había un agente educativo (investigadora responsable, alumna en práctica, profesora del nivel o profesor de la universidad), que asumía el rol de observador, quien llevaba registros de lo realizado. Considerando que se contaba con la participación de la profesora del nivel y siete colaboradores de aprendizaje (hasta ese momento) y, por lo tanto, hacían un total de ocho agentes educativos en aula, al formar los cuatro grupos simultáneos quedaban a cargo de cada grupo dos agentes educativos, a excepción de los días en que se tomaba registro de observación, donde en esas oportunidades, un grupo quedaba apoyado sólo por un colaborador de aprendizaje.

Cada una de estas clases tenía una duración de 90 minutos, duración que establece el Ministerio de Educación de Chile para primero básico. Al inicio de la clase, se incorporaba a todos los niños/as del nivel, dándoles la bienvenida e informándoles sobre lo que aprenderían durante la clase. Luego se formaban los cuatro GI que trabajaban de manera simultánea.

A continuación, se muestra la figura 6 que representa la organización del aula en GI:

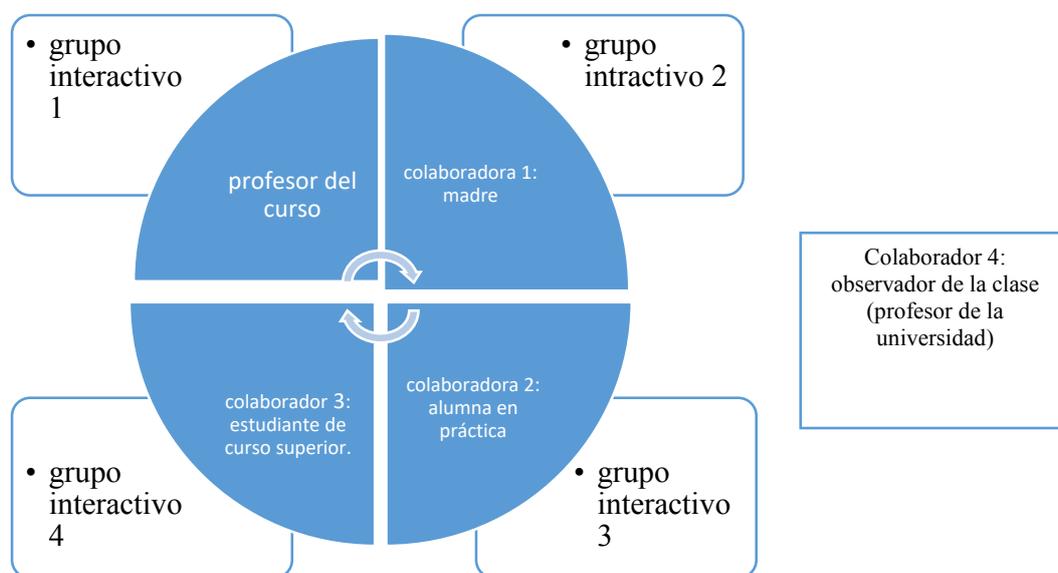


Figura 6: Organización del aula con GI

Fuente: Elaboración propia

Esta figura es referencial, ya que, como se indicó, muchas veces, se contaba con dos colaboradores por grupos, especialmente, al inicio de año cuando aún no desertaban algunos de los colaboradores de aprendizaje o también a mediados y/o a fines de año, cuando se incorporaron otros. Respecto a la deserción será un aspecto que se explicará más adelante en este epígrafe.

Las actividades propuestas en los cuatro GI se determinaban con un objetivo de aprendizaje común, señalados por el MINEDUC para lenguaje, en el nivel de primero básico. La idea de estos GI era que los niños/as tuvieran la posibilidad de vivenciar una diversidad de oportunidades de aprendizaje, respecto a un mismo objetivo en una misma clase.

Al finalizar la rotación por los cuatro GI, se reunían nuevamente todos los niños/as del nivel y se realizaba un cierre en conjunto. En este cierre se conversaba sobre lo desarrollado y lo aprendido en la clase.

Desde esta sub etapa en adelante el director del colegio participó, solo cuando se desarrollaban reuniones generales para análisis de los GI, pero no se implicó en las clases de GI y tampoco en las reuniones pedagógicas semanales asociadas a estas clases (descritas estas últimas en la sub etapa siguiente).

Es importante destacar que, tanto en el caso de las madres como de los alumnos de cursos superiores, se produjo deserción. Así, una madre del nivel desertó y un estudiante colaborador de curso superior también. En el caso de la deserción de la madre, se produjo porque tuvo que comenzar a trabajar fuera de su hogar para aportar económicamente a su familia. En el caso de la deserción del estudiante de curso superior, se produjo porque algunos profesores del colegio, que le impartían clases a este estudiante, le sugirieron que no continuara colaborando en los GI porque esto podría perjudicar su rendimiento escolar. No obstante, posteriormente, diversos niños/as de cursos superiores se ofrecieron, voluntariamente, para ser colaboradores de aprendizaje, logrando muchos de ellos concretarlo. Sin embargo, como la participación de algunos estudiantes de curso superior no fue regular (por las razones antes señaladas) no fueron considerados como estables dentro del equipo. Esto último, no se les indicó a ellos, debido a que siempre fueron bienvenidos y bien recepcionados todos los colaboradores que quisieron participar. Sin embargo, para términos de muestra y poder realizar registros y dar respuesta a los objetivos de este estudio, se contempló sólo a los agentes educativos estables que participaron tanto en aula y en las reuniones asociadas a estas clases de GI durante el año. Estos agentes estables fueron los siguientes:

- una profesora responsable del nivel (PC)
- una alumna en práctica (AU)
- una madre (MC)
- un estudiante de curso superior (AC1)
- una estudiante de curso superior (AC2)
- un profesor de la universidad (PC)

Desde abril a noviembre se desarrollaron en total 32 clases de GI en el nivel de primero básico. Durante este periodo se realizaron 16 registros de observaciones comunicativas (fase cualitativa).

Sub etapa: Desarrollo de reuniones pedagógicas

De forma simultánea al desarrollo de las clases con GI, se realizaron reuniones pedagógicas con la participación de la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje. Lo primero que se realizaba en estas reuniones era evaluar el objetivo de aprendizaje de la clase anterior. Luego, contemplando dicha evaluación, se planificaban las actividades de cada uno de los grupos, considerando el objetivo de la clase siguiente. Además, se seleccionaban los materiales que se requerirían para poder concretar las actividades en los GI.

Estas reuniones pedagógicas permitían reflexionar en torno a lo realizado, repensando las fortalezas y debilidades, considerando la opinión de todos para dinamizar y mejorar de manera permanente la ejecución de la labor pedagógica. La idea de estas reuniones era que el diálogo predominara y se transformara en un elemento que permitiera organizar y tomar decisiones. En síntesis, cada una de las clases de GI llevaba asociada una reunión pedagógica. Por lo anterior, se realizaron treinta y dos reuniones pedagógicas con una duración de 60 minutos cada una, de las cuales en doce se tomó registro de observación (fase cualitativa).

Dentro de esta misma etapa se inició la organización de un **Seminario** con el propósito de difundir las valiosas experiencias vivenciadas en los GI y en las reuniones pedagógicas asociadas a estas clases. La preparación y organización de este evento tuvo una duración de dos meses y estuvo a cargo de agentes educativos de la universidad y del colegio, tanto implicados directamente en los GI como otros que no lo estaban. Vale decir, se incorporaron de manera voluntaria a la organización de este seminario otros agentes que no formaban parte del trabajo con GI ni en aula ni en las reuniones pedagógicas.

En este seminario, cada uno de los agentes educativos del colegio, que se implicaron en este proceso de innovación en el centro educativo, expusieron sus vivencias, dando a conocer el trabajo que habían realizado, la forma de llevarlo a cabo, los resultados del proceso y lo que esto había significado para los niño/as del nivel y para ellos mismos. Los agentes

educativos que expusieron en este evento fueron los siguientes: profesora a cargo del nivel (primero básico), madre, dos estudiantes de cursos superiores, director del colegio y dos profesores de la universidad, incluida la IR. Sin embargo, los docentes de la universidad tuvieron una limitada participación como exponentes en este seminario, ya que la idea fue que los agentes educativos del colegio fueran los protagonistas.

Dentro del programa que contempló este seminario, se presentaron dos números artísticos donde participaron estudiantes de diversos niveles del colegio. De la misma forma, otro grupo de alumnos del colegio y profesores, montaron una exposición de arte en el hall de acceso al auditorio donde se desarrolló el evento. Asimismo, otro grupo de estudiantes de la universidad y del colegio prepararon el coffee break con el que se atendió a los asistentes a este Seminario.

d) Etapa Evaluativa (noviembre- diciembre de 2014)

Esta etapa contempla una fase **cuantitativa y cualitativa**. No obstante, predomina la primera. Desde la perspectiva **cualitativa**, se aplican los GGCC a madres no colaboradoras y a niños/as del nivel, y, además, se aplican las EECC a la profesora responsable del nivel y a los colaboradores de aprendizaje. Desde la perspectiva **cuantitativa**, se aplica la prueba CL-PT y se realiza el análisis y contrastación de los resultados cuantitativos entre el pretest (marzo) y post test (diciembre).

Finalmente, se inicia en marzo de 2015 el análisis de datos comunicativo de los instrumentos de recolección cualitativos.

3.8. Análisis de datos cuantitativos

El tipo de análisis cuantitativo que se realizó fue el siguiente: se verifican los cambios obtenidos entre el pretest y posttest, respecto a los efectos de la conformación de GI en el nivel involucrado. Para esto, primero se reducen los datos que componen la prueba de Comprensión Lectora y Producción de textos (CL-PT). Luego se realizaron comparaciones entre el puntaje bruto de pre y post test en las tres dimensiones que involucra esta prueba: Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua. Estas comparaciones se obtienen mediante la Prueba t de Student y la prueba de Wilcoxon. La primera, en el caso que las distribuciones fueran normales y la segunda, para aquellas que no presentan una

distribución normal. Posteriormente, los puntajes brutos se ubican en los porcentajes de logros correspondientes, asignándoseles así un nivel de desempeño dentro de los cinco que establece la prueba.

3.9. Análisis de datos cualitativos

La técnica que se utilizó para analizar los datos cualitativos en esta investigación fue consensuada entre la IR, la profesora del nivel y colaboradores de aprendizajes. Entre las decisiones metodológicas que se asumieron se determinó que se utilizaría el análisis de contenido. Según Andréu (2000) el análisis de contenido en un amplio sentido es una técnica de análisis interpretativa de textos escritos, grabados, pintados, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, entre otros. Lo común de estos registros es la capacidad de albergar un contenido que al ser interpretado de manera adecuada permite tener acceso al conocimiento de aspectos y fenómenos sociales.

Por su parte Krippendorff (1990) señala que “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”(p. 28).

Ambas definiciones confirmaron la decisión del **equipo educativo** (incluyendo a la IR) de trabajar con esta técnica de análisis. Concretamente, una de las razones apunta a que, a través de esta investigación, no se pretende generalizar los resultados de este trabajo a otra realidad, considerando que, la muestra tiene características únicas y particulares que solo pueden atribuirse a este contexto. La otra razón apunta a que, esta técnica de análisis nos permite obtener una perspectiva profunda, respecto al análisis de las **acciones educativas facilitadoras** del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, ejecutadas por la profesora y los colaboradores de aprendizajes en aula y en reuniones pedagógicas de GI.

Asimismo, para fines de esta investigación, no se hizo necesario realizar el análisis de contenido en torno al eje exclusor/transformador, que sugiere la Metodología Comunicativa. Si observamos las definiciones de dimensiones exclusoras y transformadoras podremos comprender mejor esto: “las dimensiones exclusoras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social, como por ejemplo el mercado laboral y el sistema educativo” (Gómez et al., 2006, p.95). Por su parte “las dimensiones transformadoras son las que contribuyen a superar

las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez et al., 2006, p.96). Como se observa, estos conceptos (dimensión exclusora/ dimensión transformadora) son amplios, luego, hemos considerado que no es pertinente utilizar este eje para llevar a cabo dicho análisis, pues el foco de esta investigación es más bien acotado y, por lo tanto, los objetivos de nuestra investigación no lo ameritan.

Como una manera de dar continuidad a la línea comunicativa de esta metodología, el análisis de contenido, se asumió como un proceso comunicativo entre la IR y los **agentes educativos**. Sin embargo, en ciertas fases de este proceso de análisis, principalmente, en las más avanzadas, no se pudo contar con estos agentes, por lo tanto, la IR de manera individual debió asumir esta responsabilidad.

Para llevar a cabo el análisis de contenido, esta investigación se orienta por algunas de las fases propuestas por Miles & Huberman (1994). Para términos de este estudio, estas fases se han denominado de la siguiente forma:

- Primera fase: Reducción de datos iniciales
- Segunda fase: Reducción de datos en desarrollo
- Tercera fase: Reducción de datos finales
- Cuarta fase: Disposición de los datos

3.9.1. Primera fase: Reducción de datos iniciales

Esta fase implica la revisión de los datos que arrojan las OOCC, los GGCC y las EECC. Previo a esto, en esta misma fase, se desarrollaron las transcripciones de las grabaciones de audio de las EECC y de los GGCC.

A continuación, se nombran y detallan las tres técnicas con las que se realiza este análisis.

-Veintiocho OOCC, doce situadas en el componente educativo “Planificación y evaluación” (reuniones pedagógicas) y dieciséis situadas en el componente educativo “Experiencia de aprendizaje” (clases con GI).

-Tres GGCC: uno dirigido a ocho niños/as de primero básico (GCN1). Otro destinado a otros ocho niños/as de este mismo nivel (GCN2), Y, el último, dirigido a ocho madres de niños/as del nivel, no colaboradoras de aprendizajes (GCM).

-Seis EECC: dirigida a la profesora responsable de primero básico (PC), madre colaboradora (MC), estudiante en práctica de la universidad (AU), profesor de la universidad (PU), dos estudiantes curso superior del colegio (AC1 y AC2).

En esta primera fase se realiza una revisión general y una familiarización con los datos, donde se leen y revisan los discursos y/o registros obtenidos por medio de las tres técnicas.

A continuación, se da a conocer, por cada uno de los instrumentos de recolección de datos, el procedimiento de análisis implicado en esta fase de **Reducción de Datos Inicial**. El orden en que se presentan los instrumentos, en esta primera fase, tiene relación con la temporalidad.

a) Observaciones comunicativas (OOCC):

a1) Revisión comunicativa entre la IR y los destinatarios (observadores y observados) de los registros de las OOCC. Existen **dos instancias comunicativas** en que se llevó a cabo esta revisión. Sin embargo, es importante destacar que, la **primera instancia comunicativa** fue previa a esta fase de análisis, no obstante, se describe aquí, pues fue una **instancia transversal al trabajo de campo**, que forma parte del análisis preliminar de datos de esta investigación.

a 1.1) Primera instancia comunicativa: semanalmente durante el año escolar de manera simultánea a la implementación de GI. Estas instancias se desarrollaban después de realizadas las clases de GI y después de ejecutadas las reuniones pedagógicas de GI. Así, la IR comparte, semanalmente, los registros de las OOCC con la profesora y los colaboradores, que a su vez son los observadores y/o observados, y consulta al observador y a algunos de los observados, sobre aspectos que requieran aclarar y puntualizar, con el propósito de clarificar registros que no estén claros y poder tener una mirada más amplia de las observaciones. De esta manera, la IR pudo esclarecer situaciones que se daban en las clases o en las reuniones pedagógicas de GI. Además, de este trabajo comunicativo que se realizaba en esta instancia (transversal) se extraen situaciones, conceptos o acciones (apuntadas en paréntesis en los registros) que surgen de la revisión de las OOCC que se han

desarrollado, la misma semana en que se han realizado los registros. Esto permite tener una representación más real de lo que ha acontecido tanto en las clases de GI de lenguaje como en las reuniones pedagógicas de GI.

a1.2) Segunda instancia comunicativa: Esta segunda instancia se llevó a cabo en una sola oportunidad (no es transversal) una vez finalizada la implementación de GI y, por tanto, finalizados todos los registros de observaciones comunicativas de las clases y de las reuniones pedagógicas del año escolar. Así, se desarrolla un encuentro al finalizar el año, donde la IR comparte con la profesora y colaboradores de aprendizaje (observadores y/o observados) las anotaciones o situaciones registradas, producto de las revisiones realizadas en conjunto en la **primera instancia comunicativa** (instancia transversal). Gracias a esta nueva revisión comunicativa, desarrollada en esta segunda instancia, se llegan a acuerdos respecto a los conceptos, acotaciones y comentarios que aporten al análisis de contenido que se está desarrollando. Estos conceptos o comentarios van en paréntesis en los registros.

b) Grupos de Discusión comunicativos (GGCC)

b1) Revisión individual de la IR de los GGCC: En el caso de este estudio, la IR de manera individual da lectura a los discursos que arrojan los GCN1, GCN2 y GCM. Luego, si existen ideas que no puede clarificar, debido a que falta mayor información por parte de los destinatarios, la IR toma nota de ello para poder retomar estos temas y/o aspectos en el posterior encuentro (descrito más adelante dentro de esta misma fase) que realiza con los destinatarios de esta técnica de recolección de datos. Además, en esta revisión individual, apunta en los mismos instrumentos, conceptos generales y relevantes o comentarios para contextualizar los discursos que surgen de esta primera revisión. Estos conceptos o comentarios van en paréntesis. Asimismo, la IR marca con destacador relatos que pueden servir para términos de este estudio.

b2) Revisión comunicativa entre la IR y los niños/as y/o madres de los GGCC:

En esta oportunidad la IR se reúne con los dos grupos de discusión comunicativos de niños/as (GCN1 y GCN2) por separado, y también con el grupo comunicativo de madres (GCM) donde comparte y lee los discursos y/o citas que se han transcrito

relacionadas con lo que cada grupo ha relatado. Luego, la IR clarifica, con los respectivos grupos, aspectos que no logra comprender respecto a los relatos que cada grupo ha entregado, y además les consulta sobre asuntos que le permitan ampliar la información recibida. Una vez clarificada esta información y complementados los discursos, comparte con ellos los conceptos generales y comentarios que ella ha apuntado en los tres grupos comunicativos al momento de realizar su revisión individual, y les consulta si dichos conceptos y comentarios reflejan su parecer. En esta parte del trabajo la IR familiariza a los niños/as y/o madres con los relatos y conversa con ellos desde un plano de igualdad sobre las citas y los posibles conceptos que emergen de esta revisión comunicativa. De esta manera la IR logra conocer conceptos o elementos que los destinatarios consideran pertinente incorporar y que ella no ha pesquisado en su primera revisión individual. Estos conceptos o comentarios van en paréntesis.

Es relevante reiterar que, este trabajo lo realiza la IR por separado con cada uno de los tres GGCC.

c) Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

c1) Revisión individual de la IR de la primera y segunda parte de las EECC:

La IR de manera individual da lectura a los discursos que arrojan las EECC realizadas a la profesora del nivel y a los colaboradores de aprendizajes (entrevistados) donde revisa los relatos, puntualiza aspectos que requiera aclarar con los entrevistados/as, apunta conceptos y comentarios. Luego, si detecta ideas que no puede clarificar, debido a que requiere de mayor información por parte de los entrevistados, la IR toma nota para poder retomar estas ideas en el posterior encuentro, descrito más adelante dentro de esta misma fase. Además, apunta en los mismos instrumentos, conceptos o ideas generales y relevantes o comentarios para contextualizar los discursos que surgen de esta primera revisión individual. Estos conceptos o comentarios van en paréntesis. Asimismo, la IR marca con destacador relatos que pueden ser de utilidad para términos de este estudio. Este trabajo lo realiza por separado la IR con cada uno de los discursos de los seis entrevistados.

c2) Revisión comunicativa entre la IR y los entrevistados de las EECC (primera y segunda parte): en esta oportunidad la IR se reúne de manera individual con cada uno de los entrevistados donde comparte y lee los discursos y/o citas a la profesora y a cada uno de los colaboradores de aprendizajes. Luego, la IR clarifica con los respectivos entrevistados aspectos que no logra comprender respecto a los discursos que cada uno de ellos ha entregado, y además les consulta sobre asuntos que le permitan ampliar la información recibida. Posteriormente, una vez clarificada esta información y complementados los discursos, comparte con ellos los conceptos generales y comentarios que ella ha apuntado en las entrevistas, al momento de realizar su revisión individual. Luego, la IR les consulta si dichos conceptos y comentarios reflejan su parecer. En esta parte del trabajo la IR familiariza a los entrevistados con los relatos que se han transcrito y dialoga con ellos, desde un plano de igualdad, sobre las citas y los conceptos que emergen de esta revisión comunicativa. De esta forma, la IR descubre nuevos conceptos o elementos que no ha pesquisado en su primera revisión individual. Estos conceptos o comentarios van en paréntesis.

d) OOCC, GGCC y EECC:

Revisión individual de la IR de los datos que arrojan cada una de las tres técnicas de recolección: en esta instancia la IR de manera individual, realiza, nuevamente, una lectura de los registros y/o relatos, por cada uno de los instrumentos de recolección de datos. El fin de esta revisión es, destacar ideas, descubrir conceptos nuevos, apuntar comentarios y situaciones, producto de la **revisión individual** y la **revisión comunicativa** realizada en esta fase.

Se presenta la figura 7 que clarifica la primera fase de análisis de datos denominada “Reducción de datos iniciales” que se desarrolla con las OOCC, EECC y GGCC.

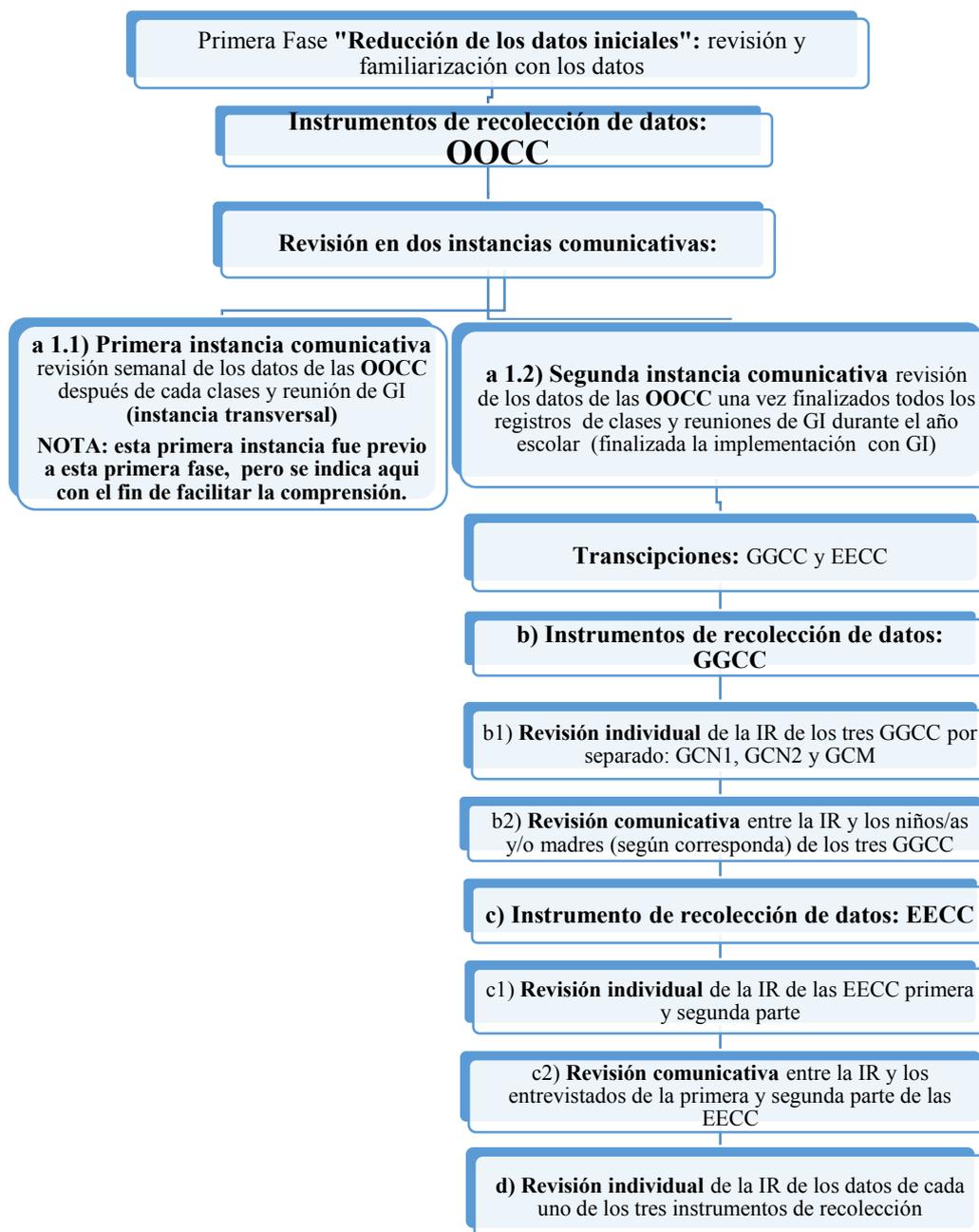


Figura 7: Síntesis de la primera fase de análisis “Reducción de datos iniciales” de las tres técnicas de recolección de datos cualitativos.

Fuente: Elaboración propia.

3.9.2 Segunda fase: Reducción de datos en desarrollo

Esta fase implica un proceso de **simplificación de los datos**. Aquí se realiza la segmentación de los datos en unidades menores con significados propios. Se puede eliminar lo superfluo, pero no lo sustancial. En esta investigación se seleccionan distintos segmentos de los relatos (citas o registros de observaciones) con los datos que arrojan cada una de las técnicas de recolección.

A continuación, se presenta el trabajo que se desarrolla en esta fase de reducción de datos por cada uno de los instrumentos de recolección:

3.9.2.1. Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

Recordemos que cada una de las EECC consta de dos partes y van dirigidas a seis **agentes educativos** del nivel (profesora responsable del curso y cinco colaboradores de aprendizaje). Es por esto que, esta simplificación de datos se realiza con las respuestas de las seis entrevistas aplicadas a los agentes educativos implicados en el nivel de primero básico. Esta simplificación se realiza por separado, por cada entrevistado, contemplando los datos albergados en la primera y en la segunda parte de ella. Comenzaremos por explicar la reducción que se realiza con los datos que arrojan la primera parte de las EECC.

a) Primera parte de las EECC

La IR realiza la simplificación de datos en unidades mínimas con significado propio (citas) organizando los datos por medio de tablas. Para esto la IR primero, revisa, analiza y selecciona las citas. Luego, elabora dos tipos de tablas por cada entrevistado. Una de las tablas es denominada **tabla tipo A1**¹¹ y la otra **tabla tipo A2**¹². Antes de continuar recordemos que el objetivo de la primera parte de las EECC es: Determinar las **acciones educativas** que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes, en las clases con GI y en las reuniones pedagógicas de GI. Considerando este objetivo, la tabla tipo A1 contiene y

¹¹ **Tabla tipo A1** son las tablas que contemplan las citas o registros de **acciones educativas facilitadoras de GI** de los componentes educativos “Planificación y evaluación” y “Experiencia de aprendizaje” y las categorías deductivas asociadas a estos componentes.

¹² **Tabla tipo A2** son las tablas que contemplan las citas o registros de **acciones obstaculizadoras de CE** de los componentes educativos “Planificación y evaluación” y “Experiencia de aprendizaje” y las categorías deductivas asociadas a estos componentes.

organiza algunas citas de los entrevistados (profesora y/o colaboradores de aprendizajes) que apuntan hacia acciones educativas planteadas por dichos entrevistados, que pudieron facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños/as, denominadas, como se indicó anteriormente, **acciones educativas facilitadoras**. Estas acciones están en el contexto de ambos componentes educativos y situadas en las categorías deductivas correspondientes. Recordemos además que, en las EECC se formularon preguntas con el fin de contrastar las acciones educativas facilitadoras, que implican las clases de GI de lenguaje con las CE de lenguaje. Por esta razón se contempla también la tabla tipo A2 que contiene y organiza algunas citas de los entrevistados e indica, las **acciones obstaculizadoras** que se extrajeron de estas citas en torno a ambos componentes educativos y a las categorías deductivas implicadas.

Dicho de otro modo, una de estas tablas, denominada tabla tipo A1, contiene las citas que evidencian **acciones educativas facilitadoras** realizadas por la profesora y colaboradores, relacionadas con el componente educativo “Planificación y evaluación” y “Experiencia de Aprendizaje”, y desde las categorías deductivas respectivas. Por otra parte, y, en oposición a las mismas **acciones educativas facilitadoras**, la tabla tipo A2, contiene, en el componente educativo, “Planificación y evaluación” las citas que evidencian **acciones obstaculizadoras** que lleva asociada la no realización de reuniones pedagógicas para las CE. Además, esta tabla A2 muestra también las citas de acciones obstaculizadoras realizadas en las CE en el componente educativo, “**Experiencia de Aprendizaje**” considerando las categorías deductivas involucradas.

Como son seis los entrevistados, en total se elaboran doce tablas preliminares tipo A, seis con citas que reflejan **acciones educativas facilitadoras** (tablas tipo A1), y en oposición, seis con citas que evidencian **acciones obstaculizadoras** (tablas tipo A2).

Posteriormente, la IR trabaja de manera comunicativa la organización de estas tablas **preliminares tipo A1 y tipo A2** con los agentes educativos involucrados en estas entrevistas, llevándolos a revisar sus citas, las cuales están plasmadas en estas tablas. Lo anterior, con el fin de que los entrevistados, puedan aportar, aclarar, refutar dichas citas y llegar a acuerdos y consensos de manera comunicativa. De esta forma, se modifican citas que algunos entrevistados consideran erradas, aludiendo a que no era lo que ellos querían expresar, y por consecuencia, en algunos casos, se modifican las acciones educativas que están en paréntesis.

Esta revisión es desarrollada de manera individual entre la IR y cada uno de los entrevistados con el propósito de indagar en las citas y, optimizar estos encuentros comunicativos. La revisión comunicativa se realiza en la sala de reunión del colegio y en menos oportunidades, en la sala de clases donde se desarrollan los GI, en horario alterno a la clase. Posterior a esto, la IR de manera individual y considerando las sugerencias de los entrevistados, **reorganiza de manera definitiva las tablas tipo A1 y tipo A2.**

A continuación, se presenta la tabla 21 tipo A1 correspondiente a la primera parte de las EECC, que muestra los ejemplos de citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** de GI realizadas por la profesora y colaboradores, desde la perspectiva de la profesora del nivel (PC). En paréntesis bajo cada cita se indican la **acción educativa facilitadora** a la que apunta.

Tabla 21: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Tabla tipo A1		
Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
Planificación y evaluación (reunión pedagógica de GI)	Diálogo	<p>“... en las reuniones conversábamos y todos podíamos opinar y dar distintas ideas, daba lo mismo quien lo hiciera, eso es lo bueno de estas reuniones, todos todos hablábamos por igual, la mamá, el niño que nos ayudaba (refiriéndose al niño de curso superior) la alumna en práctica y así” (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“... a ver, eehh (pausa) para planificar una actividad se iba tomando las ideas de todos y de esta forma íbamos creando una experiencia (...) por ejemplo, uno decía, para lograr desarrollar el aprendizaje de los niños podemos trabajar con sémola en un grupo, y otros decían sí se puede utilizar con una bandeja y ahí hacen las letras, las vocales, consonantes o escriben una palabra, y como que así se formaba la experiencia”. (construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta)</p>
“experiencia de aprendizaje” (clases con GI)	Diálogo	<p>“Bueno, como que tratamos que los niños por ejemplo nos indiquen de qué manera lo que están aprendiendo les servirá en su vida diaria, para que lo valoren” (consultan sobre la utilidad de lo que aprenden)</p> <p>“Era una constante el dar la posibilidad que los niños conversen entre ellos y que formulen preguntas, eso era algo que se daba durante toda la clase, no había momentos específicos para esto” (ofrecen instancias para formular preguntas)</p>
	Inclusión	<p>“... los niños como que se involucraban más donde uno no tenía que hablar fuerte, se acercaban más a uno y claro, como uno hablaba despacio, invitaba a que los niños participarán, porque en serio uno en las otras clases uno termina mal de la garganta” (utiliza un volumen de voz adecuado)</p> <p>“Es que pasaban cosas distintas a las de una clase, los niños de cursos superiores hacían cosas que hacían reír a los niños, cosas como absurdas que descolocaban a los niños en el buen sentido, o sea los hacía reír y estar atentos” (utilizan el absurdo)</p> <p>“Sí, resultaba genial porque algunos colaboradores hacían como que se equivocaban y los niños saltaban inmediatamente a corregir y decían, “no tío así no, es está malo” (risas)” (utilizan el error)</p>
	Afectividad	<p>“Muchas manifestaciones de afectividad, pero la verdad es que yo no soy mucho de palabras como cariñosas, pero todos éramos muy afectivos, los colaboradores les decían, nuestros niñitos lindos, cómo están los niños más más amorosos, cosas así, y lo bueno es que en estas clases está el apoyo de los colaboradores para hacerlo” (brindan expresiones verbales de afecto)</p> <p>“Absolutamente el ambiente era afectivo, las tías eran cariñosas, abrazaban a los niños, se preocupaban de ellos y los niños se dejan querer, era un ambiente muy rico, especialmente para estos niños” (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver otras tablas tipo A1, de otros entrevistados, con citas y acciones educativas facilitadoras, ver anexo 2.

A continuación, se presenta la tabla 22 tipo A2 correspondiente a la primera parte de las EECC, que muestra los ejemplos de citas que reflejan las **acciones obstaculizadoras** asociadas a las CE desarrolladas por la profesora del nivel (PC), desde la perspectiva de la propia profesora y en el contexto de ambos componentes educativos y de las categorías deductivas involucradas. En paréntesis bajo cada cita se indican las acciones obstaculizadoras que se determinan.

Tabla 22: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

Tabla tipo A2		
Componentes Educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la acción obstaculizadora a la que apunta.
Planificación y evaluación (instancias de planificación)	Diálogo	<p>“Bueno como uno está sola no hay posibilidades para que otros intervengan obviamente” (risas) (ausencia de igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“Es como le dije, como no hay diálogo, sola debo crear la planificación, no hay interacción con nadie” (ausencia de construcción de ideas de manera conjunta)</p>
“experiencia aprendizaje” de (clases expositivas)	Diálogo	<p>“No tengo muchas veces esta posibilidad, pocas veces, porque uno corre todo el día y no alcanza” (consultan menos sobre la utilidad de lo que aprenden)</p> <p>“... después que doy las instrucciones de la clase, al inicio, los niños pueden preguntar, para que haya un orden y los niños no se pongan a preguntar todos juntos después” (menores instancias para formular preguntas)</p>
	Inclusión	<p>“No, uno tiene que hablar más fuerte porque o sino los niños no la escuchan a uno, la voz de uno desaparece”. (ausencia de un volumen de voz adecuado)</p> <p>“No se me habría ocurrido, uno como que en enseñanza básica es más fome (...) como clases más serias, por eso encuentro que fue algo genial de las clases de GT” (refiriéndose al absurdo) (ausencia del absurdo)</p> <p>“Nooo, jamás, no daba el tiempo para eso, además los niños en las otras clases se habrían desordenado si yo hubiera utilizado esta estrategia” (ausencia del error).</p>
	Afectividad	<p>“Igual uno es afectiva con los niños, pero como le dije yo no soy de decir muchas cosas y el afecto es más difícil demostrarlo en estas clases a todos los niños y hay que reconocer que uno se pone un poco brava, y les llama la atención también algunos días” (ausencia de expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“No hay tanto contacto físico, porque uno esta como más lejos porque debe responder a muchas cosas, o sea como que debe estar en muchas partes a la vez” (brindan menos manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver otras tablas tipo A2, de otros entrevistados, con citas y acciones educativas obstaculizadoras, ver anexo 3.

Se debe recordar que la comparación entre los GI y las CE de lenguaje del colegio, fueron realizadas con las respuestas de la PC, AU, A1C, A2C porque solo ellos manejaban información sobre ambos tipos de clases. Sin embargo, solo la PC participaba de la planificación y evaluación de las CE, por lo cual, únicamente ella pudo realizar también la comparación entre las reuniones pedagógicas de GI y las instancias de planificación para las CE. Por lo tanto, la tabla que contiene las citas de las acciones obstaculizadoras de la PC contemplan ambos componentes educativos. Y, por el contrario, las tablas que muestran citas de las acciones obstaculizadoras de los otros agentes educativos (AU, A1C y A2C) contemplan, únicamente, el componente educativo “Experiencia de aprendizaje”.

b) Segunda parte de la EECC

Para analizar la segunda parte de las EECC que apunta al siguiente objetivo: **recabar información respecto a la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, considerando sus distintas dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua)** se utilizó otro modelo de tabla, denominado **tabla tipo B**¹³.

La IR utiliza para esta segunda parte, el mismo procedimiento de análisis que utiliza para la primera parte de las EECC. Es decir, segmenta los datos en unidades menores con significados propios (citas). Sin embargo, es importante reiterar que, en el caso de los datos que arrojan esta segunda parte de las EECC, no se determinan desde las categorías deductivas, pues el análisis surge directamente desde los datos que se originan en torno a las tres dimensiones del lenguaje y en el contexto del componente educativo, “experiencia de aprendizaje”.

La IR, antes de elaborar las seis tablas, revisa y analiza las citas que evidencian los discursos de los entrevistados. Luego, organiza y selecciona las citas que arrojan datos en torno a las dimensiones del lenguaje. Posteriormente, elabora las tablas preliminares tipo B e incorpora las citas seleccionadas.

¹³ Tabla Tipo B: tabla donde se organizan las citas de los entrevistados, referidas al desarrollo del aprendizaje de lenguaje de los niños/as en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

En síntesis, para analizar esta segunda parte de las EECC se revisan, seleccionan, organizan y plasman las citas en seis tablas **preliminares** tipo B, una para cada uno de los seis agentes educativos entrevistados.

Posteriormente, la IR comparte de manera comunicativa la información de las tablas “preliminares” tipo B con los entrevistados correspondientes (profesora y colaboradores de aprendizajes). Para esto, la IR lee y explica la información que se plasma en estas tablas. Lo anterior, con el fin de que puedan participar de este análisis, revisando las citas y dando sugerencias de modificaciones, aclarando aspectos, puntualizando hechos, rectificando citas, entre otros. Este trabajo lo realiza de manera individual la IR en la sala de reuniones del colegio con cada uno de los seis entrevistados. Posteriormente, considerando las sugerencias de ellos, la IR de manera independiente, reorganiza de manera definitiva las seis tablas tipo B.

Se presenta la tabla 23 tipo B, correspondiente a la segunda parte de las EECC que muestra los ejemplos de citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases de GI (componente educativo: experiencia de aprendizaje) desde la perspectiva de la profesora del colegio (PC).

Tabla 23: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la profesora del colegio (PC) que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Tabla tipo B		
Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	“Ahora cuando uno les lee un cuento, noticia o lo que sea, ellos son capaces de comprender más, pero ha sido un arduo trabajo, no de un día para otro” “Expresan sus ideas y opinan con mayor facilidad sobre textos leídos y muchos son capaces de inferir” “Ahora los niños pueden entender mejor, uno les pregunta sobre un cuento y ellos pueden responder con mayor asertividad”
	Producción de textos	“Por ejemplo ya no les cuesta tanto escribir frases, obvio que a los que siempre les ha costado más han avanzado menos que los otros, pero lo importante es que igual están mucho mejor que antes” “Sí, avanzaron mucho en lenguaje, los puntajes de los test que se aplicaron al inicio dieron bajos y los resultados que vimos al final fueron bastante más altos y los niños ahora copian y muchos hasta escriben oraciones” “Conocen palabras nuevas y las utilizan de manera adecuada en escritos (...) las estructuran mejor y con mayor fluidez”
	Manejo de la lengua	“... ahora escriben más, reconocen sonido iniciales y finales y varias cosas que antes no hacían (...) asocian distintos fonemas con grafemas”. “Han aprendido palabras nuevas y se expresan mejor” “Usan la mayúscula, reconocen las sílabas y sí, ahora los niños identifican palabras que riman, antes cuando llegué al curso muchos no lo hacían”

Fuente: Elaboración propia.

Para ver otras tablas tipo B de otros entrevistados, con citas y dimensiones del desarrollo del lenguaje, ver anexo 4.

Se presenta la figura 8 que clarifica la segunda fase de análisis de datos denominada “Reducción de datos en desarrollo” de la primera y segunda parte de las EECC.

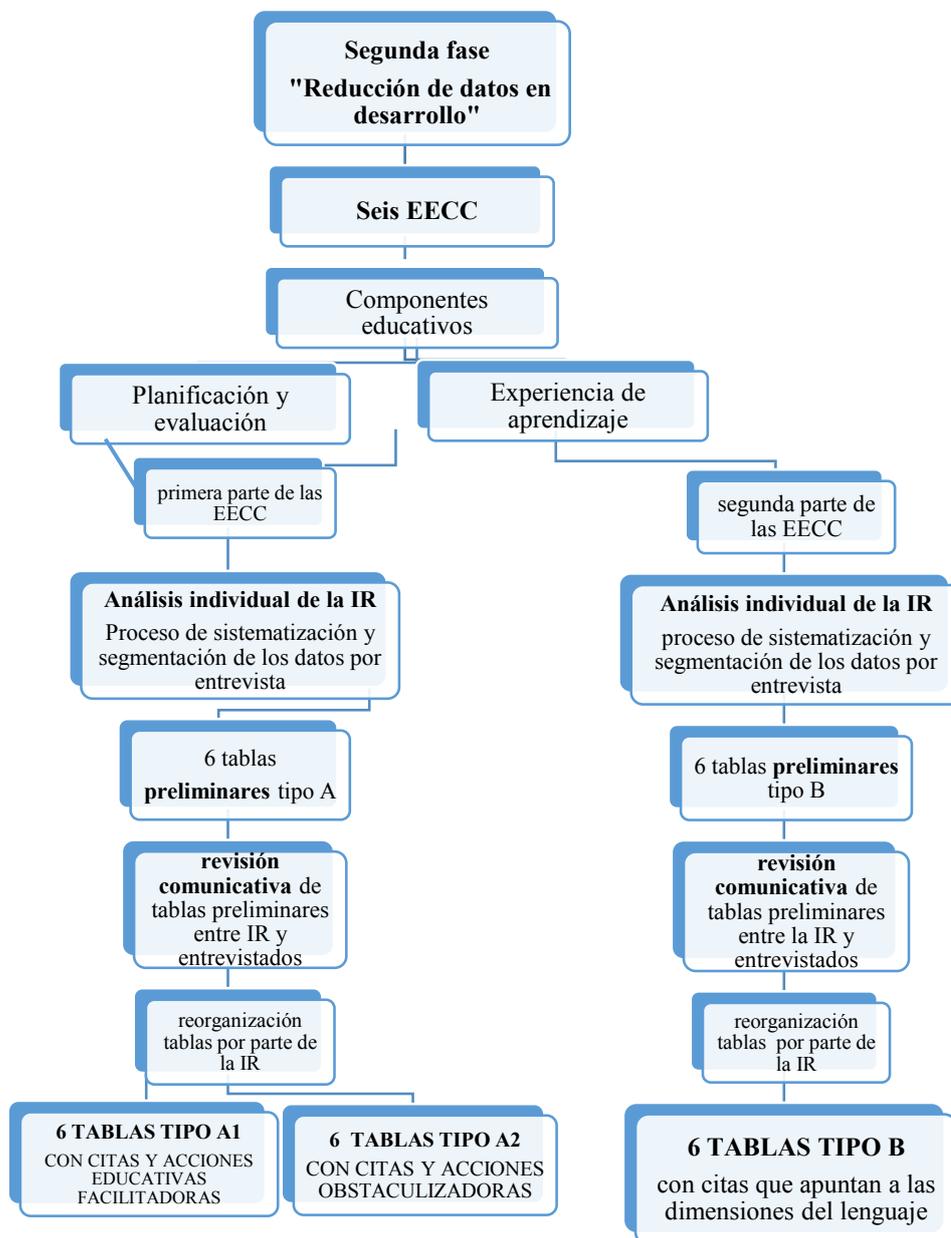


Figura 8: Síntesis la segunda fase de análisis, “Reducción de datos en desarrollo” de la primera y segunda parte de las EECC

Fuente: Elaboración propia

3.9.2.2. Observaciones comunicativas (OOCC)

La simplificación de los datos de las OOCC se realiza de la misma forma como se desarrolla con las EECC, lo que implica que se segmentan los datos en unidades menores con significados propios.

Para organizar la simplificación de los datos la IR utiliza el mismo formato de la tabla tipo A1, utilizada para la primera parte de las EECC. Estas tablas se elaboran por cada uno de los registros de las OOCC, doce registros en reuniones pedagógicas y dieciséis registros en clases con GI. Para esto, la IR, de manera individual, revisa, analiza y selecciona los registros que apuntan a las **acciones educativas facilitadoras** y los organiza en las tablas tipo A1. Se elaboran 28 tablas tipo A1 (una por cada registro de observación realizado). Doce de ellas corresponden a los registros que apuntan a las **acciones educativas facilitadoras** realizadas en las reuniones pedagógicas de GI. Dieciséis de ellas apuntan a los registros de **acciones educativas facilitadoras** realizadas en las clases de GI. Estas tablas tipo A1 de las OOCC no se compartieron ni socializaron con los observadores y observados, pues fue complejo acceder a ellos por razones de coordinación y tiempo. Sin embargo, se debe recordar que, previo a la primera fase de análisis, se estableció una **primera instancia comunicativa** (transversal durante el año escolar), y además en la primera fase se estableció otra **segunda instancia comunicativa**.

En el caso de las OOCC, sólo se elaboran las tablas tipo A1 con registros de acciones educativas facilitadoras, y no se elaboran tablas tipo A2 con registros de acciones obstaculizadoras de CE, pues no se realizaron OOCC en las CE de lenguaje considerando que el objetivo de la investigación no se focalizaba en ello.

En síntesis, se elaboran 12 tablas tipo A1, que apuntan al componente educativo “planificación y evaluación” (reuniones pedagógicas de GI), y 16 tablas tipo A1, que apuntan al componente educativo “experiencias de aprendizajes” (clases con GI).

A continuación, se presenta la tabla 24 tipo A1, correspondiente a OOCC la que muestra ejemplos de registros que reflejan las acciones educativas facilitadoras, desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizajes en una reunión pedagógica de

GI (componente educativo “planificación y evaluación”). En paréntesis bajo cada registro se indica la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 24: Registros que surgen de la observación comunicativa de una reunión de GI que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Tabla tipo A1		
Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
Planificación y evaluación (reunión pedagógica de GI)	Diálogo	<p>Registros de observación: La alumna en práctica da a conocer una experiencia para lograr el objetivo de la clase y luego se da cuenta que se equivocó porque ese objetivo ya fue trabajado y lo dice y se ríe de este hecho. (utilizan el humor)</p> <p>Comienza la reunión y los integrantes comienza a revisar el trabajo realizado la clase anterior, luego de hecho esto, la alumna en práctica, que es la que ese día está coordinando la reunión da la posibilidad de opinar, a la mamá, al niño de curso superior, opina también la profesora y todos dan a conocer sus ideas de cómo desarrollar las experiencias educativas en cada uno de los grupos. (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>Se proponen diversas alternativas de experiencias para realizar. Además, se conversa sobre el tipo de materiales que utilizarán. Finalmente llegan a acuerdos en relación a las experiencias que se realizarán en cada uno de los grupos. (construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta)</p> <p>Cada integrante de la reunión da una idea de lo que se podría hacer la próxima clase de GI, la alumna en práctica toma nota y va comentando con ellos (escuchan atentamente)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver otras tablas tipo A1 con registros de observaciones, producto OOCC de otras reuniones pedagógicas, ver anexo 5.

Se presenta a continuación la tabla 25 tipo A1, correspondiente a OOCC la que muestra ejemplos de registros que reflejan las acciones educativas facilitadoras, desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizajes en una clase con GI (componente educativo “experiencia de aprendizaje”), y en el contexto de las tres categorías deductivas correspondientes. En paréntesis bajo cada registro se indican la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 25: Registros que surgen de la observación comunicativa de una clase de GI que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Tabla tipo A1			
Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.	
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Registros de observación: La profesora dialoga con los niños sobre el cuento que le narró al grupo. Luego les dice a los niños que el que quiera puede hacer preguntas sobre el cuento. (ofrecen instancias para preguntar)</p> <p>Luego la profesora les pregunta por qué los protagonistas del cuento habrán actuado de la forma que lo hicieron. En seguida les consulta cómo habrían actuado ellos y por qué. (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>Antes de terminar la clase les pregunta si les gustó o no el cuento y les solicita que fundamenten sus opiniones. (formulan preguntas de opinión).</p>	
		<p>Inclusión</p>	<p>Una vez que la profesora ha explicado el objetivo de la clase se forman los distintos grupos y cada uno de los colaboradores se dirige al grupo que les corresponde. (incorporan colaboradores de aprendizajes)</p> <p>Los niños están trabajando en sus actividades y un alumno de cursos superior que colabora detecta un error en el trabajo de uno de ellos. Luego le dice al niño que lo revise. El niño lo hace y no se da cuenta del error, el colaborador le da pistas para que el estudiante lo descubra. (utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>“Luego de transcurrido el tiempo los niños terminan el puzle y pasan de un grupo a otro” (rotan de grupo por distintas actividades)</p>
			<p>Afectividad</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver otras tablas tipo A1 con registros de observaciones, producto de las OOCC de una clase con GI, ver anexo 6.

Se presenta la figura 9 que clarifica la Segunda Fase de análisis denominada **“Reducción de datos en desarrollo”** de las OOCC en el contexto del componente educativo **“Planificación y evaluación”** (reuniones pedagógicas de GI) y **“Experiencia de Aprendizaje”** (clases con GI).

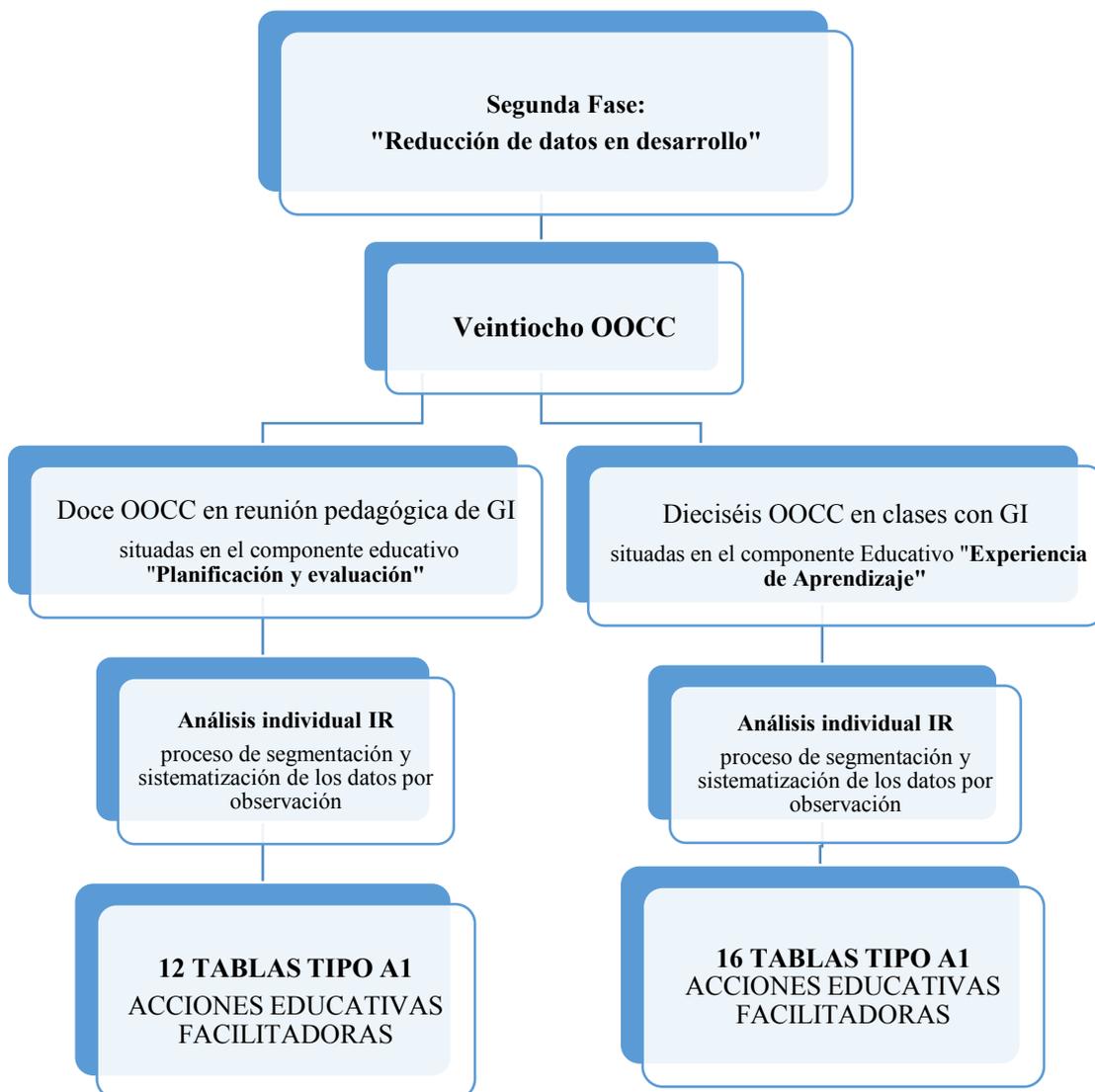


Figura 9: Síntesis de la segunda fase de análisis “Reducción de datos en desarrollo” de las OCCC

Fuente: Elaboración propia.

3.9.2.3 Grupos de discusión comunicativos (GGCC)

En el caso de los GGCC la información se analiza de la misma forma como se hizo con las EECC y las OCCC. Es decir, se segmentan los datos en unidades menores con significados propios. Además, el análisis de los tres GGCC aplicados en esta investigación se realiza en el contexto del componente educativo “Experiencia de Aprendizaje”, asociados

a las clases con GI en lenguaje. Como se indicó con anterioridad, no se contempla el componente educativo “Planificación y evaluación” debido a que los niños/as y madres no colaboradoras, no manejan información sobre lo que sucede en las reuniones de GI, ya que no asisten a ellas.

De los tres GGCC aplicados, dos iban dirigidos a los niños/as (GCN1 y GCN2) y uno iba dirigido a las madres (GCM). El primero, GCN1 está situado desde las tres categorías deductivas determinadas para este componente: diálogo, inclusión y afectividad. El segundo grupo (GCN2) y el tercero (GCM) está orientado en torno a las tres dimensiones del lenguaje.

a) GCN1:

Recordemos que, el primer grupo, GCN1 dirigido a los niños/as, apunta al siguiente objetivo: Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizajes en las clases con GI.

A continuación, se dan a conocer los pasos que llevó a cabo la IR para desarrollar esta fase del análisis con el GCN1, contemplando el componente educativo “Experiencia de aprendizaje” y las tres categorías deductivas determinadas en este estudio:

1. La IR, de manera individual, examina, analiza y selecciona los discursos de los niños/as del GCN1. Luego elabora dos tablas. Primero, elabora la tabla tipo A1, donde determina las citas que apuntan a las **acciones educativas facilitadoras** realizadas por la profesora del nivel y colaboradores en clases con GI, que surgen de los relatos de los niños/as del nivel en cada una de las categorías deductivas. En otras palabras, la IR en estas tablas plasma las citas de los relatos de los niños/as que se orientan a acciones educativas que pudieron facilitar el desarrollo del lenguaje de los niños/as (denominadas acciones educativas facilitadoras).
2. Posteriormente la IR de manera individual, examina, analiza y selecciona los registros de los discursos de los niños/as del GCN1 y elabora la tabla tipo A2 que, en oposición a las mismas acciones educativas facilitadoras, indicadas en la tabla tipo A1, contienen las citas y acciones obstaculizadoras de CE de lenguaje, contemplando las mismas categorías deductivas. En otras palabras, la IR plasma las citas de los relatos de los niños/as que apuntan a acciones que pudieron obstaculizar el aprendizaje del lenguaje (denominadas acciones obstaculizadoras) en las CE.

Como se observa, en el grupo GCN1, al igual que en las EECC (primera parte) se contrasta la información de las clases con GI de lenguaje, con las CE de lenguaje, considerando el componente educativo, “Experiencia de Aprendizaje”.

Las tablas tipo A1 y tipo A2, relacionadas con el GCN1 no se socializaron con los niños/as, ya que fue complejo acceder a ellos por razones de tiempo. Sin embargo, se debe destacar que, en la primera fase del análisis se establecieron instancias comunicativas entre la IR y los niños/as.

Se presenta a continuación la tabla 26 tipo A1, correspondiente al GCN1 la que muestra citas que reflejan las acciones educativas facilitadoras determinadas en este estudio. Estas citas se desprenden de los relatos de los niños/as respecto a las acciones educativas facilitadoras desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizaje en clases con GI. En paréntesis bajo cada cita se indican la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 26: Citas que surgen del GCN1 que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Tabla tipo A1		
Componente Educativo	Categorías deductivas	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as del nivel. Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)	Diálogo	<p>“Si conversábamos y lo pasábamos bien, las tías y los tíos (refiriéndose a los niños de curso superior) nos escuchaban, eran todas cariñosas con nosotros (escuchan atentamente a los niños/as)</p> <p>“Las tías nos hacen pensar porque nos preguntan cosas difíciles” (risas) no, no es que sean difíciles, por ejemplo no piden que inventemos otro final para el cuento” (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>A veces las tías se quedaban calladas y yo no sabía que pasaba, pensaba que había hecho alguna cuestión mala y después nos dimos cuenta que era para que pensáramos y habláramos para no responder a la loca (risas) (generan instancias de silencio)</p>
	Inclusión	<p>... los tíos del colegio (refiriéndose a los alumnos de cursos superiores) hacen como cosas raras y divertidas como, por ejemplo, toman el plumón al revés y escriben, pero no pueden ¿me entiende? (utilizan el absurdo)</p> <p>“Las tías no andan a gritos, son amorosas con nosotros y se preocupan” (utilizan un volumen adecuado de voz)</p> <p>“Me encanta tía cuando pasamos por varias actividades porque son entretenidas y parece como si estuviéramos jugando, no como que estamos en clases” (rotan de grupo por distintas actividades)</p>
	Afectividad	<p>“estaban alegres los tíos, se reían, no andaban enojados” Tía ¿por qué nos pregunta tantas cosas?, ¿le van a poner nota a los tíos?” (risas) (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>“...y cuando hablamos con las tías ellas nos pescan (refiriéndose a que les ponen atención) (...) porque se nota pu tía, nos miran y nos escuchan” (establecen contacto visual)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver más citas, producto del GCN1, ver anexo 7.

Se muestra a continuación la tabla 27 tipo A2, correspondiente al GCN1 la que muestra citas que reflejan las acciones obstaculizadoras determinadas en este estudio. Estas citas se desprenden de los relatos de los niños/as respecto a las acciones obstaculizadoras desarrolladas por la profesora del nivel en las CE. En paréntesis bajo cada cita se indican la acción obstaculizadora a la que apunta.

Tabla 27: Citas que surgen del GCN1 que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

Tabla tipo A2		
Componente Educativo	Categorías deductivas	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as del nivel. Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la acción obstaculizadora a la que apunta.
“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)	Diálogo	No, no nos escuchan mucho, porque la Tía XXXX está ocupada con la actividad y los trabajos son lo que le dije antes tía, el cuaderno o el libro (escuchan menos atentamente a los niños/as) “Sí nos leen un cuento, nos preguntan por el nombre de los, ¿cómo se dice?, ah sí, los protagonistas, que hicieron, cosas como esas, nos pregunta la tía” (no formulan preguntas reflexivas) “Siempre tenemos que estar en silencio, jajaja, no nos dejan hablar porque tenemos que hacer la tarea del libro o el cuaderno” (generan instancias de silencio)
	Inclusión	“Es que la tía es ordenadita y no hace cosas locas, como en los, en los GI. (no utiliza el absurdo) “la tía tiene que gritar un poco, sobre todo al XXX y al XXX porque se portan super mal” (no utiliza un volumen adecuado de voz) “Es como fome tener que hacer todos los mismo y con el cuaderno y el libro” (no rotan de grupos por distintas actividades)
	Afectividad	“...pero parece que la tía se aburre algunas veces porque esta como seria y se sienta en su puesto adelante o anda apurada” (brinda menos expresiones gestuales de cordialidad) “No, porque la tía mira los cuadernos y pasa rápido por los puestos” (refiriéndose a que no los mira) (no establecen contacto visual)

Fuente: Elaboración propia

Para ver más citas, producto del GCN1, ver anexo 8

b) GCN2 y GCM:

La IR utiliza el mismo procedimiento de análisis con los GCN2 y GCM que con el GCN1, en el sentido que, se segmentan los datos en unidades menores con significados propios (citas). Sin embargo, recordemos que el objetivo de los GCN2 y GCM es el siguiente: **obtener información sobre la influencia de las clases de GI en el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as de primero básico en sus tres dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua)**. Por lo tanto, el análisis del GCN2 y GCM surge en torno a las tres dimensiones del lenguaje y desde los

datos que arroja el componente educativo, “experiencia de aprendizaje”. En este contexto para el caso del GCN2, la IR antes de elaborar las tablas, revisa y analiza las citas que evidencian los discursos de los niños/as. Luego, organiza y selecciona las citas que arrojan datos en torno a las dimensiones del lenguaje. Posteriormente, elabora las tablas tipo B e incorpora las citas seleccionadas.

Esta tabla tipo B elaborada para el GCN2 no se socializó con los niños/as, pues fue complejo acceder a ellos por razones de coordinación y tiempo. Sin embargo, se debe recordar que, en la primera fase del análisis se establecieron instancias comunicativas entre la IR y los niños/as.

Se presenta la tabla 28 tipo B, correspondiente al GCN2 que muestra ejemplos de citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases de GI, desde la perspectiva de los propios niños/as.

Tabla 28: Citas que surgen del GCN2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Tabla tipo B		
Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“...a ver, la tía nos lee un cuento y ahora yo respondo a veces y le achunto (risas)”</p> <p>“Por ejemplo la tía nos pregunta después que nos lee algo y nosotros respondemos bien”.</p> <p>“Como que me cuesta menos entender ahora para responder bien las preguntas de las tías” (preguntas referidas a una narración)</p>
	Producción de textos	<p>“Yo aprendí a escribir bien, las tías todas me ayudan, están siempre cerca”</p> <p>“Yo siempre he sido buena alumna, aprendo todo lo que la tía me enseña, pero en las clases de GI me entretengo más y aprendo a escribir mejor y mi letra está más redondita”</p> <p>“Podemos escribir varias palabras, ahora es divertido, ya no sufrimos tanto como al principio, (jajaja) como que a todos los compañeros se los hace más fácil ahora”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Aprendí a contar las sílabas de palabras tía, “rí” y eso”</p> <p>“Con las clases de GI todos los niños aprendemos más, el XXX (refiriéndose a un compañero) antes no hablaba casi nada y ahora habla”</p> <p>“mi mamá me dice que ahora hablo más bonito” (risas)</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver más citas que apuntan a dimensiones del desarrollo del lenguaje, producto del GCN2, ver anexo 9.

Es importante dejar claro que, los niños/as, como es de esperar, a través de sus discursos, no indican directamente o explícitamente que dimensiones se vieron favorecidas con las clases de GI, sino que indican diversas actividades y habilidades del lenguaje que ellos han logrado desarrollar. Por lo anterior, en esta fase fue rol de la IR y del PU, seleccionar los discursos (citas) y agruparlos en las dimensiones correspondientes e incorporarlos en la tabla tipo B.

El análisis del GCM, no se detalla a continuación, ya que, como se indicó, se procede de la misma forma que con el GCN2, y, por lo tanto, se utilizan los mismos pasos metodológicos.

Se presenta la tabla 29 tipo B, correspondiente al GCM que muestra ejemplos de citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases con GI, desde la perspectiva de las madres.

Tabla 29: Citas que surgen del GCM que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Tabla tipo B		
Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) extraídos del discurso de las madres que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“Sí, entiendo más, no tengo que explicarle tantas veces las cosas”</p> <p>“Sí, porque cuando su hermana mayor le lee y (pausa corta) y le pregunta, el XXX le responde como bien”</p> <p>“... a veces le leo algo y después les pregunto y está como más avispadito como se dice” (jajaja)</p> <p>“No, no se (...) porque no hago eso, no le leo así que no sé”</p>
	Producción de textos	<p>“... la XXX aprendió a escribir mejor, ahora se le nota lo que dice cuando escribe en su cuaderno”</p> <p>“Las oraciones que escribe son como claritas, escribe mejor, más ordenado”</p> <p>“sí, el XXX ahora ahora escribe kilo con K y no como antes con C, ha aprendido mucho este año con las tías (...) las tías lo han ayudado a escribir”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Se lo pasa diciendo las letras, donde vamos nombra las vocales y las y las (pausa corta) y las otras (risas)”</p> <p>“Buuu, está feliz con las clases de GI, se fue por un tubo como se dice (risas), en la tarde juega con su hermanita y le enseña las palabras, cuenta las palabras así, nu- be, pi -ña y cosas así” (la madre aplaude para marcar las sílabas al contar esto último)</p> <p>“... como que habla mejor, dice ayer hice una cosa y no se equivoca porque lo hizo antes”, ¿me entiende?”</p>

Fuente: Elaboración propia

Para ver más citas que apuntan a dimensiones del desarrollo del lenguaje, producto del GCM, ver anexo 10.

Al igual que en el caso del GCN2, en el GCM, las madres a través de sus discursos, no indican directamente o explícitamente que dimensiones se vieron favorecidas con las clases con GI, sino que indican diversas actividades y habilidades del lenguaje que los niños/as han logrado desarrollar. Por esta razón, en esta fase, fue rol de la IR y del PU seleccionar los discursos (citas) y agruparlos en las dimensiones correspondientes e incorporarlos en la tabla tipo B.

A continuación, se presenta la figura 10 con la síntesis de la segunda fase de análisis denominada “reducción de datos en desarrollo” de los GGCC (GCN1, GCN2 y GCM) en el contexto del componente educativo “Experiencia de Aprendizaje”.

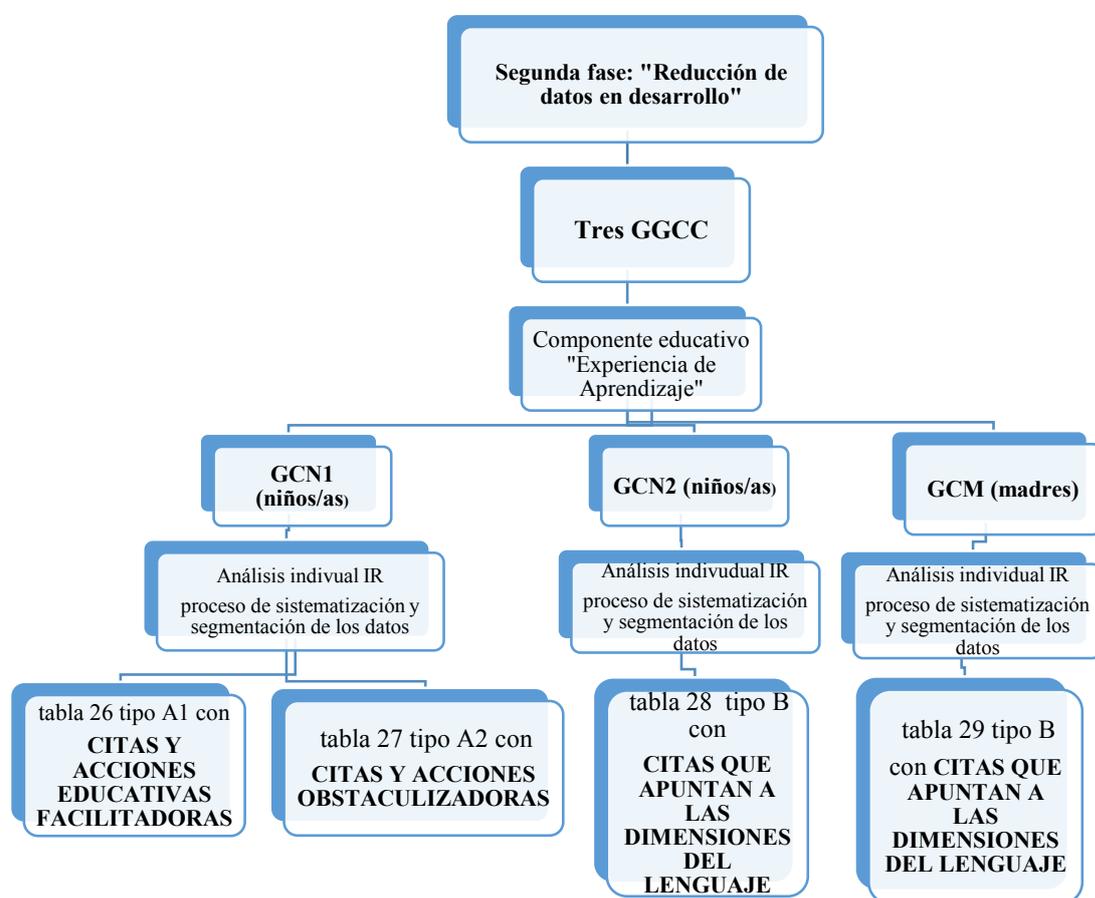


Figura 10: Síntesis de la segunda fase de análisis “Reducción de datos en desarrollo” de los GGCC

Fuente: Elaboración propia.

3.9.3 Tercera fase: Reducción de datos finales

Para explicar esta tercera fase del análisis, al igual que en las fases anteriores, se detallará el trabajo que se realizó, por cada uno de los instrumentos de recolección de datos.

3.9.3.1. Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

a) Primera parte de la EECC

En esta fase y considerando ambos componentes educativos y sus respectivas categorías deductivas, se revisan las seis tablas tipo A1 (ver anexo 2), elaboradas en la fase anterior, por cada uno de los entrevistados, las que contienen citas y acciones educativas facilitadoras. Luego, en correspondencia, por cada uno de los entrevistados, se elaboran seis nuevas tablas donde se incorporan las **acciones educativas facilitadoras** que se observan en dichas tablas. Dicho de otro modo, cada uno de los entrevistados (PC, AC1, AC2, MC, AU, PU) tienen su propia tabla tipo A1 con citas y acciones educativas facilitadoras, elaboradas en la fase anterior, y en correspondencia, en esta tercera fase, se elaboran otras seis nuevas tablas tipo A1, donde se plasman las acciones educativas que se observan en ellas y que involucra a los dos componentes educativos (ver anexo 11).

Posteriormente, se revisan las acciones educativas facilitadoras de las seis nuevas tablas tipo A1, por componente educativo y por categoría deductiva, y se crea **una tabla final** de todas las EECC. Para esto, primero se determina un criterio que permita definir qué acciones educativas facilitadoras se plasmarán en esta tabla final. El criterio que se define es el siguiente: si una misma acción educativa facilitadora se da en un 50% o más de los entrevistados, por categoría deductiva, ésta queda incorporada en la tabla final de las EECC en la categoría deductiva correspondiente. Este criterio se aplica por separado por cada uno de los componentes educativos.

En síntesis, si tres o más entrevistados hacen alusión a una misma acción educativa facilitadora en un mismo componente educativo y en una misma categoría deductiva, esta acción queda plasmada en la tabla final de esta primera parte de las EECC.

Se presenta la **tabla 30 final** de la primera parte de las EECC situadas en ambos componentes educativos y sus respectivas categorías deductivas, con las **acciones educativas facilitadoras** que fueron determinadas de acuerdo al criterio establecido. En la columna que se encuentra al lado derecho de la acción educativa facilitadora se muestra el

número de entrevistados (PC, AC1, AC2, MC, AU, PU) que hace alusión a esta acción. Inmediatamente después, en la columna derecha se muestra el porcentaje que representa.

Tabla 30: Tabla final de acciones educativas facilitadoras de la primera parte de las EECC

Componentes Educativos											
Planificación y evaluación (reuniones de GI)			Experiencia de aprendizaje (clases con GI)								
Categoría deductiva			Categorías deductivas								
Diálogo			Diálogo			Inclusión			Afectividad		
Acciones educativas facilitadoras	N ° Ent.	%	Acciones educativas facilitadoras	N ° Ent.	%	Acciones educativas facilitadoras	N ° Ent.	%	Acciones educativas facilitadoras	N ° Ent.	%
Escuchan atentamente	6	100	Ofrecen respuestas parciales	6	100	Escuchan atentamente a los niños/as	6	100	Brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños/as	6	100
Ofrecen argumentos	6	100	Formulan preguntas reflexivas	6	100	Incorporan colaboradores de aprendizaje	6	100	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	6	100
Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	6	100	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	6	100	Utilizan el absurdo	6	100	Se sitúan a la altura de los niños/as	5	83
Aportan ideas	6	100	Escuchan atentamente a los niños/as	6	100	Rotan de grupo por distintas actividades	6	100	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	4	67
Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	6	100	Solicitan desarrollo de argumentación	6	100	Forman grupos heterogéneos de trabajo	6	100	Establecen contacto visual	3	50
Otorgan igualdad de oportunidades de participar	6	100	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	6	100	Brinda demostraciones gestuales de cordialidad	6	100			
Aceptan argumentos según aporte	6	100	Solicitan aportes o ideas	5	83	Solicitan que colaboren con sus compañeros	6	100			
Destacan positivamente las ideas	6	100	Aceptan argumentos según aporte	5	83	Utilizan un volumen de voz adecuado	5	83			
Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	6	100	Formulan preguntas de opinión	5	83	Utilizan el error de manera constructiva	5	83			
Formulan preguntas sobre experiencias personales	5	83	Formulan preguntas sobre experiencias personales	5	83	Proponen experiencias desafiantes	5	83			
Utilizan el humor	5	83	Generan instancias de silencio	5	83	Incorporan materiales diversos y concretos	4	67			
Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	5	83	Solicitan argumentación	4	67	Ofrecen experiencias dialógicas	4	67			
Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	4	67	Consultan sobre los conocimientos previos	4	67	Utilizan el error	4	67			
			Ofrecen instancias para formular preguntas	4	67						

Fuente: Elaboración propia

b) Segunda parte de las EECC

Para esta segunda parte de las EECC, y con el fin de poder elaborar la **tabla final** de los entrevistados, en esta fase, se revisan las seis tablas tipo B (ver anexo 4), con las citas de los relatos que apuntan a las dimensiones del lenguaje (tabla realizada en la fase anterior). Producto de esta revisión se elabora una **tabla final**, la que contiene las tres dimensiones del lenguaje e indica el número de entrevistados que hizo alusión a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente. Por lo tanto, las dimensiones que obtienen un mayor porcentaje implica que, un mayor número de entrevistados considera que los niños/as se vieron favorecidos en dichas dimensiones.

A continuación, se presenta la **tabla 31 final** correspondiente a la segunda parte de las EECC en el contexto del componente educativo “experiencia de aprendizaje” que muestra las tres dimensiones del desarrollo del lenguaje de los niños/as, el número de entrevistados (PC, AC1, AC2, MC, AU, PU) que la menciona y el porcentaje que corresponde.

Tabla 31: Tabla final con dimensiones del lenguaje de la segunda parte de las EECC

Dimensiones del lenguaje	Número de entrevistados	Porcentajes
Comprensión lectora:	5	83
Producción de textos:	4	67
Manejo de la lengua	5	83

Nota: en total son 6 los entrevistados

Fuente: Elaboración propia

Se presenta la figura 11 que sintetiza la tercera fase del análisis de datos denominada “**Reducción de datos finales**” de la primera y segunda parte de las EECC en el contexto de los componentes educativos “planificación y evaluación” y “experiencia de aprendizaje”.

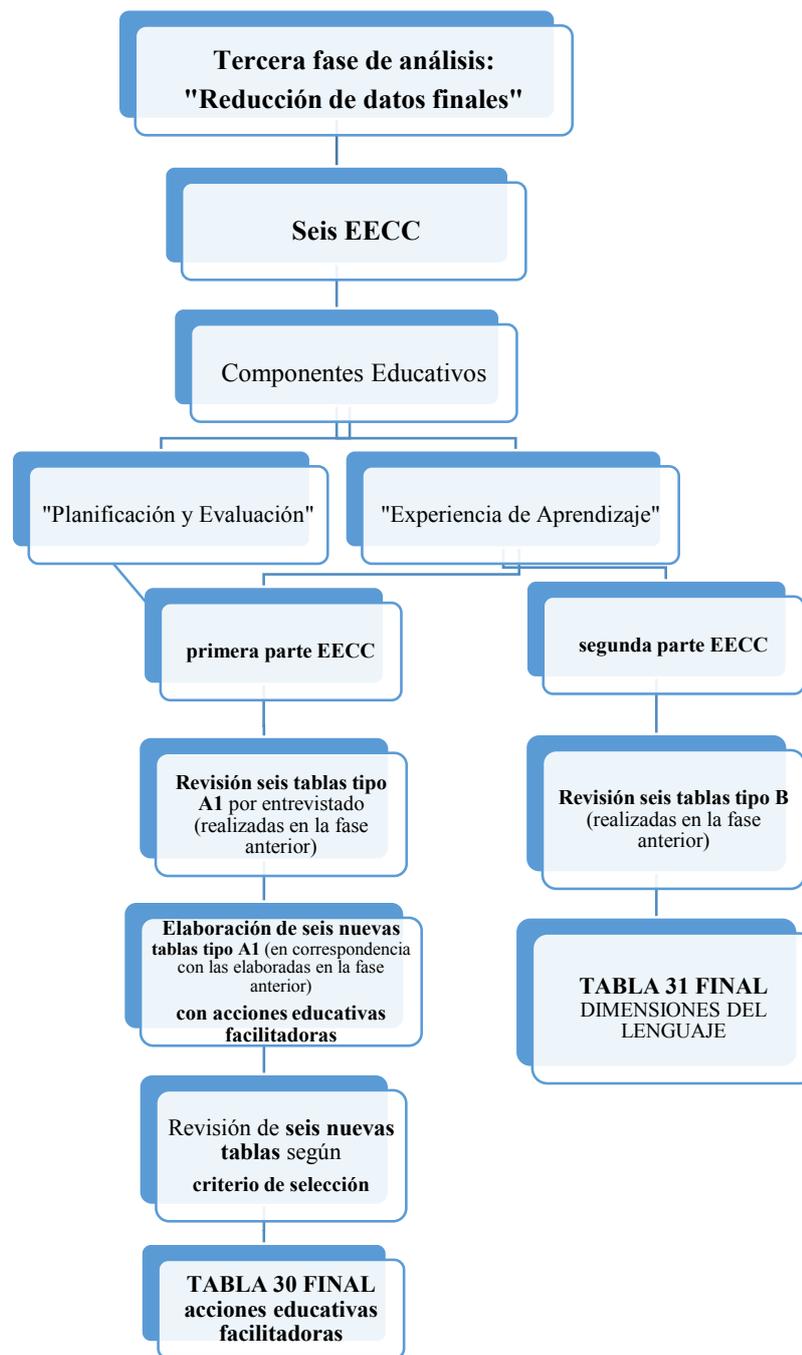


Figura 11: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de la primera y segunda parte de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

3.9.3.2. Observaciones comunicativas (OOCC)

En esta fase y considerando el componente educativo “Planificación y evaluación”, se revisan las doce tablas tipo A1 (ver tablas en anexo 5) con registros de observación y acciones educativas facilitadoras, elaboradas en la fase anterior. Luego, en correspondencia por cada registro se elaboran doce nuevas tablas tipo A1 donde se incorporan las acciones educativas facilitadoras que se observan en cada una de ellas (para ver una de estas tablas ver anexo 12).

A continuación, para elaborar la tabla final y plasmar las acciones educativas facilitadoras que quedan en dicha tabla se determina el siguiente criterio: si en la revisión de las doce nuevas tablas un 25% de ellas indica una misma acción educativa facilitadora, por categoría deductiva, esta acción se incorpora en la tabla final en el componente educativo “Planificación y evaluación”.

Se realiza el mismo ejercicio con las OOCC considerando el componente educativo “Experiencia de aprendizaje”. Así, en esta fase, se revisan las dieciséis tablas tipos A1 (ver tablas en anexo 6) con observaciones y acciones educativas facilitadoras, realizadas en la fase anterior para cada uno de los registros. Luego, en esta fase, en correspondencia con cada registro, se elaboran dieciséis nuevas tablas tipo A1 donde se incorporan las acciones educativas que se observan en cada una de ellas (para ver una de estas tablas ver anexo 13).

Posteriormente, se utiliza el mismo criterio respecto al porcentaje para elaborar la tabla final: si en la revisión de las dieciséis nuevas tablas un 25% de ellas indica una misma acción educativa facilitadora, por categoría deductiva, esta acción se incorpora en la tabla final en el componente educativo “experiencia de aprendizaje”.

A continuación, se presenta la tabla 32 final de las OOCC que muestra las **acciones educativas facilitadoras de GI**, determinadas según criterio antes definido. Independientemente que la reducción de datos se realizó por separado, por cada componente educativo, para presentar la información de manera más clara y ordenada se muestra la tabla 32 final incorporando ambos componentes educativos y sus respectivas categorías deductivas. En la columna que se encuentra al lado derecho de la acción educativa facilitadora se indica el número de reuniones y/o clases (según corresponda) en que se

observa esta acción. Inmediatamente después, en la columna derecha se muestra el porcentaje que representa.

Tabla 32: Tabla final de acciones educativas facilitadoras de las OOC

Componentes Educativos											
Planificación y evaluación (reuniones pedagógicas de GI)			Experiencia de aprendizaje (trabajo en aula)								
Nº de observaciones totales: 12			Nº de observaciones totales: 16								
Categoría deductiva			Categorías deductivas								
Diálogo			Diálogo			Inclusión			Afectividad		
Acciones educativas facilitadoras	Nº obs.	%	Acciones educativas facilitadoras	Nº obs.	%	Acciones educativas facilitadoras	Nº obs.	%	Acciones educativas facilitadoras	Nº obs.	%
Destacan positivamente las ideas	12	100	Solicitan aportes o ideas	16	100	Utilizan un volumen de voz adecuado	16	100	Brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños/as	16	100
Aportan ideas	12	100	Escuchan atentamente a los niños/as	16	100	Escuchan atentamente a los niños/as	16	100	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	16	100
Escuchan atentamente	12	100	Consulta sobre los conocimientos previos	16	100	Incorporan colaboradores de aprendizaje	16	100	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	16	100
Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	12	100	Ofrecen instancias para formular preguntas	16	100	Forman grupos heterogéneos de trabajo	16	100	Se sitúan a la altura de los niños/as	16	100
Utilizan el humor	12	100	Formulan preguntas de opinión	16	100	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	16	100	Establecen contacto visual	No /obs ¹⁴	—
Otorgan igualdad de oportunidades de participar	10	83	Consultan sobre la aplicabilidad de lo que aprenden	14	88	Rotan de grupo por distintas actividades	16	100			
Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	10	83	Solicitan argumentación	14	88	Proponen experiencias desafiantes	13	81			
Ofrecen argumentos	10	83	Formulan preguntas reflexivas	14	88	Incorporan materiales diversos y concretos	10	63			
Aceptan argumentos según aporte	9	75	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	12	75	Ofrecen experiencias dialógicas	9	56			
Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	9	75	Solicitan desarrollo de argumentación	11	69	Solicitan que colaboren con sus compañeros	9	56			
Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	9	75	Ofrecen respuestas parciales	10	63	Utilizan el error de manera constructiva	8	50			
Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	7	58	Aceptan argumentos según aporte	10	63	Utilizan el error	5	31			
Formulan preguntas sobre experiencias personales	6	50	Generan instancias de silencio	8	50	Utilizan el absurdo	4	25			
			Formulan preguntas sobre experiencias personales	No obs.	0						

Fuente: Elaboración propia

¹⁴ No /obs.: significa que fue una acción no observada

A continuación, se presenta la figura 12 que sintetiza la tercera fase del análisis de datos denominada “**Reducción de datos finales**” con los datos de las OOC en el contexto del componente educativo “planificación y evaluación” y “experiencia de aprendizaje”.

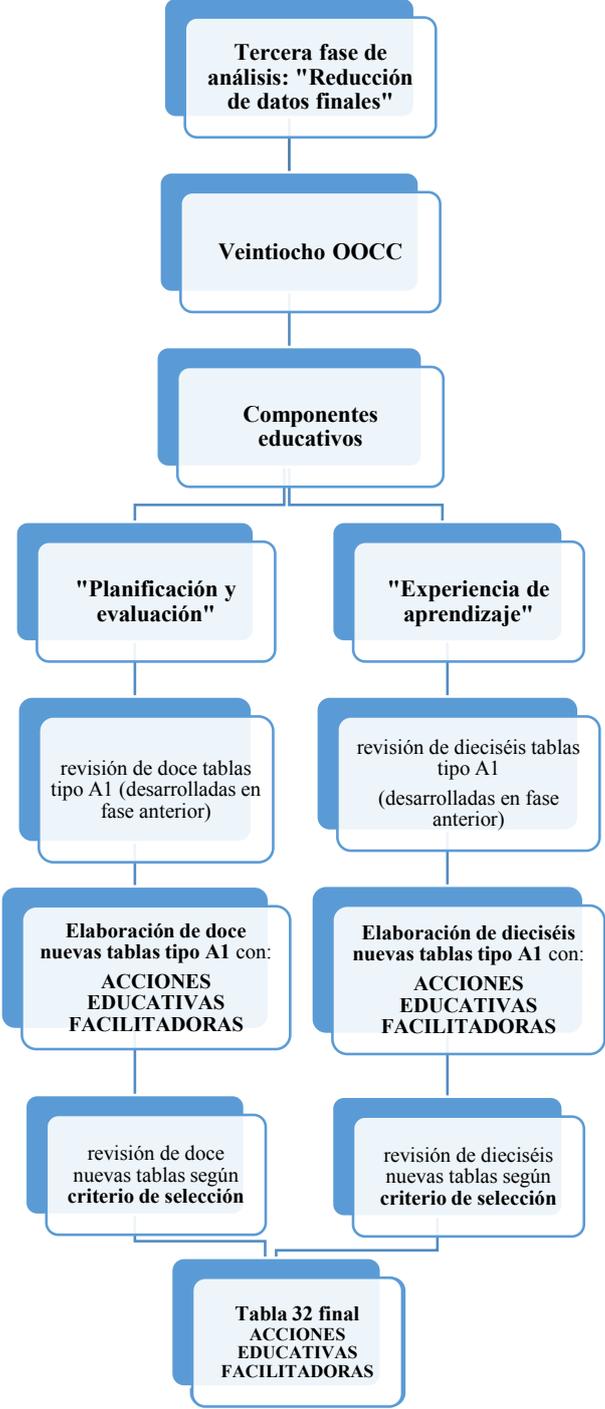


Figura 12: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de OOC

Fuente: Elaboración propia.

3.9.3.3. Grupos de discusión comunicativos (GGCC)

Para elaborar las tablas finales de los GGCC se procede de la siguiente forma. Comenzamos explicando cómo se procedió con el GCN1. Primero se revisó la tabla tipo A1 (ver anexo 7) correspondiente al GCN1 y en el contexto del componente educativo “Experiencia de aprendizaje”, que contiene las citas de los niños/as y las acciones educativas facilitadoras correspondientes. Luego, para elaborar la tabla final se determina el siguiente criterio: si un 50% o más de los niños/as refleja, por medio del discurso, una misma acción educativa facilitadora (por categoría deductiva) esta acción queda incorporada en la tabla final de GCN1 en la categoría deductiva correspondiente. De esta manera, se elabora la tabla final 33 donde se incorporan las acciones educativas facilitadoras.

A continuación, se presenta la tabla 33 final de GCN1 en el contexto componente educativo “experiencia de aprendizaje” que muestra las tres categorías deductivas correspondientes y las **acciones educativas facilitadoras de GI** determinadas según criterio definido. En la columna que se encuentra al lado derecho de la acción educativa facilitadora se muestra el número de niños/as que hace alusión a esta acción. Inmediatamente después, en la columna derecha se muestra el porcentaje que representa.

Tabla 33: Tabla final de acciones educativas facilitadoras del GCN1

Componente Educativo								
Experiencia de aprendizaje (clases con GI)								
Categorías deductivas								
Diálogo			Inclusión			Afectividad		
Acciones educativas facilitadoras	N° niños/as	%	Acciones educativas facilitadoras	N° niños/as	%	Acciones educativas facilitadoras	N° niños/as	%
Formulan preguntas reflexivas	8	100	Incorporan colaboradores de aprendizaje	8	100	Brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños/as	8	100
Escuchan atentamente a los niños/as	8	100	Utilizan un volumen de voz adecuado	8	100	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	8	100
Solicitan argumentación	8	100	Escuchan atentamente a los niños/as	8	100	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	6	75
Solicitan aportes o ideas	8	100	Brinda expresiones gestuales de cordialidad	8	100	Se sitúan a la altura de los niños/as	5	63
Ofrecen instancias para formular preguntas	7	88	Rotan de grupo por distintas actividades	8	100	Establecen contacto visual	4	50
Formulan preguntas de opinión	7	88	Utilizan el absurdo	8	100			
Otorgan igualdad de oportunidades de participar	7	88	Proponen experiencias desafiantes	7	88			
Formulan preguntas sobre experiencias personales	7	88	Utilizan el error	7	88			
Ofrecen respuestas parciales	6	75	Solicitan que colaboren con sus compañeros	7	88			
Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	6	75	Utiliza el error de manera constructiva	6	75			
Generan instancias de silencio	6	75	Incorporan materiales diversos y concretos	6	75			
Aceptan argumentos según aporte	6	75	Ofrecen experiencias dialógicas	6	75			
Consultan sobre los conocimientos previos	6	75	Forman grupos heterogéneos de trabajo	5	63			
Solicitan desarrollo de argumentación	5	63						

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, con el fin de elaborar la **tabla final** de los GCN2 se revisa la tabla tipo B (ver anexo 9), elaborada en la fase anterior, la cual indica las citas de los relatos de los niños/as que apuntan a las dimensiones del lenguaje. Consecuentemente, se elabora la **tabla final**, la que contiene las tres dimensiones del lenguaje e indica el número de niños/as que

hizo alusión a cada una de ellas, y el porcentaje correspondiente. Por lo tanto, las dimensiones que obtienen un mayor porcentaje implica que, un mayor número de niños/as considera que ellos se vieron favorecidos en esas dimensiones.

Se presenta la **tabla 34 final** correspondiente al GCN2, en el contexto del componente educativo “experiencia de aprendizaje”, la que muestra las dimensiones del lenguaje, el número de niños/as que hace alusión a dicha dimensión y el porcentaje que representa.

Tabla 34: Tabla final con dimensiones del lenguaje del GCN2

Dimensiones del lenguaje	Número de niños/as	Porcentaje
Comprensión lectora	8	100
Producción de textos	6	75
Manejo de la lengua	7	88

Fuente: Elaboración propia

Para elaborar la **tabla final** de GCM, se procede de la misma forma como se hizo con la tabla final de GCN2, por lo cual, no se da a conocer nuevamente este procedimiento. Sin embargo, se destaca que, en la tabla final de GCM, las dimensiones del lenguaje que obtienen un mayor porcentaje implican que, un mayor número de madres considera que los niños/as se vieron favorecidos en dichas dimensiones.

A continuación, se presenta la **tabla 35 final** correspondiente al GCM, en el contexto del componente educativos “Experiencia de Aprendizaje” la que muestra las dimensiones del lenguaje, el número de madres que hace alusión a dicha dimensión y el porcentaje que representa.

Tabla 35: Tabla final con dimensiones del lenguaje del GCM

Dimensiones del lenguaje	Número de madres	Porcentaje
Comprensión lectora	3	38
Producción de textos	6	75
Manejo de la lengua	8	100

Nota: en total son 8 madres

Fuente: Elaboración propia

Se presenta la figura 13 que sintetiza la tercera fase del análisis de datos denominada “**Disposición de los datos**” del GCN1, GCN2 y GCM en el contexto del componente educativo “Experiencia de aprendizaje”

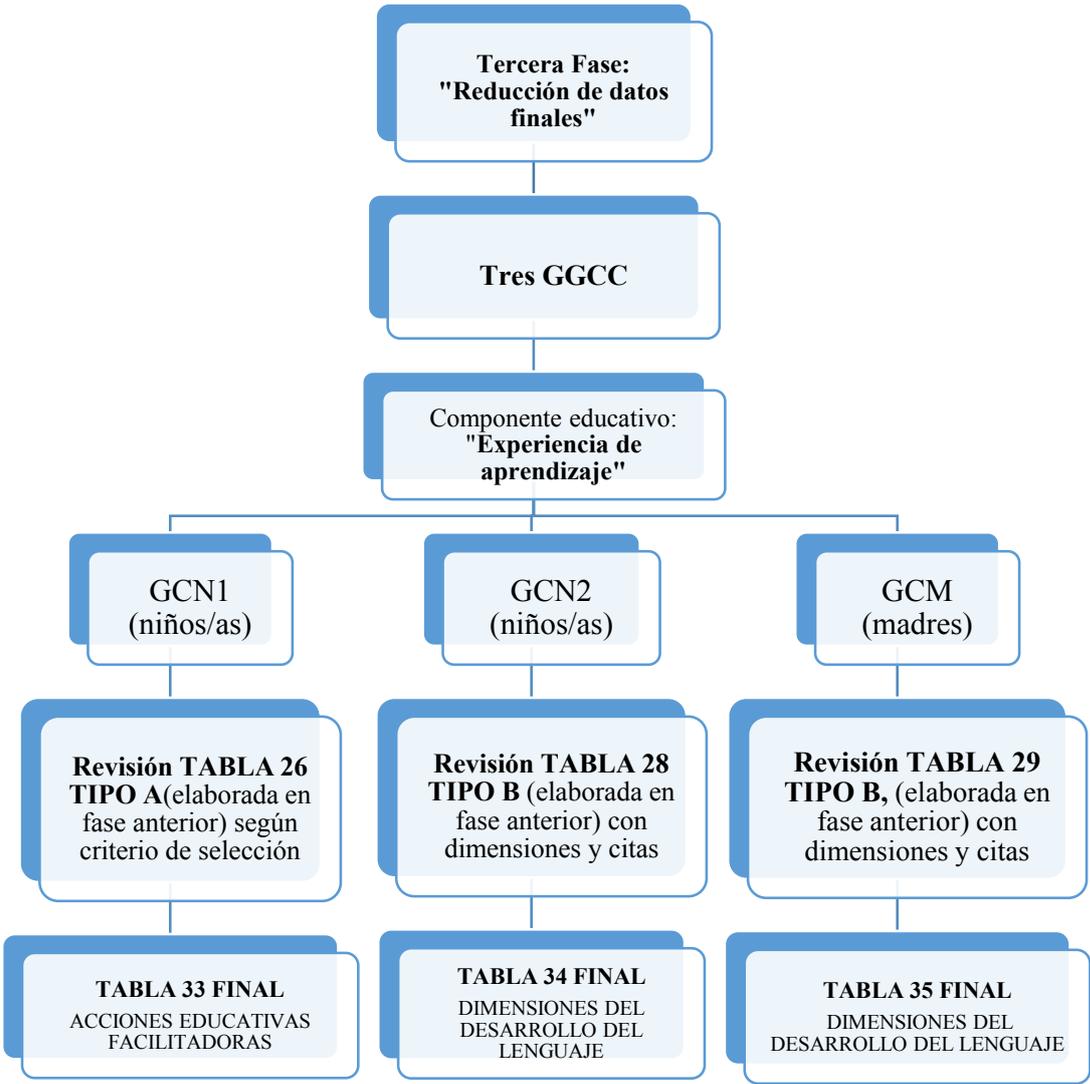


Figura 13: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de GGCC

Fuente: Elaboración propia.

3.9.3.4. Tabla común con acciones educativas facilitadoras

Se dan a conocer los pasos que se siguieron para elaborar una **tabla común** que incorpora las **acciones educativas facilitadoras** que se extraen de las tablas finales 30, 32 y 33, es decir, las acciones educativas facilitadoras comunes que arrojan, finalmente, las tres técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio.

Los pasos fueron los siguientes:

1. Se examinaron las siguientes tablas con acciones educativas facilitadoras
 - Tablas 30 final de EECC primera parte.
 - Tabla 32 final de OOCC
2. se revisan las acciones educativas facilitadoras de estas dos tablas, considerando el componente educativo **“Planificación y evaluación”**.
En este caso, se realiza la revisión solo de estas dos tablas finales, en el contexto de este componente, pues si bien existe una tabla final de GCN1 con acciones educativas, ésta no contempla el componente educativo “planificación y evaluación”.
3. Se determina un criterio para definir qué acciones educativas facilitadoras se incorpora en la **tabla común**. El criterio que se define es el siguiente: si una misma acción educativa facilitadora se presenta en las dos tablas o en una de ellas en un 50% o más, considerando el componente educativo “planificación y evaluación”, y contemplando la misma categoría deductiva, esta acción se incorpora en la tabla común.
4. Posteriormente, se plasman estas acciones educativas facilitadoras en la **tabla 36 común** que se presentará más adelante.
5. Luego se examinaron las siguientes tablas con acciones educativas facilitadoras:
 - Tabla 30 final de EECC primera parte.
 - Tabla 32 final de OOCC
 - Tabla 33 final de GCN1 de niños/as.
6. Se revisan las acciones educativas facilitadoras de estas tres tablas, considerando el componente educativo **“experiencia de aprendizaje”**.
7. Se determina un criterio para definir qué acciones educativas facilitadoras se incorporarán en la **tabla común**. El criterio que se define es el siguiente: si una misma acción educativa se da en dos de las tres tablas, considerando el componente

educativo “experiencia de aprendizaje”, y contemplando la misma categoría deductiva, esta acción se incorpora en la tabla común.

- Posteriormente, se plasman estas acciones educativas facilitadoras en la **tabla 36 común**, que se presenta más adelante.

A continuación, se muestra la **tabla 36 común** que contempla ambos componentes educativos. Es decir, esta tabla reúne acciones educativas facilitadoras de acuerdo la revisión de las tablas 30 y 32 finales (componente educativo “planificación y evaluación”) y de acuerdo a la revisión de las tablas finales 30, 32, 33 (componente educativo “experiencia de aprendizaje”) y según criterios establecidos.

Tabla 36: Tabla común con acciones educativas facilitadoras que surgen de las tres técnicas de recolección de datos

Componentes Educativos			
Planificación y evaluación (reuniones pedagógicas de GI)	Experiencia de aprendizaje (clases con GI)		
Categoría deductiva	Categorías deductivas		
Diálogo	Diálogo	Inclusión	Afectividad
Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras
Escuchan atentamente	Ofrecen respuestas parciales	Escuchan atentamente a los niños/as	Brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños/as
Ofrecen argumentos	Formulan preguntas reflexivas	Incorporan colaboradores de aprendizaje	Brindan manifestaciones corporales de afectividad
Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	Utilizan el absurdo	Se sitúan a la altura de los niños/as
Aportan ideas	Escuchan atentamente a los niños/as	Rotan de grupo por distintas actividades	Brindan expresiones gestuales de cordialidad
Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	Solicitan desarrollo de argumentación	Forman grupos heterogéneos de trabajo	Establecen contacto visual
Otorgan igualdad de oportunidades de participar	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	
Aceptan argumentos según aporte	Solicitan aportes o ideas	Solicitan que colaboren con sus compañeros	
Destacan positivamente las ideas	Aceptan argumentos según aporte	Utilizan un volumen de voz adecuado	
Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	Formulan preguntas de opinión	Utilizan el error de manera constructiva	
Formulan preguntas sobre experiencias personales	Formulan preguntas sobre experiencias personales	Proponen experiencias desafiantes	
Utilizan el humor	Generan instancias de silencio	Incorporan materiales diversos y concretos	
Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	Solicitan argumentación	Ofrecen experiencias dialógicas	
Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	Consultan sobre los conocimientos previos	Utilizan el error	
	Ofrecen instancias para formular preguntas		

Fuente: Elaboración propia

Se presenta la figura 14 que sintetiza la tercera fase de análisis denominada “**Reducción de datos finales**” que refleja cómo se elaboró la **tabla común 36 que incorpora las acciones educativas facilitadoras** de las EECC (primera parte), las OOCC y el GCN1 de niños/as, según criterio establecido. Estas acciones están situadas dentro del componente educativo “planificación y evaluación” y “experiencia de aprendizaje”.

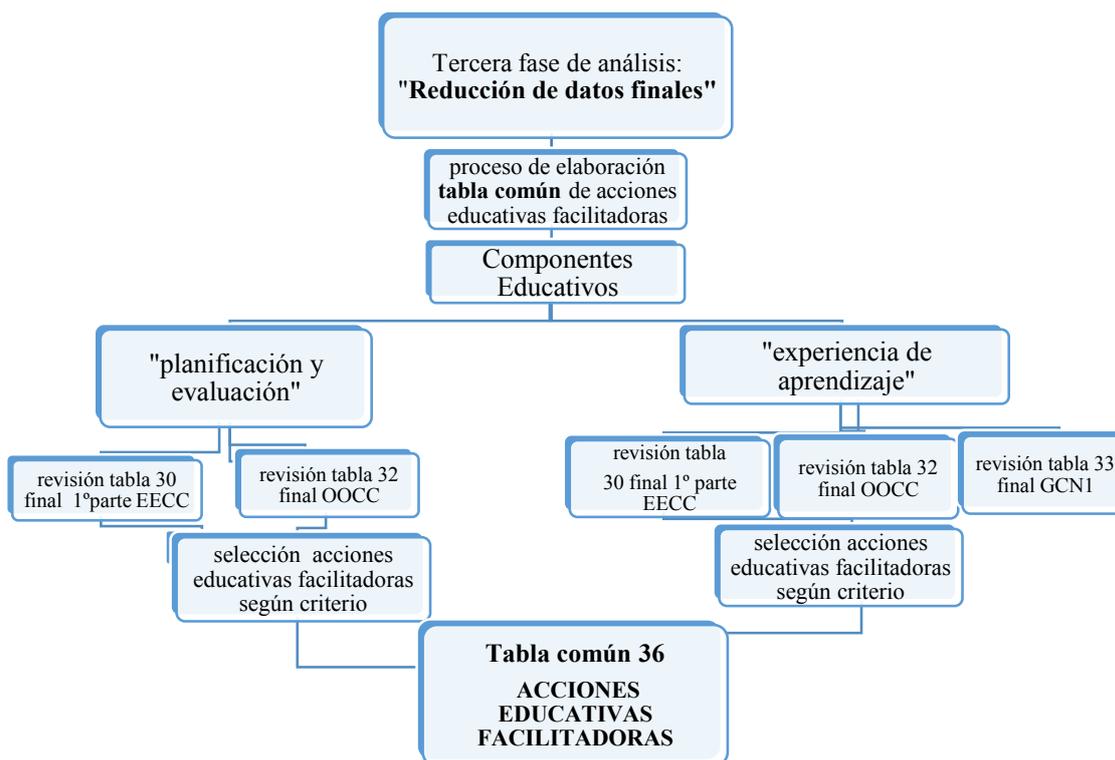


Figura 14: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” de EECC (primera parte) OOCC y GCN1 de niños/as

Fuente: Elaboración propia.

3.9.3.5. Tabla común con dimensiones del lenguaje

Se dan a conocer los pasos que se siguen para elaborar una **tabla común** que concentra las tres dimensiones del lenguaje que se extraen de las tablas finales.

Los pasos que se siguen son los siguientes:

Se revisan las siguientes tablas con dimensiones del lenguaje

- Tablas 31 final de EECC segunda parte.
- Tabla 34 final de GCN2 (niños/as)

- Tabla 35 final de GCM (madres)

Se elabora una **tabla común 37** donde se indican las tres dimensiones del lenguaje en el contexto del componente educativo “Experiencia de aprendizaje”. Se incorpora el número total de entrevistados, niños/as y madres que arrojan los tres instrumentos de recolección (que se reflejan en las tres tablas antes mencionadas) y luego se indica el porcentaje total correspondiente.

En síntesis, esta tabla común contiene el componente educativo “experiencia de aprendizaje”, cada una de las dimensiones del lenguaje, el número total de entrevistados, niños/as y madres que hizo alusión a alguna de las dimensiones, y finalmente, el porcentaje total.

Tabla 37: Tabla común con dimensiones del lenguaje que surgen de las técnicas de recolección de datos

Componente Educativo: Experiencia de aprendizaje		
Dimensiones	Nº total de entrevistados, niños/as y madres	% total por dimensión
Comprensión lectora	16	73
Producción de textos	16	73
Manejo de la lengua	20	91

Nota: total de destinatarios consultados fueron 22, entre entrevistados (segunda parte de EECC), niños/as (GCN2) y madres (GCM).

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta la figura 15 con la síntesis de la tercera fase de análisis denominada “Reducción de datos finales” que refleja cómo se elaboró la **tabla 37 común** que incorpora las tres dimensiones del lenguaje que se extraen de las EECC (segunda parte), el GCN2 y el GCM

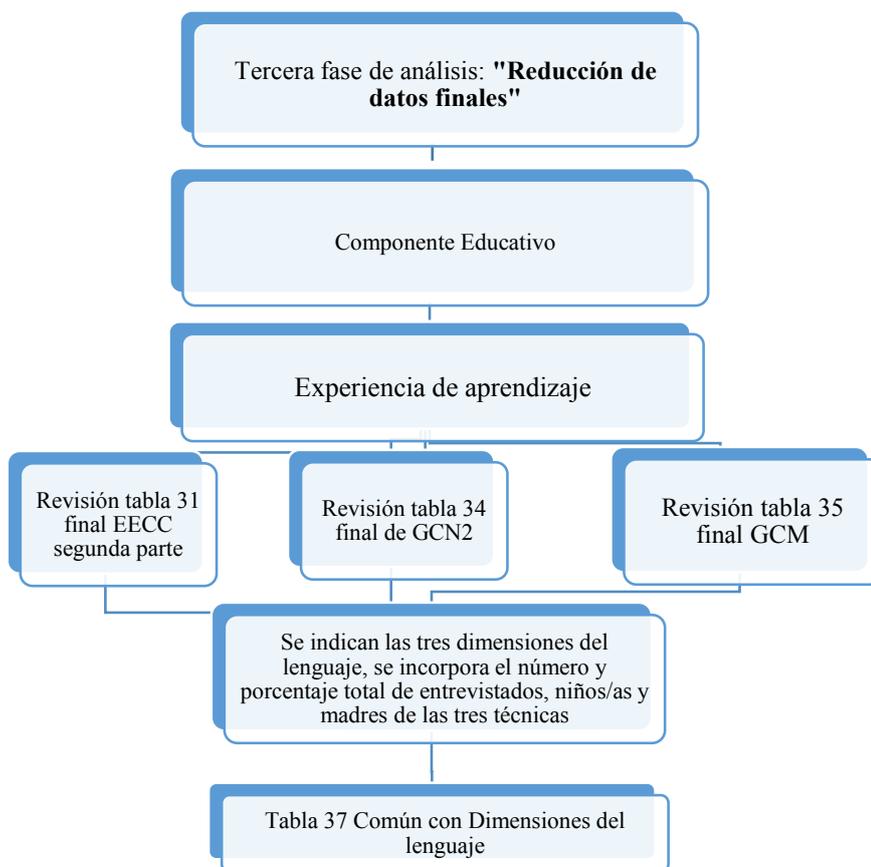


Figura 15: Síntesis tercera fase de análisis “Reducción de datos finales” con dimensiones del lenguaje de EECC (segunda parte), GCN2 y GCM.

Fuente: Elaboración propia.

3.9.4. Cuarta fase: Disposición de los datos

En esta sub fase se realiza la disposición de los datos considerando las categorías deductivas (previas) y las acciones educativas facilitadoras que se originan desde estas categorías. De estas acciones educativas facilitadoras surgen categorías inductivas (emergentes) que nacen del análisis de datos que se realiza en esta sub fase. Para esto la IR revisa cada una de las acciones educativas facilitadoras y analiza hacia dónde se orientaron dichas acciones, qué propiciaron en los niños/as, y luego de realizado este análisis clasifica y dispone las diversas acciones educativas facilitadoras en diferentes categorías inductivas (emergentes). Toda esta información en detalle con tablas, figuras y observaciones se presenta en el capítulo de resultados de esta tesis. Sin embargo, a continuación, presentamos

a modo general la disposición de los datos, vale decir, las categorías deductivas, las acciones educativas facilitadoras y las categorías inductivas que emergen del análisis de las acciones.

Comenzaremos por presentar las acciones educativas facilitadoras que se originan del componente educativo “**planificación y evaluación**” asociadas a las reuniones pedagógicas de GI.

3.9.4.1. Disposición de los datos del componente educativo “planificación y evaluación”

Tabla 38: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que se originan desde la categoría deductiva “diálogo” y de las que surgen categorías inductivas

Categoría deductiva	Acciones educativas facilitadoras	Categorías inductivas
Diálogo	Escuchan atentamente	Contexto dialógico
	Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	
	Destacan positivamente las ideas	
	Utilizan el humor	
	Establecen diálogos sobre experiencias personales	
	Aportan ideas	Diálogo igualitario
	Ofrecen argumentos	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	
	Aceptan argumentos según aporte	
	Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	Construcción dialógica de conocimientos
	Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	
	Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	
	Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, presentamos las acciones que surgen del componente educativo “experiencia de aprendizaje” asociadas a las clases con GI. Esto se presenta por categoría deductiva.

3.9.4.2. Disposición de los datos del componente educativo “experiencia de aprendizaje”

Tabla 39: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que se originan desde las categorías deductivas “diálogo”, “inclusión” y “afectividad” y de las que surgen categorías inductivas

Categorías deductivas	Acciones educativas facilitadoras	Categorías Inductivas
Diálogo	Solicitan aportes o ideas	Diálogo igualitario
	Solicitan argumentaciones	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	
	Aceptan argumentos según aporte	
	Escuchan atentamente a los niños/as	Diálogo con sentido
	Formulan preguntas de opinión	
	Consultan sobre los conocimientos previos	
	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	
	Formulan preguntas reflexivas	Desarrollo del pensamiento crítico
	Ofrecen instancias para formular preguntas	
	Solicitan desarrollo de argumentación	
	Ofrecen respuestas parciales	
	Generan instancias de silencio	
Inclusión	Escuchan atentamente a los niños/as	Altas expectativas
	Brindan demostraciones gestuales de cordialidad	
	Utilizan un volumen de voz adecuado	
	Proponen experiencias desafiantes	
	Utilizan el error de manera constructiva	
	Incorporan colaboradores de aprendizajes	Interacción
	Rotan de grupo por distintas actividades	
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	
	Solicitan que colaboren con sus compañeros	
	Incorporan materiales diversos y concretos	
	Ofrecen experiencias dialógicas	
	Utilizan el absurdo	
	Utilizan el error	
	Brindan expresiones verbales de afecto	
Brindan expresiones gestuales de cordialidad		
Brindan manifestaciones corporales de afectividad		
Se sitúan a la altura de los niños/as		
Establecen contacto visual		

Fuente: Elaboración propia

Antes de presentar el capítulo de resultados, conceptualizaremos cada una de las acciones educativas facilitadoras que arrojaron los análisis de este estudio. Para esto se debe recordar que, para referirse al equipo educativo que trabajó en los GI tanto en el aula como en las reuniones (profesora del nivel y colaboradores de aprendizajes) utilizamos la denominación, **agentes educativos**. Por lo tanto, en el caso de las conceptualizaciones que se les asignan a las acciones, se utilizará esta denominación general independiente que las acciones hayan sido realizadas por agentes educativos específicos (profesora del nivel, profesor de la universidad, estudiante de curso superior u otro). Sin embargo, en las discusiones de resultados de esta tesis, haremos alusión de manera específica a los agentes educativos implicados en estas acciones.

3.10. Conceptualización acciones educativas facilitadoras

Comenzaremos por conceptualizar las acciones educativas facilitadoras que se evidenciaron en el componente educativo “planificación y evaluación”, asociadas a las reuniones de GI:

Escuchan atentamente: significa que los **agentes educativos** ponen atención a aquello que se está planteando en las reuniones. Implica también que se pone atención a la postura corporal, gestos y contexto en que se produce la comunicación. Además, se evidencia la escucha atenta, debido a que se sigue la conversación, comentando, preguntando, contrastando ideas, aclarando argumentos que se han planteado.

Ofrecen argumentos: Esto significa que los **agentes educativos** ofrecen argumentos frente a las ideas que plantean.

Utiliza un lenguaje coloquial y cercano: implica que los **agentes educativos** utilizan un lenguaje sin tecnicismos y de fácil comprensión durante las reuniones.

Aportan ideas: Esto implica que durante las reuniones los **agentes educativos** aportaban ideas respecto a diversos asuntos relacionados con lo que se suscitaba en las experiencias educativas en aula y en relación a la planificación y evaluación de clases de GI.

Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta: implica que las experiencias de aprendizajes que se planifican para los niños/as han sido determinadas entre los **agentes educativos** en las reuniones.

Otorgan igualdad de oportunidades de participar: Implica que los **agentes educativos** ofrecen posibilidades reales de opinar y participar en los diálogos a los involucrados en las reuniones. Posibilidades reales significa que todos, efectivamente, se involucran en dichos diálogos.

Aceptan argumentos según aporte: Implica que los **agentes educativos** acepten los argumentos según razones de validez y no por razones de poder dentro de las reuniones de GI. En este sentido, todos los agentes educativos deben percibir que sus argumentos son apreciados y que no se hacen diferencias entre lo que plantea la profesora del nivel, el profesor de la universidad, la alumna en práctica, la madre y los niños/as de cursos superiores. En el caso que los argumentos otorgados involucren una acción o situación que puede ser puesta en práctica, la aceptación de estos argumentos se concreta con la ejecución de esta acción o situación en el aula o en la sala de reuniones. En el caso de que los argumentos aporten al diálogo que se está desarrollando, implica que los agentes educativos perciban que estos argumentos son escuchados y validados para la construcción del diálogo que se está llevando a cabo.

Destaca positivamente las ideas: significa que los **agentes educativos** enfatizan y realzan los comentarios o aportes que ofrecen los otros agentes.

Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas: significa que se evalúan las experiencias educativas, tomando en consideración la opinión que ofrecen los **agentes educativos** en las reuniones.

Formulan preguntas sobre experiencias personales: significa que en las reuniones se establecen diálogos sobre asuntos personales entre los **agentes educativos**. Asuntos tales como: consultar a la madre si tuvo dificultad para poder llegar a la escuela a colaborar, considerando su realidad familiar; consultar sobre aspectos relacionados con la salud de alguno de los agentes educativos; entre otros. Estas conversaciones se daban entre dos agentes educativos y en voz baja.

Utilizan el humor: se evidencia en el uso espontáneo de bromas durante las reuniones, por parte de los **agentes educativos**, quienes, muchas veces, se ríen de los propios errores que ellos cometen. Se debe aclarar que la utilización del humor no implica que se utilice la burla.

Reformulan experiencias de aprendizajes de manera conjunta: implica que las experiencias educativas que se han llevado a cabo en las clases de GI, pueden ser modificadas por los

agentes educativos para luego realizar una similar. Esto se realiza, especialmente, cuando se considera que una experiencia educativa ha resultado exitosa.

Resuelven problemas pedagógicos en conjunto: significa que, si los **agentes educativos** se encuentran frente a una dificultad que se ha producido con alguna experiencia educativa, buscan soluciones entre los agentes para resolverlas.

Continuaremos con las acciones educativas facilitadoras que se evidenciaron en el componente educativo “experiencia de aprendizaje” asociadas a las clases de GI.

Ofrecen respuestas parciales: implica que los **agentes educativos** no otorgan las respuestas completas a los niños/as cuando éstos últimos formulan preguntas, sino que dan solo parte de las respuestas.

Formulan preguntas reflexivas: Implica que los **agentes educativos** formulan preguntas que requieren de un esfuerzo cognitivo adicional por parte de los niños/as, debido a que demandan de mayor profundización y análisis para responderlas.

Otorgan igualdad de oportunidades de participar: Implica que los **agentes educativos** ofrezcan posibilidades reales de participar en los diálogos a todos los niños/as en las clases. Posibilidades reales significa que todos los niños/as, efectivamente, se involucren en estos diálogos.

Escuchan atentamente a los niños/as: significa que los **agentes educativos** ponen atención a aquello que plantean los niños/as durante las clases. Implica también que se pone atención a la postura corporal, gestos y contexto en que se produce la comunicación. Además, la escucha se evidencia que es atenta, debido a que, los **agentes educativos** siguen la conversación junto a los niños/as, comentando, preguntando, contrastando ideas, entre otros.

Solicitan desarrollo de argumentación: Significa que los **agentes educativos** establecen un diálogo con los niños/as donde continuamente les solicitan que argumenten sus planteamientos o ideas y desarrollen estas últimas.

Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden: significa que los **agentes educativos** les preguntan a los niños/as la aplicabilidad de lo que aprenden, es decir, les consultan respecto a cómo el aprendizaje que están adquiriendo les puede aportar o servir para su vida cotidiana.

Solicitan aportes o ideas: Implica que los **agentes educativos** soliciten a los niños/as sus aportes o ideas en aula de GI.

Aceptan argumentos según aporte: significa que los **agentes educativos** acepten los argumentos según razones de validez y no por razones de poder dentro de las clases de GI. En este sentido, los niños/as deben percibir que sus argumentos son apreciados y que no se hacen diferencias entre lo que plantea la profesora del nivel, los colaboradores y ellos o entre pares. En el caso que los argumentos otorgados por los niños/as involucren una acción o situación que puede ser puesta en práctica, la aceptación de estos argumentos involucra que esta acción o situación se lleve a cabo. En el caso que los argumentos aporten al diálogo que se está desarrollando, implica que los niños/as perciban que estos argumentos son escuchados y validados para la construcción de dicho diálogo.

Formulan preguntas de opinión: implica que los **agentes educativos** les consultan a los niños/as su parecer respecto a alguna temática o problemática, o les piden la opinión sobre alguna experiencia educativa desarrollada, material utilizado, entre otros.

Formulan preguntas sobre experiencias personales: significa que, de manera espontánea, los **agentes educativos**, les consultan a los niños/as sobre asuntos que no tienen relación directa con su trabajo de aula. Asuntos tales como: si se alimentaron antes de venir al colegio, si durmieron bien la noche anterior, si han tenido posibilidades de compartir con sus familiares. Estos tipos de diálogos se producían, muchas veces, en voz baja, lo que las convertía en instancia más privadas.

Generan instancias de silencio: Implica que los **agentes educativos** ofrecen momentos de silencio para que los niños/as tengan instancias donde puedan pensar antes de responder una pregunta en las clases de GI.

Solicitan argumentación: Significa que los **agentes educativos** solicitan a los niños/as que ofrezcan argumentos frente a sus planteamientos.

Consultan sobre los conocimientos previos: Esto implica que los **agentes educativos** les consultan a los niños/as sobre los conocimientos que ellos tienen sobre los temas o contenidos que se van a abordar en la clase.

Ofrecen instancias para formular preguntas: Significa que los **agentes educativos** dan las oportunidades para que los niños/as formulen preguntas en las clases con GI.

Escuchan atentamente a los niños/as: significa que los **agentes educativos** ponen atención a aquello que plantean los niños/as durante las clases. Implica también que se pone atención a la postura corporal, gestos y contexto en que se produce la comunicación. Además, la escucha se evidencia que es atenta, debido a que los **agentes educativos** siguen la conversación junto a los niños/as, comentando, preguntando, contrastando ideas, entre otros. Asimismo, esta escucha evidencia que los niños/as están siendo participes dentro del aula.

Incorporan colaboradores de aprendizaje: Implica que en las clases de GI diversos colaboradores de aprendizajes se incorporan al aula a trabajar con cada uno de los grupos de niños/as.

Utilizan el absurdo: implica que los **agentes educativos** realizan acciones absurdas para captar la atención de los niños/as, tales como: intentar escribir con un plumón al revés, entregar a los niños/as un libro de cuento de manera invertida, entre otros.

Rotan de grupo por distintas actividades: Significa que todos los niños/as del aula tienen la posibilidad de realizar cuatro experiencias educativas diferentes que se ofrecen en una misma clase, ya que transitan por cada una de ellas.

Forman grupos heterogéneos de trabajo: Implica que la organización de los grupos en el aula se realiza de manera heterogénea, donde trabajan los niños/as que presentan mayor facilidad para aprender junto a los que tienen mayor dificultad para hacerlo. Además, trabajan juntos los niños/as que tienen problemas de conducta con otros que no lo tienen.

Brindan expresiones gestuales de cordialidad: Implica que los **agentes educativos** realizan expresiones gestuales que evidencian que están realizando su labor a gusto con los niños/as, lo que contribuye a que estos últimos se sientan considerados dentro del aula.

Solicitan que colaboren con sus compañeros: significa que los agentes educativos les solicitan a los niños/as que apoyen o guíen a sus compañeros durante el trabajo con GI.

Utilizan un volumen de voz adecuado: Implica que los **agentes educativos** no alzan la voz, ni gritan durante la clase con GI.

Utiliza el error de manera constructiva: Significa que al momento que los niños/as comenten un error en las clases de GI y los **agentes educativos** lo detectan, no se los hacen ver de manera directa, es decir, no indican o menciona el error al niño/a, sino que le solicitan que revise su trabajo. Si el niño/a no detecta el error, el **agente educativo** se lo muestra y le consulta sobre cómo podría mejorarlo.

Proponen experiencias desafiantes: Significa que las experiencias educativas que se les ofrece a los niños/as en las clases de GI, los dispone desde una postura de alerta cognitiva, y, además, los sitúa de manera activa desde el punto de vista emocional y social.

Incorporan materiales diversos y concretos: significa que en una misma clase de GI se ofrecen a los niños/as diferentes recursos materiales que apuntan a diversos canales de percepción (auditivo, kinestésico y visual), y que, además, los recursos materiales que se proporcionan son concretos, tales como: cubos, videos con audio, rompecabezas, micrófonos, bingos, letras de lija, entre otros.

Ofrecen experiencias dialógicas: implica que se les proporciona a los niños/as una experiencia educativa específica y acotada que tiene como núcleo central el diálogo, estas pueden ser: narración de cuento, y posterior diálogo sobre este; escuchar una noticia y luego conversar en relación a ella; ver y oír un video y en seguida dialogar sobre su contenido, entre otras.

Utilizan el error: implica que los **agentes educativos** utilizan el error como una forma de despertar el interés de los niños/as y, además, para que los propios niños/as sean capaces de corregirlo. Por ejemplo, durante la clase escriben casa (aludiendo a lo habitacional) con “z”, escriben loro con “m” al inicio de la palabra, entre otras.

Brindan expresiones verbales de afecto: involucra que los **agentes educativos** verbalizan expresiones de afecto hacia los niños/as, tales como: “mis niños lindos”, “son todos unos niños buenos y cariñosos”, entre otros.

Brindan expresiones gestuales de cordialidad: implica que los agentes educativos utilizan expresiones gestuales que evidencian afecto hacia los niños/as.

Se sitúan a la altura de los niños/as: Implica que los **agentes educativos** se sientan junto a los niños/as o se ubican a la altura de ellos durante las clases de GI como una manera de

contenerlos y apoyarlos en momentos en que los niños/as necesitan compañía o están emocionalmente afectados.

Brindan manifestaciones corporales de afectividad: significa que los **agentes educativos** tienen expresiones corporales de afectividad hacia los niños/as, tales como: abrazarlos, tomarlos de la mano, tomarlos del hombro, entre otros.

Establecen contacto visual: significa que los **agentes educativos** miran a los niños/as a los ojos durante las clases de GI.

A continuación, se presenta una tabla sintética con las fases de análisis de este estudio

Tabla 40: Síntesis de análisis de datos cualitativos

Fases del análisis	Descripción general
Primera fase: reducción de datos iniciales	Transcripción, revisión y familiarización de los datos con cada una de las técnicas de recolección. - La IR transcribe los datos. - Revisión y análisis individual de los datos por parte de IR. - Revisión y análisis comunicativo de los datos por parte de la IR y los agentes educativos. - Nueva revisión y análisis individual de la IR.
Segunda fase: reducción de datos en desarrollo	Simplificación de los datos en unidades menores con significados propios (citas y registros) con cada una de las técnicas de recolección. - La IR revisa, analiza y selecciona las citas y registros y elabora dos tipos de tablas, tablas preliminares A1 y A2 con citas que apuntan a acciones educativas facilitadoras (las primeras) y acciones obstaculizadoras (las segundas). - Luego, la IR analiza y selecciona las citas que apuntan a las dimensiones del lenguaje y elabora tablas preliminares tipo B donde incorpora dichas citas. - La IR comparte con los agentes educativos las tablas preliminares A1, A2 y tipo B y toma nota de lo sugerido por los agentes educativos. -La IR reorganiza nuevamente los datos, considerando las sugerencias de los agentes educativos, y elabora nuevamente las tablas tipo A1, A2 y B.
Tercera fase: reducción de datos finales	Reducción de datos según criterio establecido por cada una de las tres técnicas de recolección. -La IR revisa las citas y los registros con las acciones educativas facilitadoras que se encuentran en las tablas tipo A1 (por separado por cada instrumento) y reduce los datos nuevamente, según criterio determinado. Así establece tres tablas finales con acciones educativas facilitadoras , una por cada instrumento: EECC (primera parte), OOCC y GCN1. - La IR revisa las citas que se encuentran en las tablas tipo B que apuntan a las dimensiones del lenguaje (por separado por cada instrumento) y reduce los datos nuevamente. Así establece tres tablas finales con dimensiones del lenguaje , una por cada instrumento: EECC (segunda parte), GCN2 y GCM. -Posteriormente, la IR elabora la tabla común de acciones educativas facilitadoras , según criterio establecido, con las acciones que surgen de las tres tablas finales tipo A1. - Finalmente, la IR elabora la tabla común con las tres dimensiones del lenguaje (con sus correspondientes porcentajes) que surgen de las tablas finales tipo B.
Cuarta fase: disposición de los datos	Disposición de los datos de las acciones educativas facilitadoras comunes -La IR organiza la disposición de los datos revisando la tabla común tipo A . Para esto la IR organiza las acciones educativas facilitadoras , según las diferentes categorías deductivas y dispone los datos considerando el análisis que realiza de las acciones, las que finalmente son determinadas en distintas categorías inductivas (emergentes).

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 4: Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados de esta investigación, los que se organizan en cuatro fases. La primera fase muestra parte de los resultados cualitativos donde se dan a conocer las **acciones educativas** que se desarrollaban en las reuniones pedagógicas y en las clases con GI, que facilitaron el desarrollo del lenguaje de los niños/as, denominadas **acciones educativas facilitadoras**. La segunda, también muestra resultados cualitativos, pero vinculados a la valoración del desarrollo del lenguaje de los niños/as en sus tres dimensiones (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua) producto de las clases con GI. La tercera fase presenta los resultados cuantitativos obtenidos por los niños/as en el pre y postest de la prueba CL-PT. Por último, la cuarta fase, muestra la contrastación entre los resultados cualitativos (valoración del desarrollo del lenguaje de los niños/as) y los cuantitativos (puntajes prueba CL-PT).

4.1 Primera fase: resultados cualitativos sobre las acciones educativas facilitadoras

La primera fase ha sido dividida en dos sub fases. La primera sub fase ha sido denominada “presentación de resultados por instrumento de recolección de datos”, y la segunda sub fase ha sido denominada “presentación de resultados integrados”. Ambas sub fases presentan los resultados organizados en tablas, figuras y observaciones.

4.1.1. Primera sub fase: Presentación de resultados por instrumento de recolección de datos.

4.1.1.1. Resultados Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

A continuación, los resultados que se presentan por medio de tablas, figuras y observaciones están relacionados con las seis EECC y el componente educativo, denominado, “**planificación y evaluación**” (asociado al trabajo que se desarrollaba en las reuniones de GI).

Tabla 41: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Escuchan atentamente	6	100	Contexto Dialógico
	Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	6	100	
	Destacan positivamente las ideas	6	100	
	Utilizan el humor	5	83	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	5	83	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6

Fuente: Elaboración propia.

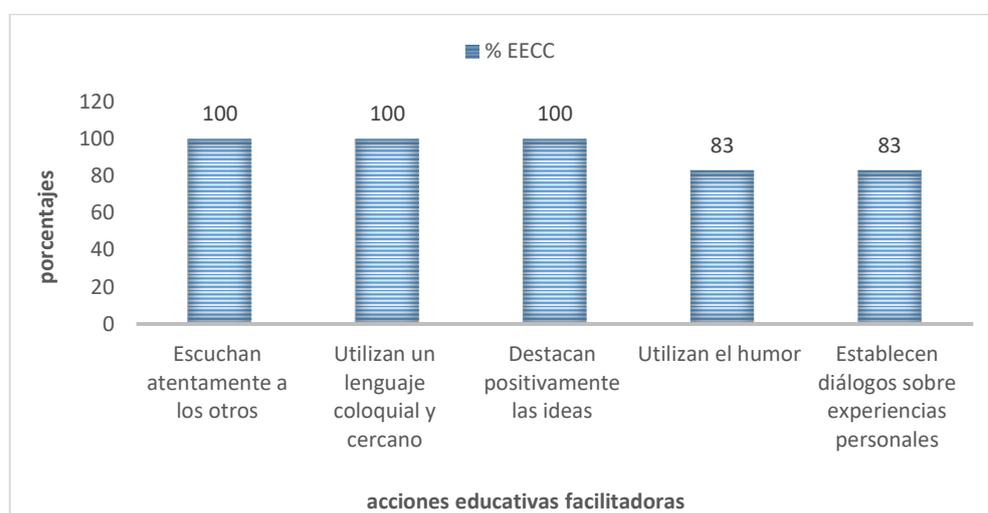


Figura 16: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos señalar que, durante las reuniones pedagógicas de GI se propició un CONTEXTO DIALÓGICO entre los integrantes de las reuniones debido a que, la totalidad de los entrevistados indica que, “**escuchan atentamente**”, “**utilizan un lenguaje coloquial y cercano**” y “**destacan positivamente las ideas de los otros**”. En menor proporción, pero de igual forma de manera predominante los entrevistados plantean que “**utilizan el humor**” y “**formulan preguntas sobre experiencias personales**”.

Tabla 42: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Aportan ideas	6	100	Diálogo igualitario
	Ofrecen argumentos	6	100	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	6	100	
	Aceptan argumentos según aporte	6	100	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

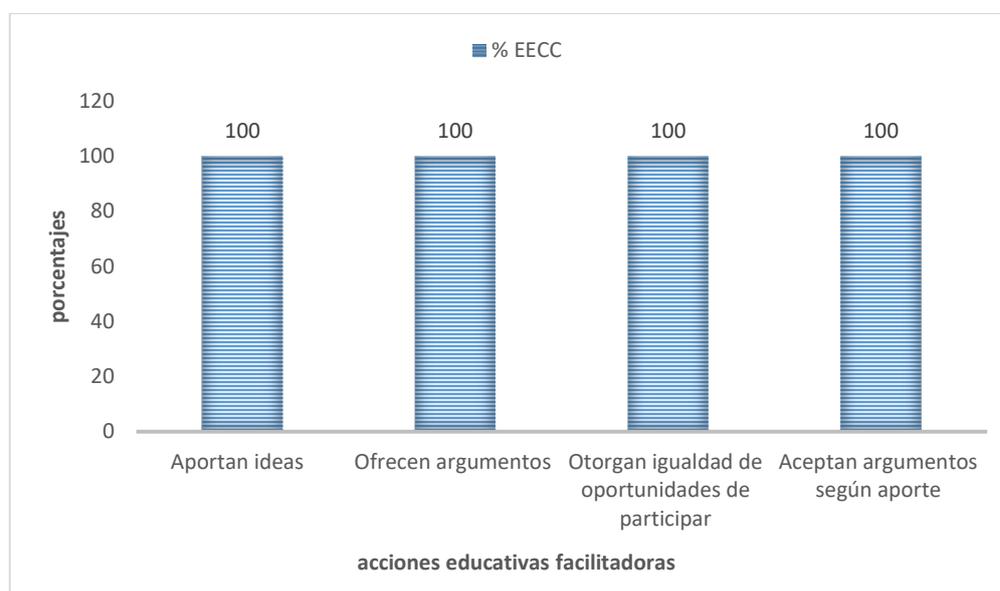


Figura 17: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos señalar que, durante las reuniones pedagógicas de GI, se propició un **DIÁLOGO IGUALITARIO** entre los integrantes de las reuniones, debido a que la totalidad de los entrevistados señala que, **“aportan ideas”, “ofrecen argumentos”, “otorgan igualdad de oportunidades de participar” y “aceptan argumentos según aporte”**.

Tabla 43: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Construyen experiencias de aprendizajes de manera conjunta	6	100	Construcción dialógica de conocimientos
	Evalúan de manera conjunta las experiencias desarrolladas	6	100	
	Reformulan experiencias de aprendizajes de manera conjunta	5	83	
	Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	4	67	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

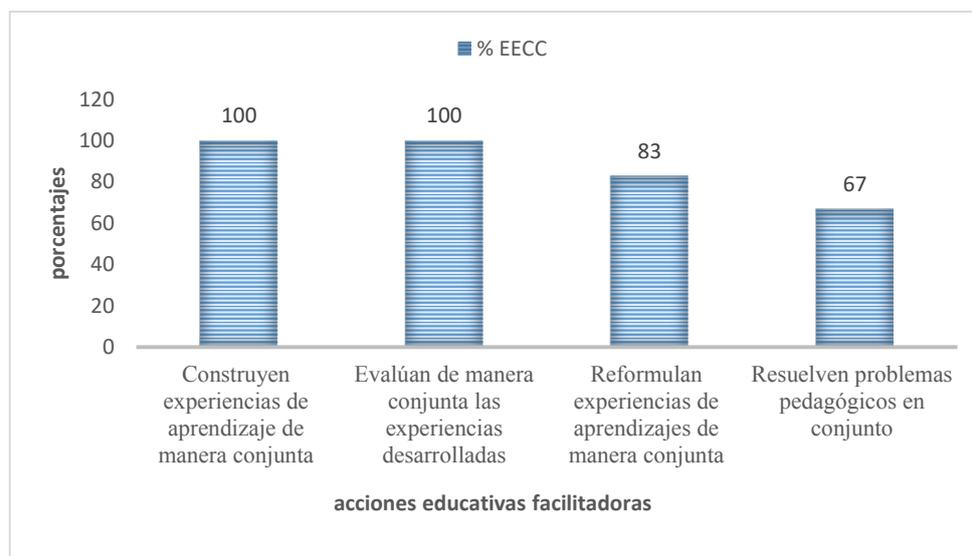


Figura 18: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” en reuniones de GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la información que arrojan las EECC podemos señalar que, se propicia la CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS en las reuniones pedagógicas de GI, debido a que, la totalidad de los entrevistados señalan que, “**construyen experiencias de aprendizajes de manera conjunta**” y “**evalúan de manera conjunta las experiencias desarrolladas**”. Además, casi la totalidad de los entrevistados indica que, “**reformulan**

experiencias de aprendizajes de manera conjunta". Por último, más de la mitad de los entrevistados plantean que, **"resuelven problemas pedagógicos en conjunto"**.

A continuación, presentamos las acciones educativas facilitadoras que se obtienen por medio del instrumento de recolección de datos Entrevista semi estructurada con orientación comunicativa (EECC) vinculadas al componente educativo **"Experiencia de aprendizaje"** (asociadas a los GI en aula).

Tabla 44: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva "diálogo con sentido" en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Escuchan atentamente a los niños/as	6	100	Diálogo con sentido
	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	6	100	
	Formulan preguntas de opinión	5	83	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	5	83	
	Consultan sobre los conocimientos previos	4	67	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

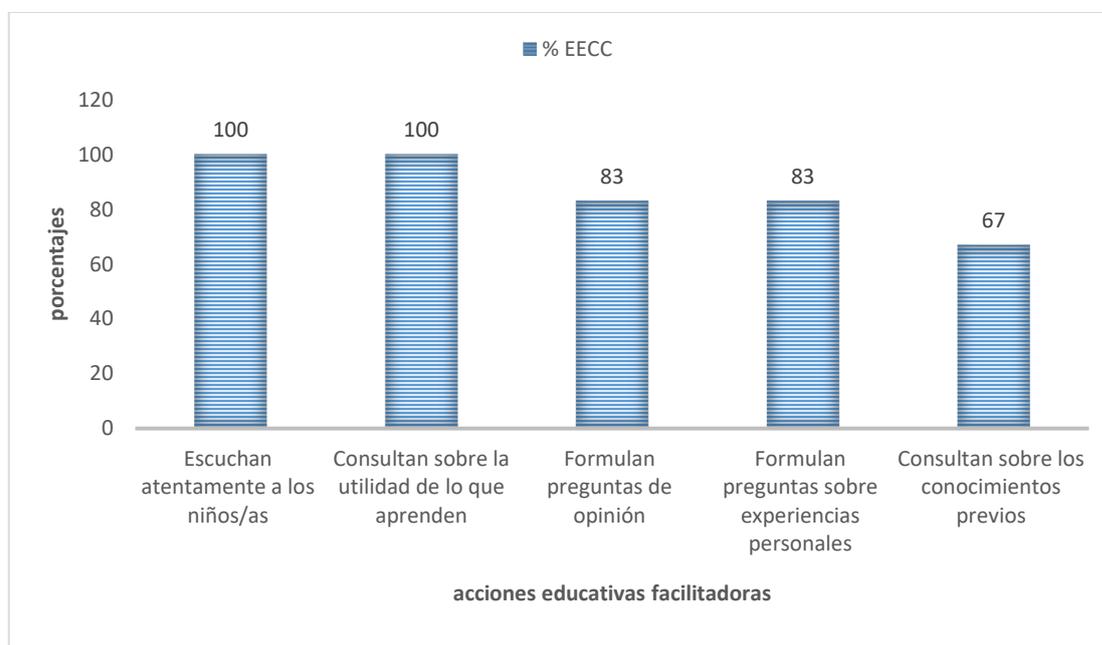


Figura 19: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva "diálogo con sentido" en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos indicar que, en general durante las clases de GI, se propicia el **DIÁLOGO CON SENTIDO**, debido a que, la totalidad de los entrevistados indica que, “**escuchan atentamente a los niños/as**” y “**consultan sobre la utilidad de lo que aprenden**”. Además, casi la totalidad de los entrevistados señala que, “**formulan preguntas de opinión**” y “**formulan preguntas sobre experiencias personales**”. Por último, más de la mitad plantea que, “**consultan sobre los conocimientos previos**” de los niños/as.

Tabla 45: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría Deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de entrevistados que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	6	100	Diálogo igualitario
	Aceptan argumentos según aporte	5	83	
	Solicitan aportes o ideas	5	83	
	Solicitan argumentación	4	67	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

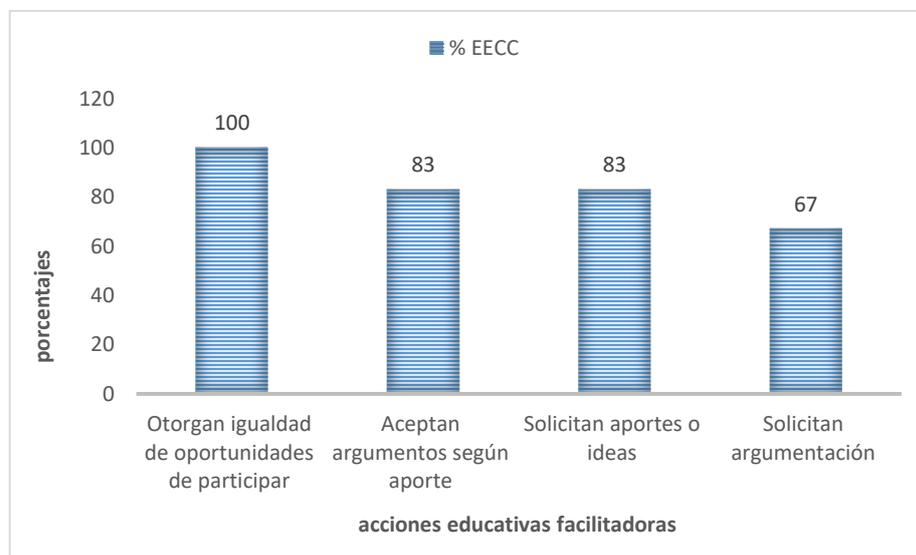


Figura 20: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos indicar que, en general durante las clases de GI, se propiciaba el **DIÁLOGO IGUALITARIO**, debido a que, la totalidad de los entrevistados indica que, “**otorgan igualdad de oportunidades de participar**”. Además, casi la totalidad plantean que “**aceptan argumentos según aporte**” y “**solicitan aportes o ideas**”. Por último, en menor proporción, pero más de la mitad de los entrevistados plantea que, “**solicitan argumentación**”.

Tabla 46: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Formulan preguntas reflexivas	6	100	Desarrollo del pensamiento crítico
	Solicitan desarrollo de argumentación	6	100	
	Ofrecen respuestas parciales	6	100	
	Generan instancias de silencio	5	83	
	Ofrecen instancias para generar preguntas	4	67	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

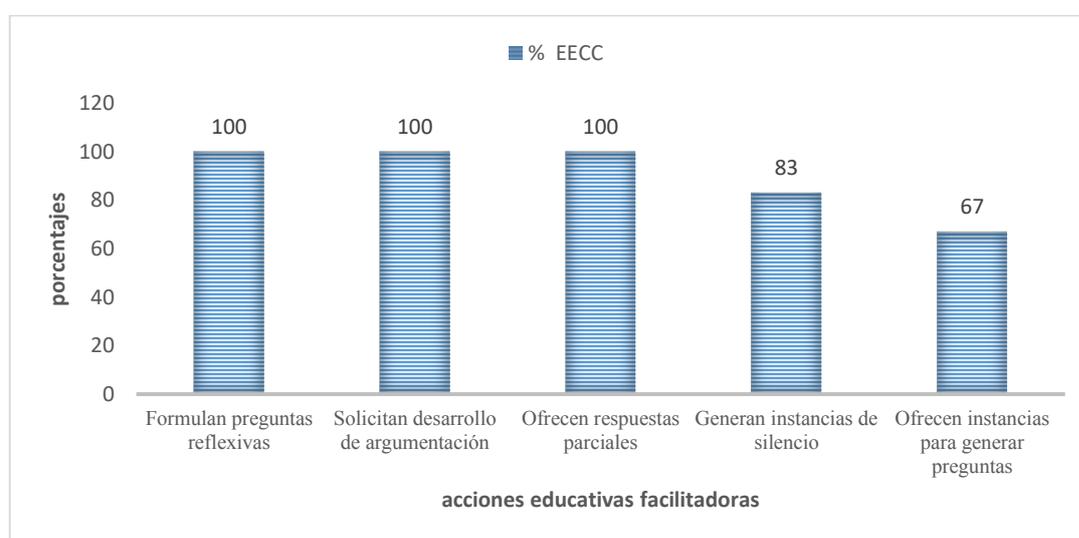


Figura 21: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos indicar que, en las clases de GI se promueve el **DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO** debido a que, la

totalidad de los entrevistados indica que, “**formulan preguntas reflexivas**”, “**solicitan desarrollo de argumentación**” y “**ofrecen respuestas parciales**”. Además, casi la totalidad señala que “**generan instancias de silencio**”. Finalmente, más de la mitad de los entrevistados plantea que “**ofrecen instancias para generar preguntas**”.

Tabla 47: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	6	100	Altas Expectativas
	Escuchan atentamente a los niños/as	6	100	
	Utilizan el error de manera constructiva	5	83	
	Utilizan un volumen de voz adecuado	5	83	
	Proponen experiencias desafiantes	5	83	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

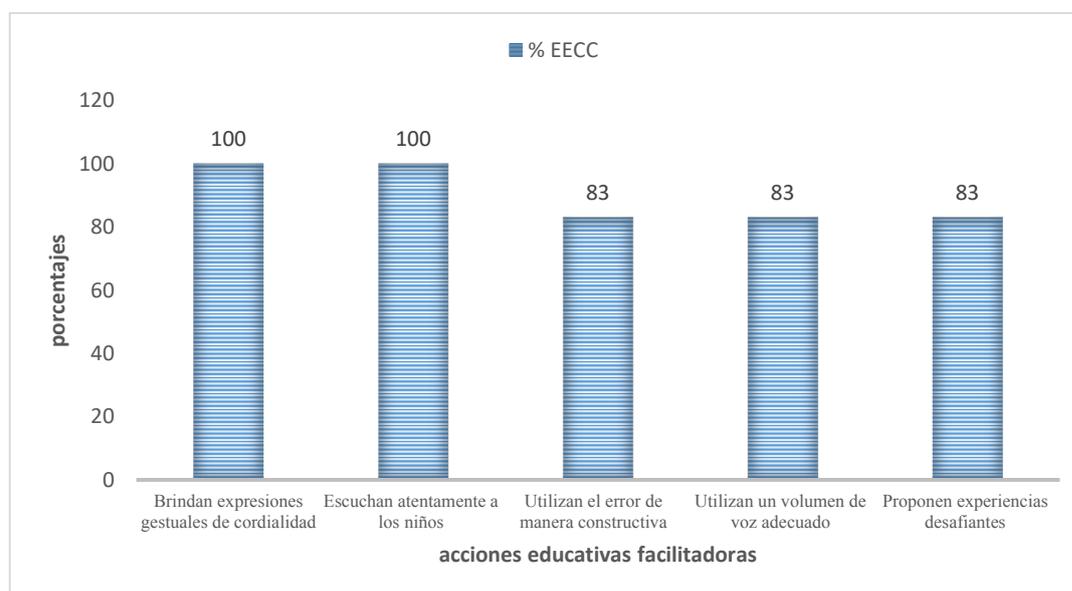


Figura 22: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos plantear que, durante las clases de GI, en general, se propician ALTAS EXPECTATIVAS pues, la totalidad de los

entrevistados señala que, “**brindan expresiones gestuales de cordialidad**” y “**escuchan atentamente a los niños/as**”. Por último, casi la totalidad indica que, “**utilizan el error de manera constructiva**”, “**utilizan un volumen de voz adecuado**” y “**proponen experiencias desafiantes**”.

Tabla 48: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Incorporan colaboradores de aprendizajes	6	100	Interacción
	Rotan de grupo por distintas actividades	6	100	
	Solicitan que colaboren con sus compañeros	6	100	
	Utilizan el absurdo	6	100	
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	6	100	
	Incorporan materiales diversos y concretos	4	67	
	Utilizan el error	4	67	
	Ofrecen experiencias dialógicas	4	67	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

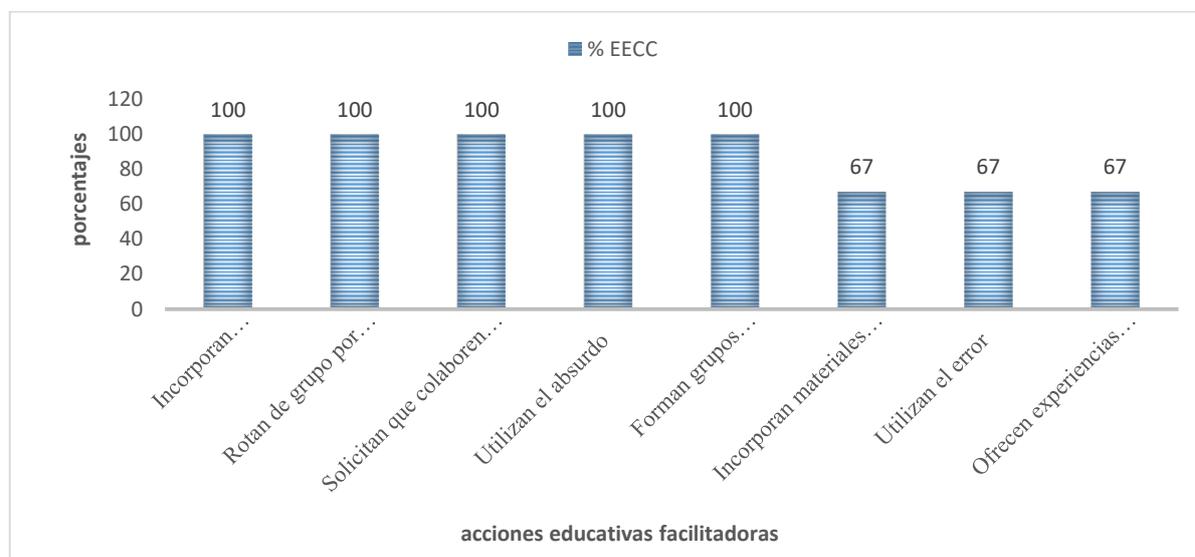


Figura 23: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos plantear que, durante las clases de GI, se promueve la INTERACCIÓN, debido a que, la totalidad de los entrevistados

señala que, “**incorporan colaboradores de aprendizajes**”, “**rotan de grupos por distintas actividades**”, **solicitan que colaboren con sus compañeros**”, “**utilizan el absurdo**” y “**forman grupos heterogéneos de trabajo**”. Por último, más de la mitad de los entrevistados señala que, “**incorporan materiales diversos y concretos**”, “**utilizan el error**” y “**ofrecen experiencias dialógicas**”.

Tabla 49: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen de las EECC

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de entrevistados que hacen referencia	%	Categoría inductiva (emergente)
Afectividad	Brindan expresiones verbales de afecto	6	100	Clima Afectivo
	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	6	100	
	Se sitúan a la altura de los niños/as	5	83	
	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	4	67	
	Establecen contacto visual	3	50	

Nota: el número total de entrevistados/as que participaron de las EECC fueron 6.

Fuente: Elaboración propia.

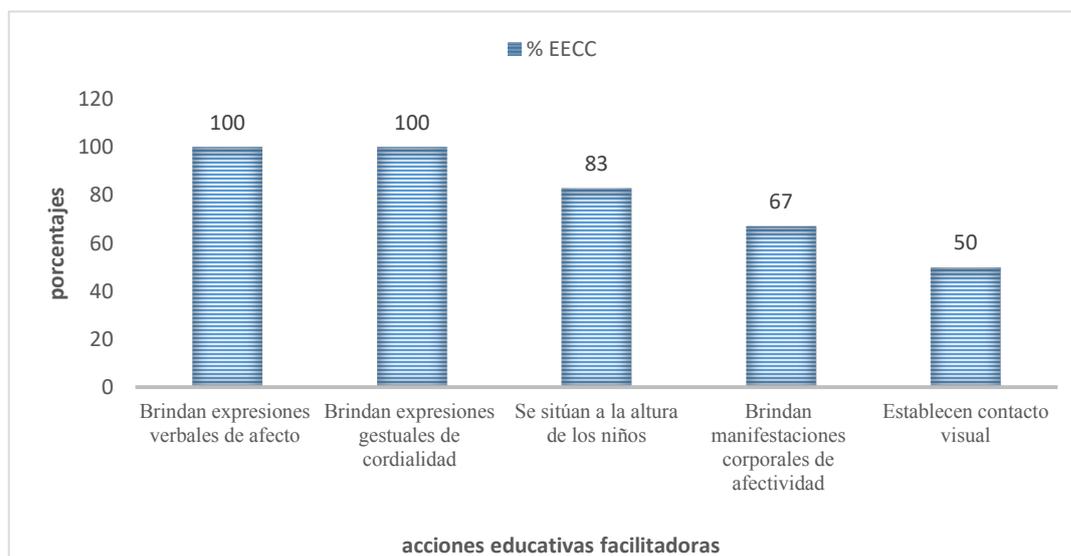


Figura 24: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen de las EECC

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las EECC podemos plantear que, en las clases de GI, se promueve un CLIMA AFECTIVO debido a que, la totalidad de entrevistados

indica que, “**brindan expresiones verbales de afecto**” y “**brindan expresiones gestuales de cordialidad**”. Además, casi la totalidad de los entrevistados señala que, “**se sitúan a la altura de los niños/as**”. Más de la mitad de los entrevistados plantea que “**brindan manifestaciones corporales de afectividad**”. Por último, la acción “**establecen contacto visual**” es planteada por la mitad de los entrevistados.

4.1.1.2. Resultados Observaciones Comunicativas (OOCC)

A continuación, las tablas, figuras y observaciones que se presentan están relacionadas con el componente educativo, denominado, “**planificación y evaluación**” (asociado al trabajo que se desarrollaba en las reuniones de GI) donde se realizaron un total de doce registros de observaciones.

Tabla 50: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en reuniones

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de reuniones en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Aportan ideas	12	100	Diálogo igualitario
	Ofrecen argumentos	10	83	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	10	83	
	Aceptan argumentos según aporte	9	75	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 12

Fuente: Elaboración propia.

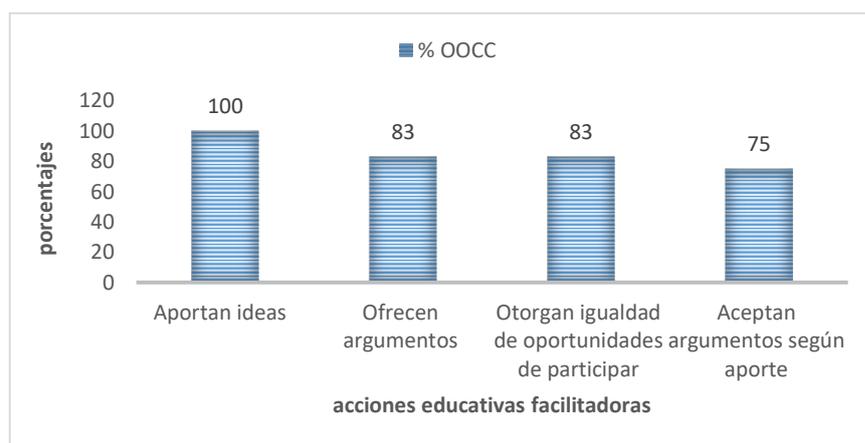


Figura 25: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCC en reuniones

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las OOCs podemos señalar que, en las reuniones pedagógicas se propicia un **DIALOGO IGUALITARIO** entre los integrantes, ya que se observa en la totalidad de las reuniones que, **“aportan ideas”**. Casi en todas las reuniones también, se observa que, **“ofrecen argumentos”** y **“otorgan igualdad de oportunidades de participar”**. Por último, en más de la mitad de las observaciones se evidencia que, **“aceptan argumentos según aporte”**.

Tabla 51: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” que surgen de las OOCs en reuniones

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de reuniones en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	10	83	Construcción dialógica de conocimientos
	Evalúan de manera conjunta experiencias desarrolladas	9	75	
	Reformulan experiencias de aprendizajes de manera conjunta	9	75	
	Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	7	58	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 12

Fuente: Elaboración propia.

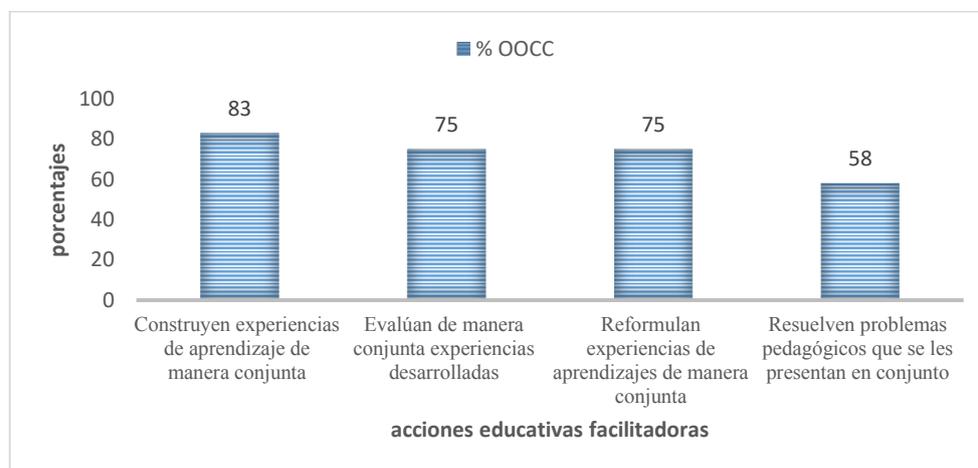


Figura 26: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos” que surgen de las OOCs en reuniones

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arrojan las OOCs podemos plantear que, en general en las reuniones se propiciaba la **CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE**

CONOCIMIENTOS debido a que, en casi la totalidad de las reuniones se observa que, **“construyen experiencias de aprendizajes de manera conjunta”**. Solo en un poco menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, se observa que, **“evalúan de manera conjunta experiencias desarrolladas”** y **“reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta”**. Por último, en más de la mitad de las reuniones se evidencia que **“resuelven problemas pedagógicos en conjunto”**.

Tabla 52: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” que surgen de las OOCC en reuniones

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de reuniones en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Escuchan atentamente	12	100	Contexto dialógico
	Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	12	100	
	Destacan positivamente las ideas	12	100	
	Utilizan el humor	12	100	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	6	50	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 12

Fuente: Elaboración propia.

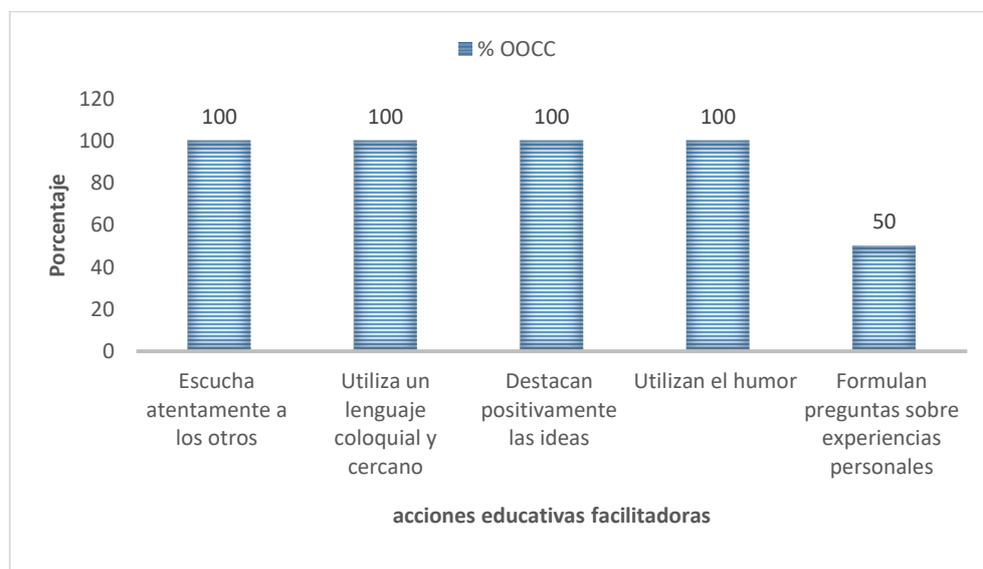


Figura 27: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “contexto dialógico” que surgen de las OOCC en reuniones

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arrojan las OOCs podemos plantear que, en general en las reuniones se propiciaba el **CONTEXTO DIALÓGICO** debido a que, en la totalidad de las reuniones se observa que, “**escuchan atentamente**”, “**utilizan un lenguaje coloquial y cercano**”, “**destacan positivamente las ideas**” y “**utilizan el humor**”. Por último, en la mitad de las reuniones se observa que se “**formulan preguntas sobre experiencias personales**”

A continuación, las tablas, figuras y observaciones que se presentan están relacionadas con el componente educativo, denominado, “**experiencia de aprendizaje**” (asociado al trabajo de aula de GI) el que contempla un total de dieciséis registros de observación (OOC).

Tabla 53: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” que surgen de las OOC en clases con GI

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de clases de GI en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Formulan preguntas de opinión	16	100	Diálogo con sentido
	Consultan sobre los conocimientos previos	16	100	
	Escuchan atentamente a los niños/as	16	100	
	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	14	88	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	0	0	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

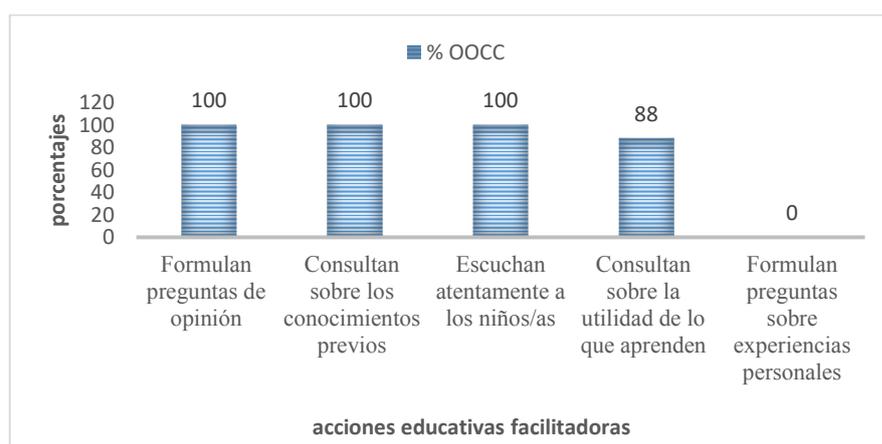


Figura 28: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” que surgen de las OOC en clases con GI

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arrojan las OOCs podemos señalar que, en las clases de GI se promueve el **DIÁLOGO CON SENTIDO**, pues en todas las clases se observa que, **“formulan preguntas de opinión”, “consultan sobre los conocimientos previos”** y **“escuchan atentamente a los niños/as”**. Además, en menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, se observa que, en las clases, **“consultan sobre la utilidad de lo que aprenden”**. La acción, **“formulan preguntas sobre experiencias personales”**, no se observó por medio de este registro de recolección de datos a diferencia de los otros dos instrumentos.

Tabla 54: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCs en clases con GI

Categoría deductiva (previas)	Acciones Educativas facilitadoras	N° de clases en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Solicitan aportes o ideas	16	100	Diálogo igualitario
	Solicitan argumentación	14	88	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	12	75	
	Aceptan argumentos según aporte	10	63	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

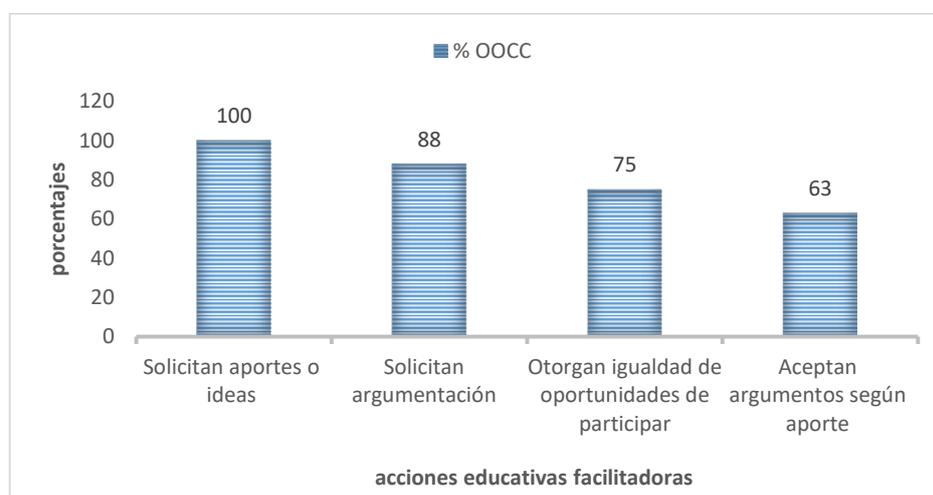


Figura 29: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” que surgen de las OOCs en clases con GI

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la información que arrojan las OOCs podemos señalar que, en las clases de GI se propicia el **DIÁLOGO IGUALITARIO**, pues en todas las clases se observa que,

“solicitan aportes o ideas”. Además, en menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, se observa que, en las clases, “solicitan argumentación” y “otorgan igualdad de oportunidades de participar”. Por último, en menor proporción, pero en más de la mitad de las clases, se observa que se “aceptan argumentos según aporte”.

Tabla 55: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” que surgen de las OOC en clases con GI

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de clases de GI en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Ofrecen instancias para formular preguntas	16	100	Desarrollo del pensamiento crítico
	Formulan preguntas reflexivas	14	88	
	Solicitan desarrollo de argumentación	11	69	
	Ofrecen respuestas parciales	10	63	
	Generan instancias de silencio	8	50	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

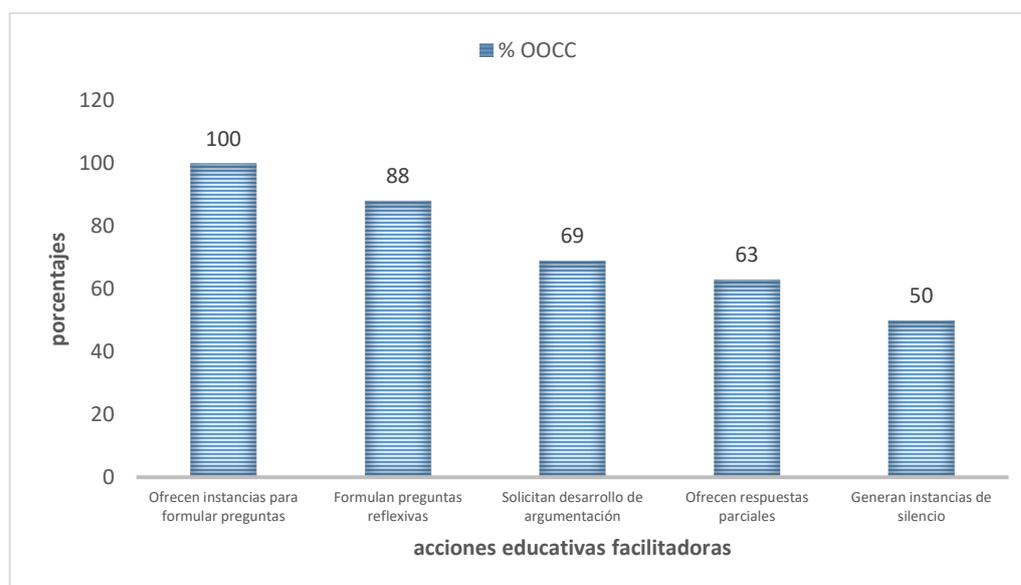


Figura 30: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” que surgen de las OOC en clases con GI

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arrojan las OOC podemos señalar que, en general en las clases de GI se promueve el DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO debido

a que, en la totalidad de las clases **“ofrecen instancias para formular preguntas”**. Además, en casi la totalidad de las clases **“formulan preguntas reflexivas”**. En menor proporción, pero en más de la mitad de las clases, se observa que, **“solicitan desarrollo de argumentación”** y **“ofrecen respuestas parciales”**. Por último, en la mitad de las clases se observa que, **“generan instancias de silencio”**.

Tabla 56: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” que surgen de las OOC en clases con GI

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de clases de GI en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	16	100	Altas Expectativas
	Utilizan un volumen de voz adecuado	16	100	
	Escuchan atentamente a los niños/as	16	100	
	Proponen experiencias desafiantes	13	81	
	Utilizan el error de manera constructiva	8	50	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

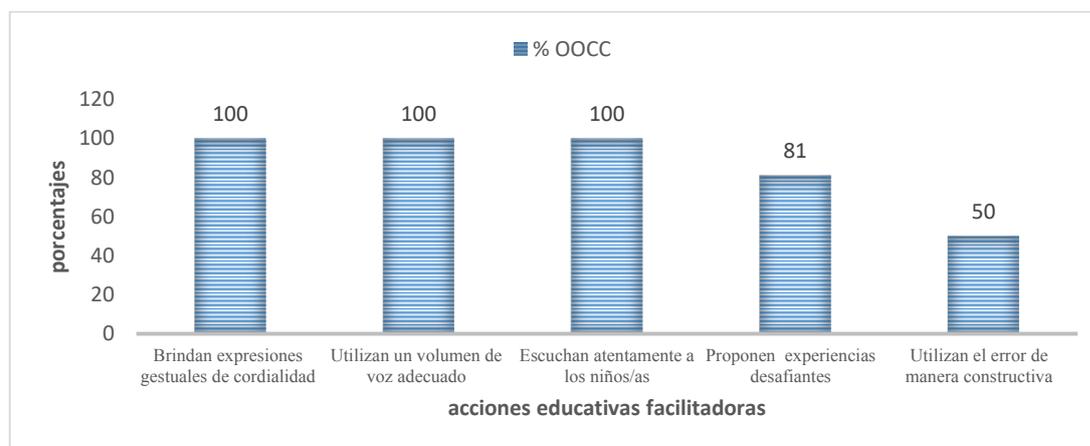


Figura 31: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” que surgen de las OOC en clases con GI

Fuente: Elaboración propia

En relación a la información que arrojan las OOC podemos señalar que, en las clases de GI se promueven ALTAS EXPECTATIVAS ya que, en la totalidad de las clases, **“brindan expresiones gestuales de cordialidad”**, **“utilizan un volumen de voz adecuado”** y **“escuchan atentamente a los niños/as”**. Solo en un poco menor proporción, pero de igual

forma, de manera predominante, se evidencia que, “**proponen experiencias desafiantes**”. Por último, en la mitad de las clases “**utilizan el error de manera constructiva**”.

Tabla 57: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” que surgen de las OOC en clases con GI

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de clases de GI en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Incorporan colaboradores de aprendizajes	16	100	Interacción
	Rotan de grupo por distintas actividades	16	100	
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	16	100	
	Incorporan materiales diversos y concretos	10	63	
	Ofrecen experiencias dialógicas	9	56	
	Solicitan que colaboren con sus compañero	8	50	
	Utilizan el error	5	31	
	Utilizan el absurdo	4	25	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

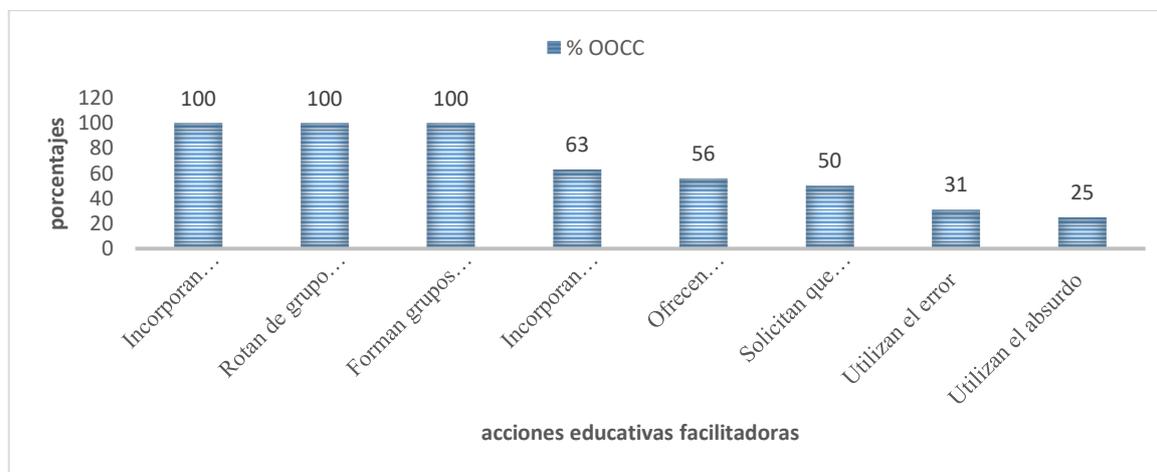


Figura 32: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” que surgen de las OOC en clases con GI

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la información que arrojan las OOC podemos indicar que, en las clases de GI, en general se propicia la INTERACCIÓN, ya que, en la totalidad de las clases se

observa que, “se incorporan colaboradores de aprendizajes”, “rotan de grupos por distintas actividades” y “forman grupos heterogéneos de trabajo”. Además, en más de la mitad de las clases se evidencia que, “incorporan materiales diversos y concretos”. También, solo en un poco menor proporción se observa que, “ofrecen experiencias dialógicas”. Asimismo, en la mitad de las clases se observa que “solicitan que colaboren con sus compañeros”. Por último, en menos de la mitad de las clases se observa que “utilizan el error” y “utilizan el absurdo”.

Tabla 58: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” que surgen de las OOC en clases con GI

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de clases de GI en que se observa	%	Categoría inductiva (emergente)
Afectividad	Brindan expresiones verbales de afecto	6	100	Clima afectivo
	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	16	100	
	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	16	100	
	Se sitúan a la altura de los niños/as	16	100	
	Establecen contacto visual	No /obs	-	

Nota: el número total de observaciones comunicativas fueron 16

Fuente: Elaboración propia.

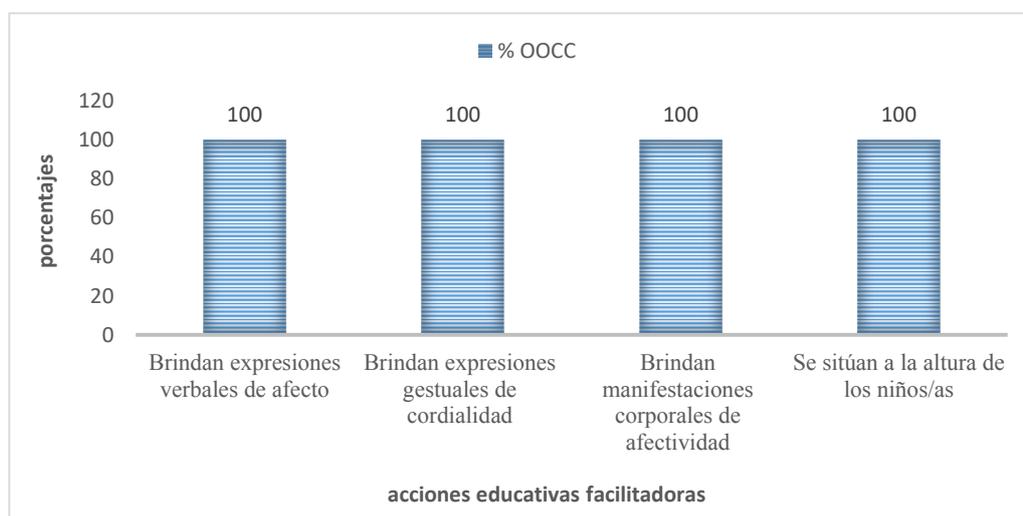


Figura 33: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” que surgen de las OOC en clases con GI

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la información que arrojan las OOCG podemos indicar que, en las clases de GI, se propicia un CLIMA AFECTIVO debido a que, en la totalidad de las clases se observa que, “**brindan expresiones verbales de afecto**”, “**brindan expresiones gestuales de cordialidad**”, “**brindan manifestaciones corporales de afectividad**” y “**se sitúan a la altura de los niños/as**”. Por último, la acción, “**establecen contacto visual**”, no pudo ser observada por medio de esta técnica de recolección de datos, razón por la cual, no se incorpora en el gráfico. No obstante, esta última acción si la arrojan las otras dos técnicas de recolección.

4.1.1.3. Resultados Grupos de discusión comunicativos (GGCC)

A continuación, los resultados que se presentan por medio de tablas, figuras y observaciones están relacionados con el componente educativo, denominado, “**experiencia de aprendizaje**” (asociado al trabajo de aula de GI) que se obtienen por medio del instrumento de recolección de datos Grupo de discusión comunicativo, específicamente el GCN1 dirigido a ocho niños del nivel.

Antes de continuar y como una forma de facilitar la comprensión de lo que se expone, se debe recordar que, el GCN1 se desarrolló con el fin de conocer las acciones educativas facilitadoras que, desde la perspectiva de los propios niños/as, facilitaron sus aprendizajes.

Tabla 59: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	N° de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Escuchan atentamente a los niños/as	8	100	Diálogo con sentido
	Formulan preguntas de opinión	7	88	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	7	88	
	Consultan sobre los conocimientos previos	6	75	
	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	6	75	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

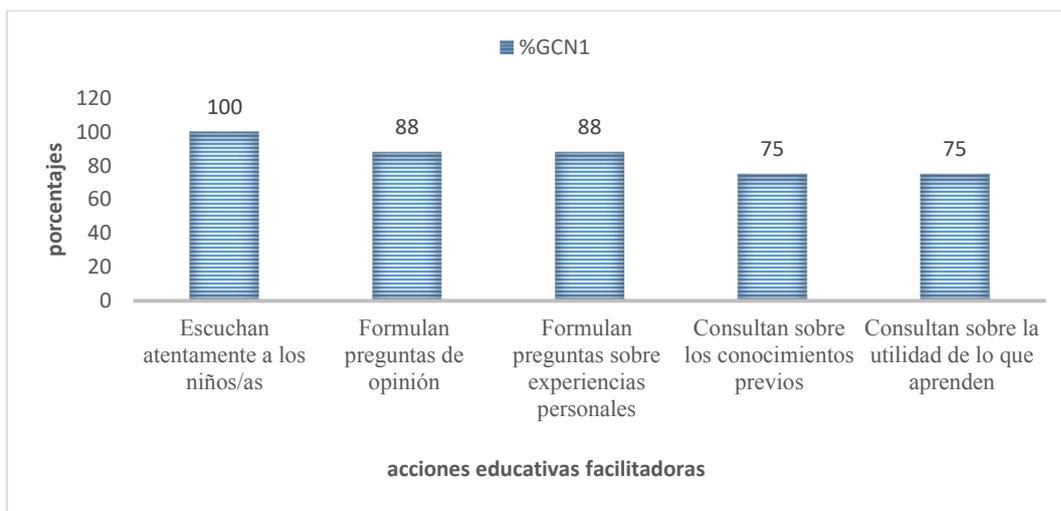


Figura 34: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo con sentido” en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia

En relación a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en las clases de GI se promueve un **DIÁLOGO CON SENTIDO** debido a que, la totalidad de los niños/as indican que, en estas clases **“escuchan atentamente a los niños/as”**. Además, casi la totalidad de los niños/as señalan que, **“formulan preguntas de opinión”** y **“formulan preguntas sobre experiencias personales”**. Por último, en un poco menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, los niños/as indican que, **“consultan sobre los conocimientos previos”** y **“consultan sobre la utilidad de lo que aprenden”**.

Tabla 60: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Solicitan aportes o ideas	8	100	Diálogo igualitario
	Solicitan argumentación	8	100	
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	7	88	
	Aceptan argumentos según aporte	6	75	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

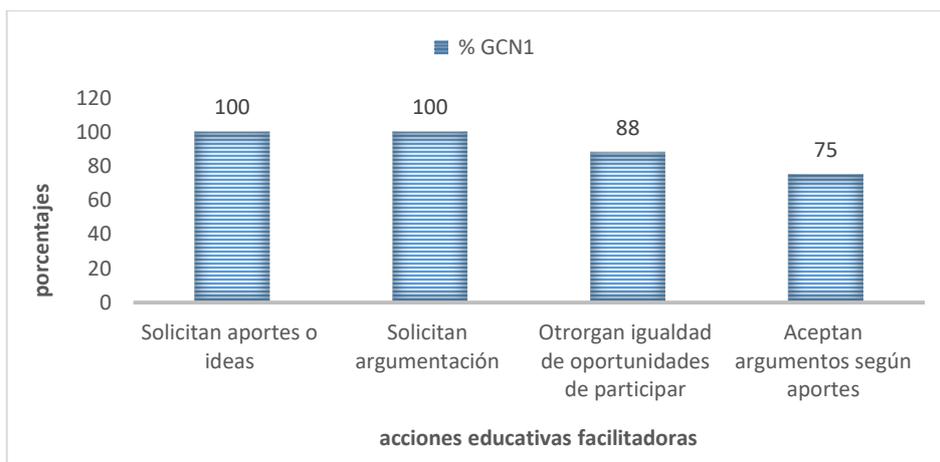


Figura 35: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “diálogo igualitario” en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en las clases de GI se promueve un **DIÁLOGO IGUALITARIO** debido a que, la totalidad de los niños/as indican que, en estas clases “**solicitan aporte o ideas**” y “**solicitan argumentaciones**”. Además, casi la totalidad de los niños/as señalan que, “**otorgan igualdad de oportunidades de participar**”. En un poco menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, los niños/as indican que, “**aceptan argumentos según aporte**”.

Tabla 61: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Diálogo	Formulan preguntas reflexivas	8	100	Desarrollo del pensamiento crítico
	Ofrecen instancias para formular preguntas	7	88	
	Ofrecen respuestas parciales	6	75	
	Generan instancias de silencio	6	75	
	Solicitan desarrollo de argumentación	5	63	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

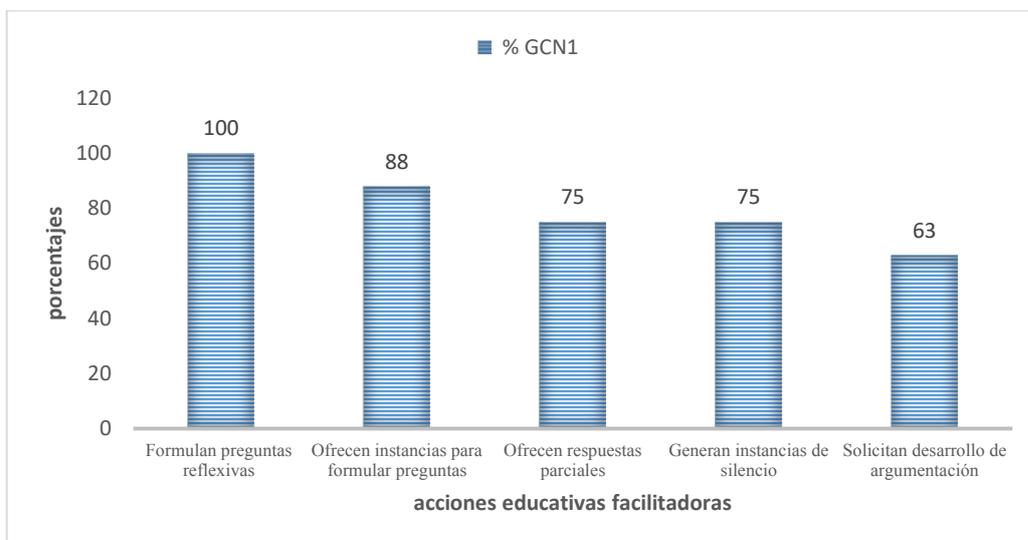


Figura 36: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico” en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en general en las clases de GI se propicia el DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, ya que la totalidad de los niños/as indica que, “**formulan preguntas reflexivas**”. Además, casi la totalidad señala que “**ofrecen instancias para formular preguntas**”. En menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, indican que, “**ofrecen respuestas parciales**” y “**generan instancias de silencio**”. Por último, más de la mitad de los niños/as plantea que, “**solicitan desarrollo de argumentación**”.

Tabla 62: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “altas expectativas” en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	8	100	Altas Expectativa
	Utilizan un volumen de voz adecuado	8	100	
	Escuchan atentamente a los niños/as	8	100	
	Proponen experiencias desafiantes	7	88	
	Utilizan el error de manera constructiva	6	75	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

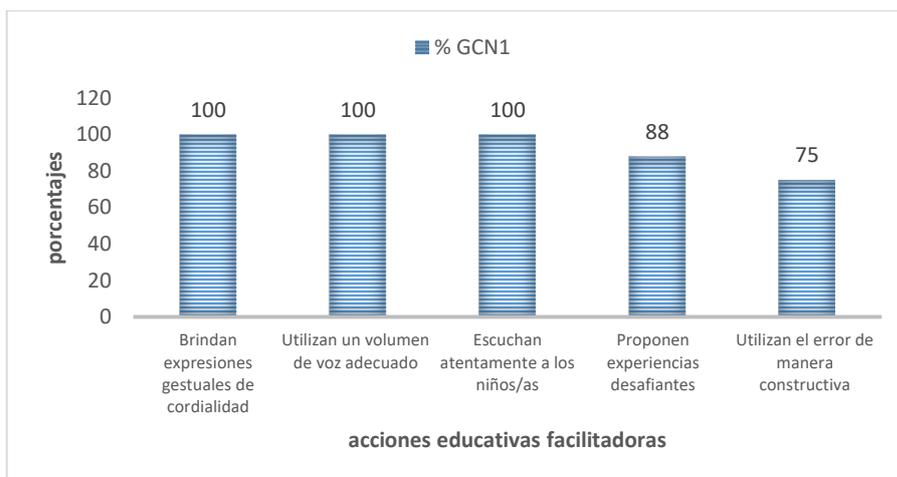


Figura 37: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva "altas expectativas" en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en general en las clases de GI se propician ALTAS EXPECTATIVAS debido a que, la totalidad de los niños/as señalan que, **"brindan expresiones gestuales de cordialidad"**, **"utilizan un volumen de voz adecuado"** y **"escuchan atentamente a los niños/as"**. Finalmente, en menor proporción, pero de manera predominante también los niños/as indica que, **"proponen experiencias desafiantes"** y **"utilizan el error de manera constructiva"**.

Tabla 63: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva "interacción" en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Inclusión	Incorporan colaboradores de aprendizaje	8	100	Interacción
	Rotan de grupo por distintas actividades	8	100	
	Utilizan el absurdo	8	100	
	Utilizan el error	7	88	
	Solicitan que colaboren con sus compañeros	7	88	
	Incorporan materiales diversos y concretos	6	75	
	Ofrecen experiencias dialógicas	6	75	
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	5	63	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

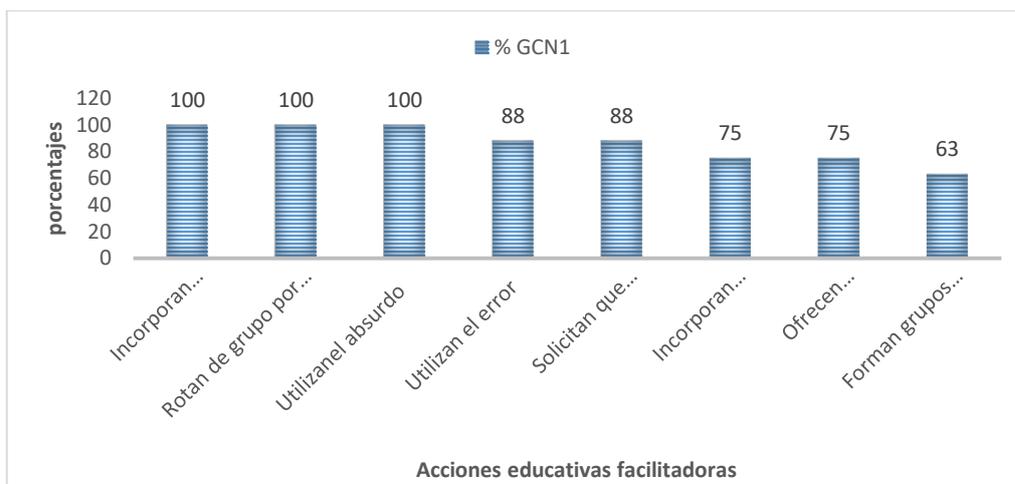


Figura 38: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “interacción” en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en las clases de GI se promueve la INTERACCIÓN, debido a que, la totalidad de los niños/as señalan que, **“incorporan colaboradores de aprendizajes”, “rotan de grupos por distintas actividades” y “utilizan el absurdo”**. En un poco menor proporción los niños/as señalan que **“utilizan el error” y “solicitan que colaboren con sus compañeros”**. Además, en menor proporción los niños/as indican que **“incorporan materiales diversos y concretos” y “ofrecen experiencias dialógicas”**. Por último, en más baja proporción, pero más de la mitad de los niños/as señalan que, **“forman grupos heterogéneos de trabajo”**.

Tabla 64: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen del GCN1

Categoría deductiva (previa)	Acciones educativas facilitadoras	Nº de niños/as que hace alusión	%	Categoría inductiva (emergente)
Afectividad	Brindan expresiones verbales de afecto	8	100	Clima afectivo
	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	8	100	
	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	6	75	
	Se sitúan a la altura de los niños/as	5	63	
	Establecen contacto visual	4	50	

Nota: el número total de niños/as fueron 8

Fuente: Elaboración propia.

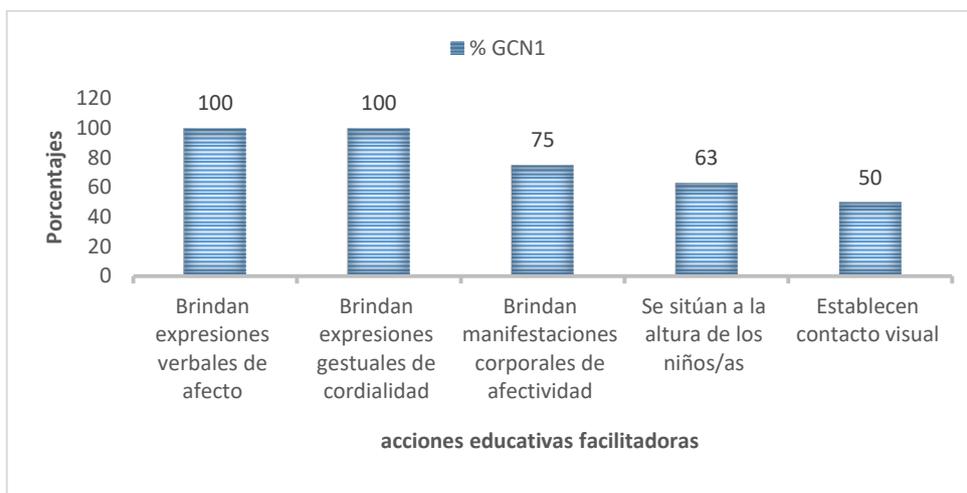


Figura 39: Acciones educativas facilitadoras y categoría inductiva “clima afectivo” en clases con GI que surgen del GCN1

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la información que arroja el GCN1 podemos señalar que, en las clases de GI se promueve un CLIMA AFECTIVO, debido a que, la totalidad de los niños/as señala que, **“brindan expresiones verbales de afecto”** y **“brindan expresiones gestuales de cordialidad”**. Además, en menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, los niños/as indican que, **“brindan demostraciones corporales de afectividad”**. Más de la mitad de los niños/as indica que, **“se sitúan a la altura de los niños/as”**. Por último, la mitad de los niños/as en el grupo de discusión comunicativo plantean que, **“establecen contacto visual”**.

4.1.2. Segunda sub fase: presentación de resultados integrados

A continuación, se presentan los resultados de manera integrada, es decir, se muestran los resultados de manera global incorporando los dos o tres (según corresponda) instrumentos de recolección de datos cualitativos utilizados para determinar las **acciones educativas facilitadoras**.

4.1.2.1. Acciones educativas facilitadoras que se desarrollaban en reuniones pedagógicas de GI

Comenzaremos por presentar los resultados que arrojan las OOCC y las EECC (primera parte) en relación a las **acciones educativas facilitadoras** realizadas por la profesora y los colaboradores de aprendizaje en las reuniones pedagógica de GI (componente educativo “planificación y evaluación”). Estas acciones educativas facilitadoras surgen desde la categoría deductiva DIÁLOGO. A su vez desde estas acciones emergen tres categorías inductivas denominadas, CONTEXTO DIALÓGICO, DIÁLOGO IGUALITARIO Y CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS.

A continuación, se presenta lo que indica el párrafo anterior, en tres tablas, una por cada categoría inductiva. El detalle de lo que presentan estas tres tablas es el siguiente:

- En la primera columna (1^a), se da a conocer la categoría deductiva.
- En la segunda (2^a), las acciones educativas facilitadoras que surgen de esta categoría deductiva.
- En la tercera columna (3^a), se presentan los datos (resultados) que arrojan las OOCC. Esta columna se subdivide en dos. La primera indica el número de reuniones pedagógicas en que se observó la acción educativa facilitadora. La segunda, indica el porcentaje que representa.
- En la cuarta columna (4^a) se dan a conocer los datos (resultados) que arrojan la primera parte de las EECC. Esta columna se subdivide en dos. Una, muestra el número de entrevistados que menciona la acción educativa facilitadora. La otra, indica el porcentaje que representa.
- En la quinta columna (5^a) se presentan los datos (resultados) que arrojan las dos técnicas de recolección (EECC y OOCC). Esta columna se subdivide en dos. La primera, muestra el número total de reuniones pedagógicas en que se observa la acción educativa facilitadora, más el número total de entrevistados que menciona la acción educativa como presente en las reuniones de GI. La segunda columna indica el porcentaje total que arrojan las dos técnicas de recolección de datos.
- La sexta columna (6^a) presenta la categoría inductiva que surge de las acciones educativas facilitadoras.

Posterior a cada tabla, se presenta una figura que representa ésta y las observaciones correspondientes.

Antes de presentar las tablas y figuras, y con el fin de facilitar la comprensión de éstas, es importante recordar que, en el contexto de las **reuniones pedagógicas de GI**:

- Se realizaron doce registros de OOCC
- Se realizaron seis EECC

Además, las tablas y figuras dan a conocer las **acciones educativas facilitadoras en orden descendente** en relación al porcentaje total que arrojan las técnicas de recolección de datos.

Tabla 65: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “contexto dialógico”

C o l u m n a s								
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª
Categoría Deductiva: Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOCC		Datos: primera parte EECC		Datos que arrojan las dos técnicas de recolección		Categoría inductiva: contexto dialógico
		Nº de reuniones en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº total de reuniones en que se observa más nº total de entrevistados que la menciona	% TOTAL que arrojan las dos técnicas de recolección	
	Escuchan atentamente (1)	12	100	6	100	18	100	
	Utilizan un lenguaje coloquial y cercano (2)	12	100	6	100	18	100	
	Destacan positivamente las ideas (3)	12	100	6	100	18	100	
	Utilizan el humor (4)	12	100	5	83	17	94	
	Establecen diálogos sobre experiencias personales (5)	6	50	5	83	11	61	

Fuente: Elaboración propia

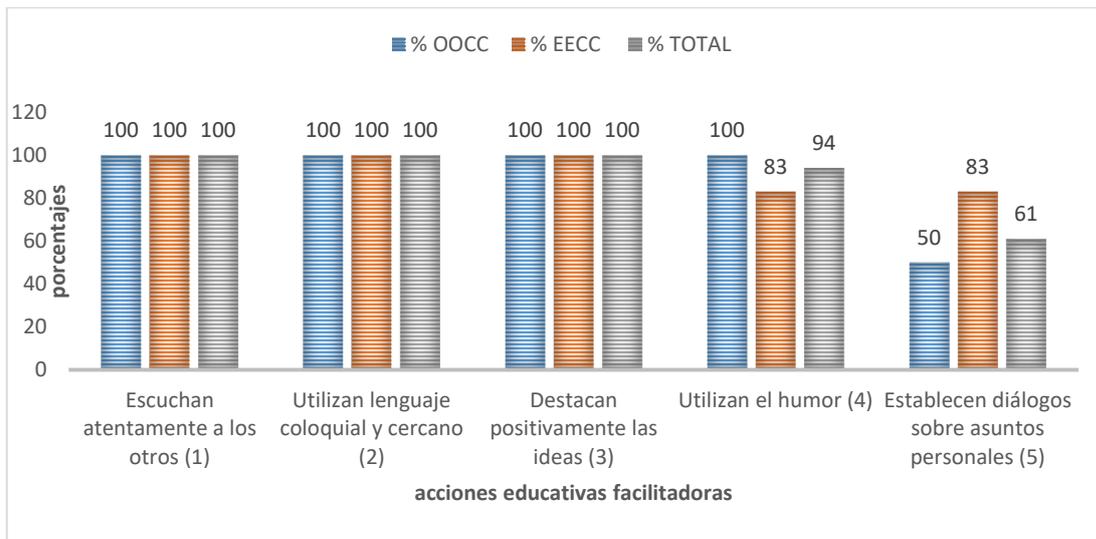


Figura 40: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “contexto dialógico”

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que arrojan las OOC y las EECC (primera parte) podemos señalar que la categoría deductiva DIÁLOGO, promueve la categoría inductiva CONTEXTO DIALÓGICO, debido a que, se observa en todas las reuniones, que **escuchan atentamente (1), utilizan un lenguaje coloquial y cercano (2) y destacan positivamente las ideas (3)**. Como se puede observar todas las acciones antes mencionadas, ratificadas en su totalidad por los entrevistados, fueron predominantes y transversales en las reuniones pedagógicas de GI. De acuerdo a los datos que arrojan las EECC y las OOC, se infiere que, gracias a estas acciones se generó un ambiente grato y ameno, que de manera progresiva proporcionó mayor seguridad a todo el equipo para participar de los diálogos que se producían.

Por otra parte, otra acción que se evidenció en la totalidad de las reuniones pedagógicas y que aportó a la constitución de un contexto dialógico fue la acción, **utilizan el humor (4)**. Además, casi la totalidad de los entrevistados ratifican ésta como relevante, pues es considerado como un elemento que generó un ambiente propicio y distendido durante las reuniones, ya que el humor no fue utilizado como burla, sino que como una forma de reírse de uno mismo.

Por último, otra acción que contribuyó al contexto dialógico fue **establecen diálogos sobre experiencias personales (5)**, acción que se dio en la mitad de las reuniones observadas, y ratificada por casi la totalidad de los entrevistados. Esta acción se empleaba con el propósito de saber cómo estaban los colaboradores, cómo se sentían, que dificultades se les presentaban para asistir a las reuniones, entre otros, lo que facilitó que se propiciara un ambiente de confianza y mayor cercanía entre todos. El hecho de que casi todos los entrevistados pusieran su mirada en esta acción, independiente de que no se haya empleado en todas las reuniones, deja en evidencia lo relevante que fue para ellos el empleo de ésta. Esta última acción, junto a las otras mencionadas, contribuyeron a generar un **contexto dialógico** donde todos formaron parte de este proceso comunicativo.

Antes de presentar las citas y/o registros que se verán a continuación, se clarifica lo siguiente:

1. Al lado derecho de cada una de las citas y/o registros, se indica en paréntesis la **acción educativa facilitadora** a la que apunta la cita y/o registro.
2. En el caso que la cita sea producto de la técnica **EECC (primera parte)**, al lado derecho de la acción que se muestra en paréntesis, se indica el código del entrevistado/a en paréntesis.

Para facilitar la lectura de lo que se muestra posteriormente se presentan, nuevamente, los códigos de cada uno de los entrevistados.

-Profesora responsable de primero básico: PC

-Madre colaboradora de primero básico: MC

-Estudiante de curso superior del colegio colaborador de primero básico: AC1

-Estudiante de curso superior del colegio colaboradora de primero básico: AC2

-Estudiante en práctica de la universidad colaboradora de primero básico: AU

-Profesor de la universidad colaborador de primero básico: PU

3. En el caso que el registro sea producto de la técnica **OOCC**, al lado derecho de la acción que se presenta en paréntesis, se indica el código de esta técnica en paréntesis.

Algunas citas y/o registros que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva **DIÁLOGO** y que propicia la categoría inductiva **CONTEXTO DIALÓGICO** son:

“Si, eso era como lo principal de las reuniones, poner atención cuando los otros hablan, como involucrarse en la reunión” **(escucha atentamente) (MC)**.

“Había un ambiente especial, alegre en que todos éramos escuchados” **(escucha atentamente) (AC2)**.

Inicia la reunión y lo primero que se aborda es la evaluación de la clase anterior. La profesora pregunta a cada colaborador por el trabajo realizado en cada uno de los grupos. Cada colaborador comenta cómo se llevó a cabo la experiencia educativa e indican los aprendizajes que pudieron presentar mayor dificultad en los niños. La profesora pone atención a lo que indica cada uno de los colaboradores. **(escucha atentamente) (OCC)**.

“...yo aprendí escuchado a los otros, aprendí por ejemplo algo de la mamá, ideas de ella como mamá, que además era muy calmadita (...) aprendí del alumno que nos apoyaba, él era muy inteligente, cauteloso y daba buenos aportes, a mí me sirvió mucho...” **(escucha atentamente) (AU)**.

“No era difícil entender lo que los otros decían en las reuniones (...) todos se preocupaban de explicar y hablaban clarito” **(utilizan un lenguaje coloquial y cercano) (AC1)**.

“Es que claro era como hablar con una amiga, no sé, yo imaginaba que podía quedar “colgada” (modismo para decir que no se entiende) como se dice (risas) pero nooo, era una reunión donde se hablaba claro y como en fácil” **(utilizan un lenguaje coloquial y cercano) (MC)**.

“Se entendía, lo que pasa es que nos preocupábamos de no utilizar un lenguaje técnico para que todos comprendieran y participaran” **(utilizan un lenguaje coloquial y cercano) (PC)**.

“... se sentía bien porque nos apoyaban cuando decíamos algo, por ejemplo, mmm (pausa) uno daba una idea que podíamos hacer en una actividad, a ver, por ejemplo, hacer algo con pizarra y plumón y las tías nos decían, bien, puede ser una buena actividad mamá” **(destacan positivamente las ideas) (MC)**.

“... esa era la idea, que todos fueran sintiendo seguridad, seguridad para poder opinar porque imagínate tú que no decimos nada después de que la mamá o el niño de curso superior opina algo o da alguna sugerencia, era como buuu, no iban a querer opinar más, y con todo lo que les puede haber constado atreverse (...) recuerda que la mamá no sabía ni leer ni escribir bien y el XXX (niño de curso superior) tenía problemas para comunicarse, así que fuimos todos muy empáticos en eso y resaltábamos sus sugerencias para alentarlos también” **(destacan positivamente las ideas) (PC)**.

“Porque cuando les decía tía podríamos hacer esto, las tías me decían sí es muy buena tu idea y uno como que se siente importante uno, como, como un tío” **(destacan positivamente las ideas) (AC1)**.

“... nos reíamos a veces en las reuniones, porque nos equivocábamos, mmm (pausa) o a veces estábamos tan cansados pero igual echábamos la talla” **(utilizan el humor) (AU)**.

“Nos reíamos de cosas que nos pasaban, en general todos teníamos sentido del humor, no sé, pero era algo que se daba bastante” **(utilizan el humor) (PU)**.

“Es que surgían esas conversaciones cuando llegaban los colaboradores a las reuniones, cómo están, cómo les fue en la semana, cómo están sus hijos y cosas así” **(establecen diálogos sobre experiencias personales) (PC)**.

“las tías se preocupaban de nosotros, de como estábamos y nos conversaban y preguntaban de cosas que no tenían que ver con las clases, ¿me entiende? cosas más de uno” **(establecen diálogos sobre experiencias personales) (MC)**.

Tabla 66: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo igualitario”

C o l u m n a s									
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª	
Categoría Deductiva: Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOCC		Datos: primera parte EECC		Datos que arrojan las dos técnicas de recolección		Categoría inductiva: Diálogo igualitario	
		Nº de reuniones en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº total de reuniones en que se observa más nº total de entrevistados que la menciona	% TOTAL que arrojan las dos técnicas de recolección		
		Aportan ideas (1)	12	100	6	100	18		100
		Ofrecen argumentos (2)	10	83	6	100	16		89
		Otorgan igualdad de oportunidades de participar (3)	10	83	6	100	16		89
Aceptan argumentos según aporte (4)	9	75	6	100	15	83			

Fuente: Elaboración propia

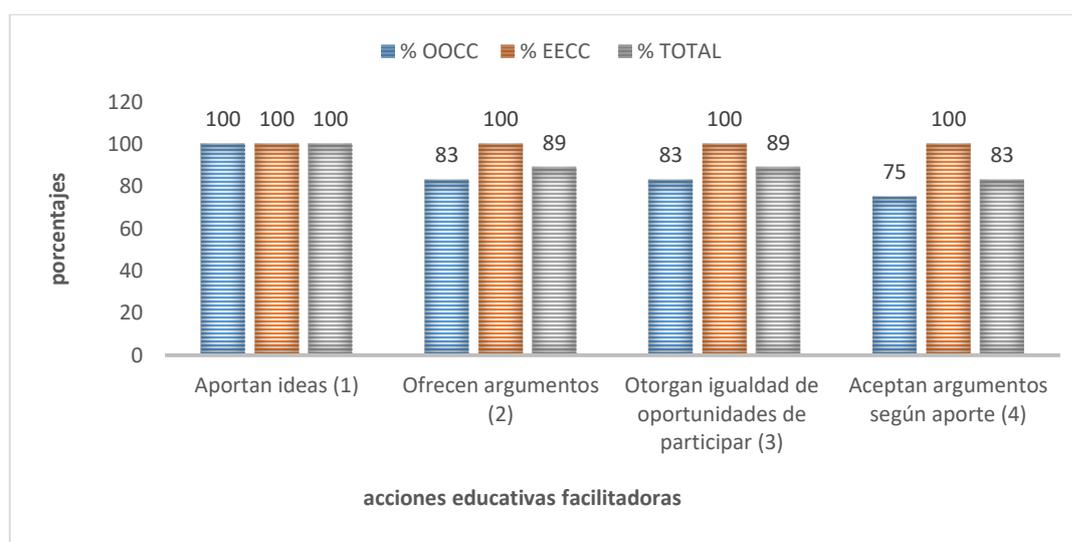


Figura 41: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo igualitario”

Fuente: Elaboración propia

En relación a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos, podemos señalar que, la categoría deductiva DIÁLOGO propicia la categoría inductiva DIÁLOGO IGUALITARIO. Los resultados de las OOCC y las EECC (primera parte) evidencian que, la totalidad los agentes educativos **aportan ideas (1)**. Además, se observa que, en casi todas las

reuniones, **ofrecen argumentos (2)** y **otorgan igualdad de oportunidades de participar (3)** y, asimismo, la totalidad de los entrevistados corrobora estas dos acciones. Por otra parte, la acción que complementa las tres anteriores y determina el diálogo que se desarrollaba en las reuniones, como, verdaderamente diálogo igualitario, es la acción **aceptan argumentos según aporte (4)**. Esta última, presentó mayor dificultad para darse en las reuniones, sin embargo, logró establecerse y estar presente en la mayoría de ellas. A su vez, fue corroborada por casi la totalidad de los entrevistados como una acción relevante. Asimismo, de los datos que arrojan estas dos técnicas se infiere que, el considerar válida la opinión de cualquiera de los integrantes, independiente de cuál sea su capital cultural, favoreció la confianza y seguridad de todos los agentes educativos y contribuyó, rápidamente, a crear un ambiente grato y ameno durante las reuniones. De la misma forma se deduce que, los participantes de estas reuniones en su realidad habitual, no tienen la posibilidad de participar en diálogos pedagógicos, aportando ideas, ofreciendo argumentos, entre otras acciones, por lo tanto, el que se les brindara esta oportunidad en las reuniones, fueron instancias nuevas que los hizo sentir importantes y considerados un aporte en el contexto educativo.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva DIÁLOGO y que propicia la categoría inductiva DIÁLOGO IGUALITARIO son:

“...opinando y escuchando en las reuniones” (**aportan ideas**) (AC2).

“Es que era parte de, dar ideas y opinar y eso era lo diferente de este trabajo” (**aportan ideas**) (AU).

“... es que sí po, nosotros podíamos hablar y como nos pedían nuestras razones, ¿se dice así? por eso nosotros aprendimos a explicar las cosas, y como que dábamos nuestras razones” (**ofrecen argumentos**) (MC).

“Uno no hablaba por hablar así no más, porque explicábamos nuestras ideas o sea decíamos porque algo nos parecía o no nos parecía” (**ofrecen argumentos**) (AC1).

En la reunión la alumna en práctica pregunta a cada uno de los colaboradores qué actividades creen que podrían realizar para alcanzar el objetivo de la clase. Luego la profesora les consulta a los colaboradores por qué creen que esa actividad puede ser de utilidad. Los colaboradores dan sus razones y explican por qué les parece apropiada. (**ofrecen argumentos**) (OCC).

“... en las reuniones conversábamos y todos podíamos opinar y dar distintas ideas, daba lo mismo quien lo hiciera, eso es lo bueno de estas reuniones, todos todos hablábamos por igual, la mamá, el niño que nos ayudaba (refiriéndose al niño de curso superior) la alumna en práctica y así” (**otorgan igualdad de oportunidades de participa**) (PC).

“Eso era como lo que a una lo hacía sentir importante, tranquila porque las tías los dejaban ser, ¿me entiende? (...) o sea los dejaban opinar igual, igual que ellas, la tía XXX (profesora responsable del nivel) daba su idea así y no nos pasaba a llevar ...” (**otorgan igualdad de oportunidades de participa**) (MC).

“Era muy bacan poder decir dar ideas y ser escuchado como cualquier otro, de verdad que las profesoras y los tíos no hacían ninguna diferencia, por el contrario, nos preguntaban mucho y nos daban muchas posibilidades de opinar” (**otorgan igualdad de oportunidades de participa**) (AC2).

“Siii, las tías eran muy buenas por eso, eeh sí nosotros le dábamos una idea y se la explicábamos y como que las convencíamos después hacían lo que nosotros habíamos dicho...” (**aceptan argumentos según aporte**) (AC2).

“Sí, también XXX (alumno de curso superior) decía que la computación, que a los niños les llamaba más la atención los computadores y decía que a los niños no les gustaba trabajar con lápiz y hoja y eso era tomado en cuenta ...” (**aceptan argumentos según aporte**) (AU).

Tabla 67: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos”

C o l u m n a s									
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª	
Categoría Deductiva: Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOC		Datos: primera parte EECC		Datos que arrojan las dos técnicas de recolección		Categoría inductiva: Construcción dialógica de conocimientos	
		Nº de reuniones en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº total de reuniones en que se observa más nº total de entrevistados que la menciona	% TOTAL que arrojan las dos técnicas de recolección		
		Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta (1)	10	83	6	100	16		89
		Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas (2)	9	75	6	100	15		83
		Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta (3)	9	75	5	83	14		78
Resuelven problemas pedagógicos en conjunto (4)	7	58	4	67	11	61			

Fuente: Elaboración propia

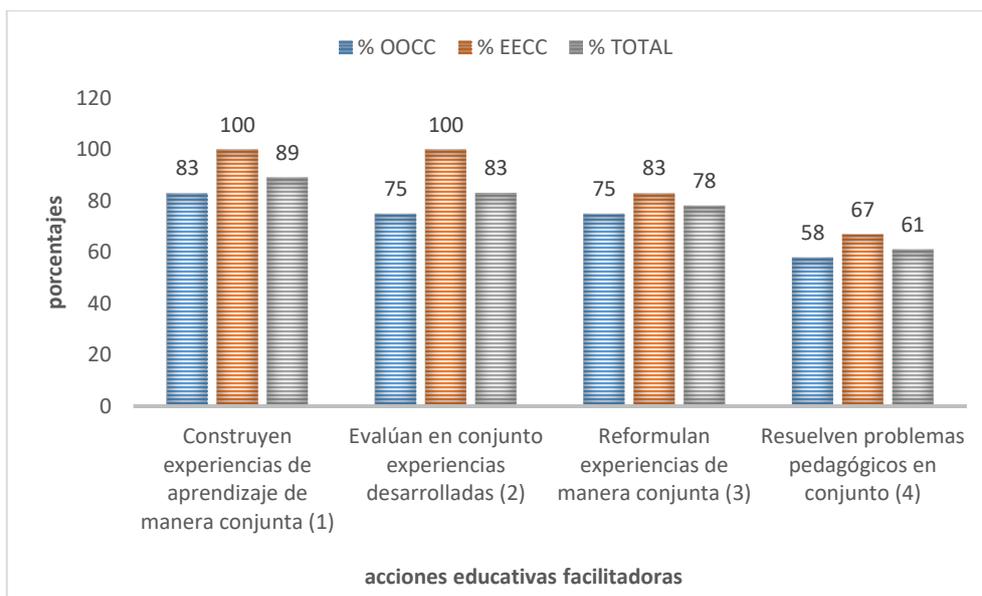


Figura 42: Acciones educativas facilitadoras en reuniones de GI de las que surge la categoría inductiva “construcción dialógica de conocimientos”

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que arrojan las OOCC y las EECC podemos señalar que, la categoría deductiva DIÁLOGO propicia la categoría inductiva, CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS. Esto se refleja debido a que, en las reuniones, se **construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta (1)**. Esta acción se observó en casi todas las reuniones y además todos los entrevistados avalan esto. En el caso de las acciones, **evalúan en conjunto experiencias desarrolladas (2)** y **reformulan experiencias de manera conjunta (3)**, también fueron predominantes, pues son acciones que se observaron en la mayoría de las reuniones, siendo, la primera ratificada por todos los entrevistados, y la segunda, por casi la totalidad de ellos. Por último, respecto a la acción **resuelven problemas pedagógicos en conjunto (4)**, se dio en más de la mitad de las reuniones, sin embargo, principalmente, en la mitad final de ellas (últimas cinco reuniones). Asimismo, esta acción fue corroborada por más de la mitad de los entrevistados. Se infiere de los discursos de los entrevistados y de las OOCC, que esta última acción presentó mayor dificultad de desarrollo por parte de todo el equipo, pues para poder resolver problemas en conjunto, previamente, los agentes educativos debían ser capaces de realizar las tres acciones educativas anteriores, mencionadas en esta categoría inductiva.

En general, en relación a lo que arrojan estas dos técnicas de recolección de datos, se deduce que, gracias a la seguridad y confianza que se generó de manera progresiva entre los integrantes del equipo, se logró propiciar, paulatinamente, esta categoría inductiva.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva DIÁLOGO y que propicia la categoría inductiva CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS son:

“A ver, eeh (pausa) para planificar una actividad se iba tomando las ideas de todos y de esta forma íbamos creando una experiencia (...) por ejemplo, uno decía, para lograr desarrollar el aprendizaje de los niños podemos trabajar con sémola en un grupo y otros decían se puede utilizar con una bandeja y ahí hacen las letras, las vocales, consonantes o escriben una palabra, y como que así se escuchaba y formaba la experiencia” **(construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (PC)**.

“... gracias al diálogo se pudo planificar actividades distintas entre todos y después ir mejorando” **(construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (AU)**.

“... sí ya, pero para la otra clase podemos hacer esto ¿les parece? sí, está buena la idea o de repente si le agregamos esto, ah sí también está bueno decían, como que al final se juntaban, se juntaba todas las ideas y de ahí salía como algo mucho más entretenido y más bueno ...” **(construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (MC)**.

“Por ejemplo todos opinaban de cómo habían resultado la clase anterior, y como tenemos miradas desde los distintos grupos se enriquecía más esta evaluación, eso fue lo positivo de este trabajo” **(evalúan en conjunto experiencias desarrolladas) (AU)**.

Comienza la reunión y lo primero que hacen es revisar las actividades de los distintos grupos para ver cuáles resultaron bien y cuáles no. Para esto ven si los niños lograron aprender con las distintas actividades, luego conversan respecto a si disfrutaron la actividad o fue algo más bien mecánico. También conversan respecto a los materiales que utilizaron. Durante la evaluación de estas actividades todos los integrantes de la reunión opinan de lo que había sucedido en los grupos que ellos habían acompañado **(evalúan en conjunto experiencias desarrolladas) (OCC)**.

“Imagínese para uno como mamá es para no creer que uno pueda opinar sobre el trabajo que hicieron los niños y cómo lo hicieron (pausa) al final era una reunión entretenida donde todos dábamos opiniones y comentábamos las actividades que les había costado o que se les hacía fácil (...) algo que nunca pensé que se haría en el colegio” **(evalúan en conjunto experiencias desarrolladas) (MC)**.

“Por ejemplo tomábamos una actividad de la clase anterior que había resultado exitosa y de ahí cada uno daba su opinión de como modificarla, porque aquí todos opinábamos por igual, no había diferencias y en base a esa misma actividad nos poníamos a planificar otra actividad (...) a ver (pausa) por ejemplo, de repente volvíamos a utilizar las pizarras porque a los niños les gustaba, pero si antes la usábamos con plumones, después las utilizábamos con letras con imán” **(reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (PC)**.

“Sí, una vez yo di una idea de actividad para un grupo y resultó bacán, así que después la hicimos parecida, pero, con otros materiales que otros colaboradores dieron, pero no eran los mismos y igual resultó bastante bien” **(reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (ACI)**.

“Al principio costaba un poco, a mí me daba como temor porque me sentía insegura, pero después me sentí más en confianza en la reunión y nos fuimos relajando, y todos ahí opinábamos, se siente bien, sí, se sentía bien, muy bien poder opinar sobre cosas como importantes, problemas y esas cosas (...) todos éramos como los profesores (risas), pero de verdad” **(resuelven problemas pedagógicos en conjunto) (MC)**.

“Era raro que las tías nos preguntaran a nosotros como podían solucionar algo que ellas tenían que hacer, o sea en estas reuniones era algo que todos podíamos hacer, eso era como raro, distinto, pero “total” (expresión que

se utiliza para decir que algo es genial) porque éramos como un aporte” (**resuelven problemas pedagógicos en conjunto**) (AC2).

4.1.2.2. Acciones educativas facilitadoras que se desarrollaban en clases con GI

A continuación, se presentan los resultados que arrojan las OOC, la primera parte de las EECC y el GCN1 en relación a las **acciones educativas facilitadoras** realizadas por la profesora y los colaboradores de aprendizajes en las clases con GI (componente educativo “experiencia de aprendizaje”). Estas **acciones educativas facilitadoras**, surgen desde de las siguientes categorías deductivas: DIÁLOGO, INCLUSIÓN Y AFECTIVIDAD, de las que a su vez emergen diversas categorías inductivas.

Por último, se debe aclarar que, de las seis tablas que se presentan a continuación, tres corresponden a la categoría deductiva DIÁLOGO, dos corresponden a la categoría deductiva INCLUSIÓN y, una corresponde a la categoría deductiva AFECTIVIDAD.

A continuación, se detalla lo que muestran las tablas que se presentan, situadas en el componente educativo “experiencia de aprendizaje” (clases con GI de lenguaje):

- En la primera columna (1^a), se da a conocer la categoría deductiva.
- En la segunda (2^a), las acciones educativas facilitadoras que surgen de esta categoría.
- En la tercera columna (3^a), se presentan los datos que arrojan las OOC. Esta columna se subdivide en dos. La primera indica el número de clases con GI en que se observó la acción educativa facilitadora. La segunda, indica el porcentaje que representa.
- En la cuarta columna (4^a) se dan a conocer los datos que arrojan la primera parte de las EECC. Esta columna se subdivide en dos. Una muestra el número de entrevistados que menciona la acción educativa facilitadora. La otra indica el porcentaje que representa.
- En la quinta columna (5^a) se presentan los datos del GCN1. Esta se subdivide en dos. Una muestra el número de niños/as que menciona esa acción como presente en las clases con GI. La otra indica el porcentaje que representa.
- En la sexta columna (6^a), se presentan los datos que arrojan las tres técnicas de recolección. Esta columna se subdivide en dos. La primera indica el número de clases con GI en que se observa la acción educativa facilitadora, más el número de

entrevistados que la menciona y más el número de niños/as que hace alusión a esta acción. La segunda, indica el porcentaje total que arrojan las tres técnicas de recolección.

- La **séptima columna (7ª)** presenta la **categoría inductiva** que emerge de las acciones educativas facilitadoras.

Posterior a cada tabla, se presenta una figura que representa ésta y las observaciones correspondientes. En estas observaciones, además, se indican los momentos de la clase de GI en que se daban las **acciones educativas facilitadoras** (inicio, desarrollo o cierre).

Antes de presentar las tablas y figuras, y con el fin de facilitar la comprensión de éstas, es importante recordar que en el contexto de las **clases con GI de lenguaje**:

- Se realizaron dieciséis registros (OOC)
- Se realizaron seis entrevistas (EECC)
- Se realizó un GCNI (de niños/as).

Las tablas y figuras dan a conocer las **acciones educativas facilitadoras** en **orden descendente** en relación al porcentaje total que arrojan las técnicas de recolección de datos.

Tabla 68: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo igualitario”

C o l u m n a s											
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª	
Categoría Deductiva: Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCNI		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: Diálogo igualitario	
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total		
		Solicitan aportes o ideas (1)	16	100	5	83	8	100	29		97
		Solicitan argumentaciones (2)	14	88	4	67	8	100	26		87
		Otorgan igualdad de oportunidades de participar (3)	12	75	6	100	7	88	25		83
Aceptan argumentos según aporte (4)	10	63	5	83	6	75	21	70			

Fuente: Elaboración propia

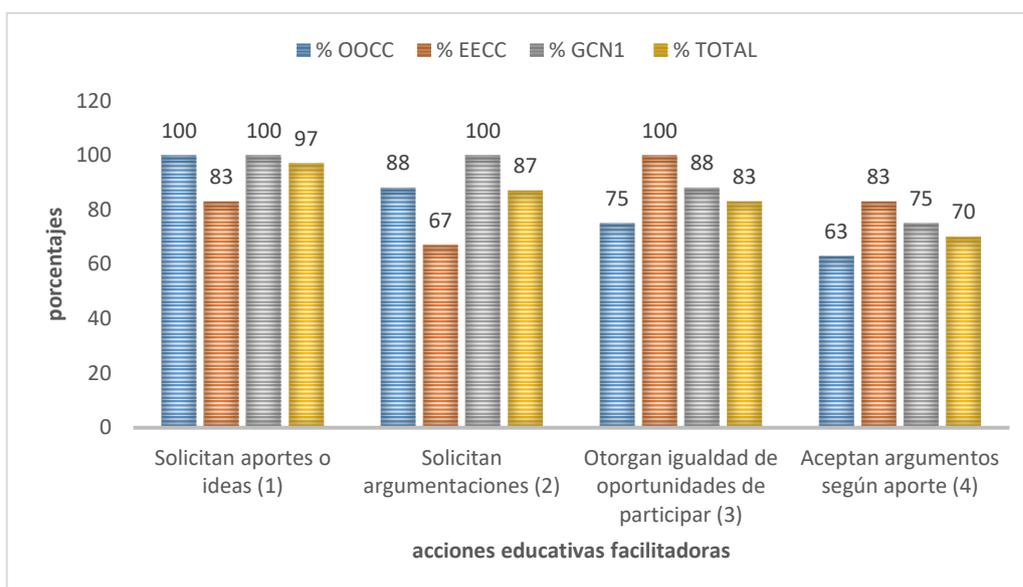


Figura 43: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo igualitario”

Fuente: Elaboración propia

En relación a lo que arrojan las OOC, EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que, la categoría deductiva el DIÁLOGO propicia la categoría inductiva, DIÁLOGO IGUALITARIO, debido a que, en la totalidad de las clases se **solicitan aportes o ideas (1)**, lo que es ratificado por casi la totalidad de los entrevistados y por todos los niños/as. A su vez, **solicitan argumentaciones (2)**, es otra acción que predominaba en las clases con GI la que es ratificada por la mayoría de los entrevistados y por todos los niños/as. Estas dos acciones mencionadas se daban tanto al inicio, como en el desarrollo y cierre de la clase.

Por último, en menor proporción, pero de igual manera de forma predominante, están presentes en las clases con GI las siguientes dos acciones, **otorgan igualdad de oportunidades de participar (3)** y **aceptan argumentos según aporte (4)**, las que marcaron la diferencia para que el diálogo que se constituyera en el aula fuera igualitario. Ambas acciones, recién mencionadas, se daban tanto al inicio como en el desarrollo y cierre de la clase. La primera de éstas, es ratificada por todos los entrevistados y por casi la totalidad de los niños/as. La segunda, es corroborada por casi todos los entrevistados y por la mayoría de los niños/as. De acuerdo a los datos que arrojan las técnicas de recolección se infiere que, cuando comienzan a coexistir estas dos últimas acciones se pudo propiciar el diálogo

igualitario, ya que si bien, era relevante que se aceptaran argumentos según aporte, si no se daban posibilidades reales de participación para todos, dichos diálogos, no podían constituirse. De la misma forma, si todos tenían las mismas oportunidades de participar de los diálogos, pero los aportes eran aceptados por razones de poder, tampoco podía instaurarse este tipo de diálogo en el aula.

A continuación, se dan a conocer algunas citas. En el caso que la cita sea producto de la técnica **GCN1**, al lado derecho de la **acción educativa facilitadora** que se indica en paréntesis, se muestra el código de esta técnica en paréntesis.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva **DIÁLOGO** y que propicia la categoría inductiva **DIÁLOGO IGUALITARIO** son:

“... uno siempre les consulta a los niños sobre diversos temas para que ellos pudieran aportar y hacerse partícipes de las clases” (**solicitan aportes o ideas**) (**PC**).

“Sí, las tías los preguntaban muchas cosas, como que siempre nos estaban pidieron nuestra opinión por eso me gustaban estas clases porque no era para estar callados y escuchar no más” (**solicitan aportes o ideas**) (**GCN1**).

“O sea era algo permanente en estas clases, como que fluía de manera natural el pedir a los niños que argumentaran lo que planteaban” (**solicitan argumentaciones**) (**AU**).

“Siempre estábamos preguntándoles a los niños para que ellos se atrevieran a dar sus razones, no solo la profesora, sino que todos los que estábamos colaborando en la sala” (**solicitan argumentaciones**) (**AC2**).

“Sí, era a todos por igual, no se hacían diferencias en estas clases, todos participaban y lo pasaban bien, ningún niño se quedaba fuera” (**otorgan igualdad de oportunidades de participar**) (**AC1**).

“Al principio no opinaban todos, como que tuvimos que formar o educar en eso, porque estaban acostumbrados a hablar los mismos niños siempre, pero eso fue cambiando y después no había como pararlos (risas) (...) bueno para que todos participaran les preguntábamos a los que no opinaban y a todos y les pedíamos que respetaran los turnos de habla” (**otorgan igualdad de oportunidades de participar**) (**AU**).

“... na que ver con las otras clases, acá con los tíos podíamos hablar todos porque en matemáticas siempre el XXX habla porque le preguntan a él no más” (**otorgan igualdad de oportunidades de participar**) (**GCN1**).

“Los niños libremente opinaban y todos tenían la posibilidad de participar activamente de los diálogos” (**otorgan igualdad de oportunidades de participar**) (**PU**).

“Las opiniones de los niños eran a aceptadas si tenían asidero, o sea si la respaldaban con argumentos y estos eran válidos, pero sin exigir tanto (...) o sea lo importante era que fundamentaran sus planteamientos y que estos fueran como (pausa corta) coherentes” (**aceptan argumentos según aporte**) (**PC**).

“Por ejemplo si un niño decía que quería trabajar con un material en la próxima clase y en la reunión veíamos que podía ser útil lo usábamos la clase siguiente” (**aceptan argumentos según aporte**) (**MC**).

“Yo varias veces dije los materiales que podríamos usar y las tías eran muy amorosas porque nos hacían caso (...) claro teníamos que explicar por qué pensábamos que podía servir ese material (...) es que las tías siempre estaban preguntando porque les gustaba saber lo que pensábamos” (**aceptan argumentos según aporte**) (**GCN1**).

Tabla 69: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “diálogo con sentido”

C o l u m n a s										
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª
Categoría Deductiva: Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCN1		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: Diálogo con sentido
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total	
	Escuchan atentamente a los niños/as (1)	16	100	6	100	8	100	30	100	
	Formulan preguntas de opinión (2)	16	100	5	83	7	88	28	93	
	Consultan sobre los conocimientos previos (3)	16	100	4	67	6	75	26	87	
	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden (4)	14	88	6	100	6	75	26	87	
	Formulan preguntas sobre experiencias personales (5)	0	0	5	83	7	88	12	40	

Fuente: Elaboración propia

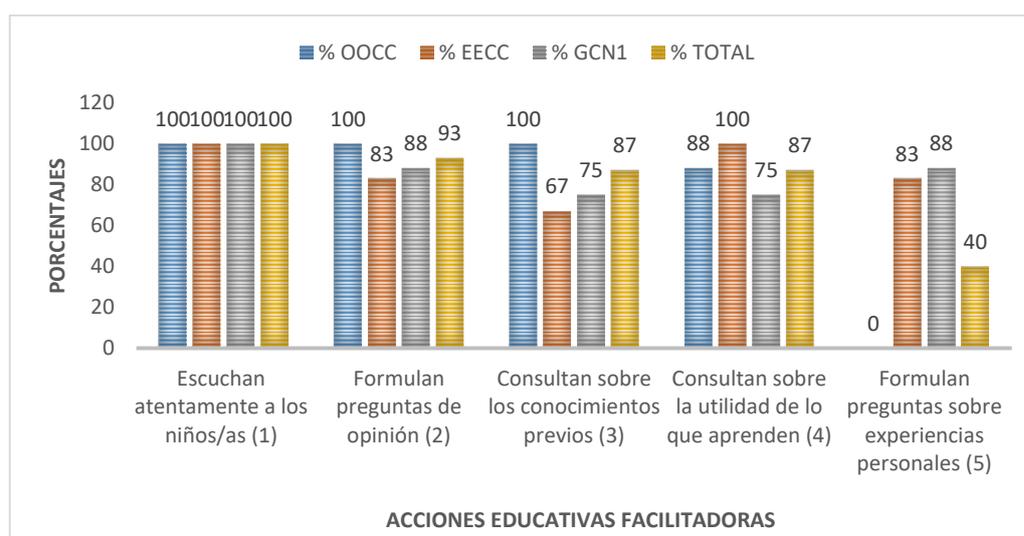


Figura 44: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “diálogo con sentido”

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que arrojan las OOC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que la categoría deductiva DIÁLOGO promueve la categoría inductiva, DIÁLOGO CON SENTIDO, debido a que, en la totalidad de las clases **escuchan atentamente a los niños/as (1), formulan preguntas de opinión (2) y consultan sobre los conocimientos previos (3)**. La primera y segunda acción, son utilizadas al inicio, en el desarrollo y cierre de la clase. Asimismo, la primera acción es ratificada por todos los entrevistados y la segunda por casi la totalidad de ellos. No obstante, la tercera acción (consultan sobre los conocimientos previos) utilizada al inicio de la clase, es corroborada en menor proporción, por más de la mitad de los entrevistados.

En relación a la acción **consultan sobre la utilidad de lo que aprenden (4)** empleada al inicio, en el desarrollo y cierre de la clase, podemos indicar que, es una acción que se utilizaba en casi todas de las clases con GI, la que, además, es ratificadas por la totalidad de los entrevistados.

Todas estas acciones son corroboradas también por los niños/as, especialmente, **escuchan atentamente a los niños/as (1) y formulan preguntas de opinión (2)**. Se infiere que, estas últimas, son consideradas especialmente valiosas por los niños/as, pues les permiten sentirse valorados en el contexto de aula.

Asimismo, la acción, **consultan sobre la utilidad de lo que aprenden (4)** es observada en casi la totalidad de las clases, ratificada por todos los entrevistados y por la mayoría de los niños/as. De lo anterior, se deduce que, se genera también un diálogo significativo para los niños/as, ya que gracias a esta acción los niños/as reconocen la aplicabilidad de lo que aprenden y descubren el sentido que esto puede tener para sus vidas.

Respecto a la acción, **formulan preguntas sobre experiencias personales (5)**, casi la totalidad de los entrevistados y niños/as hacen alusión a esta como una acción relevante que se da en el desarrollo de la clase con GI. No obstante, esta acción no se observa en dichas clases por medio de las OOC. Se puede inferir de lo anterior, que esta acción, efectivamente, se desarrollaba, pues, como se indicó, tanto los entrevistados como los niños/as la señalan. Sin embargo, de acuerdo a lo que indican los propios entrevistados, posiblemente, no se observa en aula porque como son preguntas sobre experiencias personales, es algo que los

adultos realizaban de manera cautelosa y, probablemente, en voz baja, por lo cual el observador no pudo percibirlos.

Se deduce además que, todas las acciones mencionadas en esta categoría propiciaban que se genere un diálogo con sentido dentro del aula, lo que hace sentir importantes y participes a los niños/as en el contexto escolar.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva DIÁLOGO y que propicia la categoría inductiva DIÁLOGO CON SENTIDO son:

“... claro como en los GI tenemos tiempo para escuchar a los niños entonces podemos escucharlos a todos y eso permite que los niños y niñas aprendan todos sin diferencias, porque hay tiempo para todos” (**escuchan atentamente a los niños/as**) (PC).

Se inicia la clase y posteriormente la profesora del curso les pregunta a los niños qué creen que realizarán hoy, luego varios niños opinan y dan a conocer su parecer, la profesora escucha a los niños y comenta en relación a lo que los niños señalan (**escuchan atentamente a los niños/as**) (OCC).

“Sí, eso a mí me gusta porque a las tías les importa lo que nosotros pensemos, porque preguntan, a ver, (pausa corta) qué opinan sobre el cuidado del medio ambiente, los preguntaban cómo nos sentíamos y si los gustaba la actividad que habíamos hecho y cosas así...” (**formulan preguntas de opinión**) (GCN1).

“... es que era un preguntar permanente por parte de todos, como están, que les pareció la actividad, no sé, de eso se trataba estas clases y la opinión de ellos era importante porque en las reuniones se hablaba sobre esto (...) lo que los niños pensaban era importante y los niños se daban cuenta de eso, por eso cuando llegamos a la sala, antes de empezar la actividad corrían los niños a abrazarnos y estaban todos felices, se les notaba en sus caritas, bucha, ojalá yo hubiera tenido clases así” (**formulan preguntas de opinión**) (AC1).

“Escuchar la opinión de los niños era importante, porque ellos eran lo importante, para ellos nos juntábamos a preparar las clases (...) por ejemplo les preguntábamos qué opinaban sobre las actividades que hacían, qué les gustaba más, qué no les gustaba y cosas así” (**formulan preguntas de opinión**) (MC).

“Claro uno al inicio de la clase les pregunta a los niños que saben sobre no sé, algún tema que se va a tratar” (**consultan sobre los conocimientos previos**) (AC2).

“Buuu, sí las tías los preguntan, quieren saber lo que nosotros sabemos, como que nos quieren pillar porque están toda la clase preguntando” (**consultan sobre los conocimientos previos**) (GCN1).

“... era algo muy importante que los niños supieran porque les estamos enseñando algo, eso, nunca lo hacen las tías en las otras clases y uno como que le encuentra mayor sentido a lo que aprende...” (**consultan sobre la utilidad de lo que aprenden**) (AC1).

“... una vez yo les dije, si ustedes aprenden a leer entonces después cuando vayan a comprar a un supermercado podrán elegir los productos porque para eso tienen que saber leer, y ellos me dijeron algo que quedé plop, eeeh (pausa corta) tía si igual podemos comprar sin leer porque los conocemos por fuera (refiriendo a los productos) y los niños tienen razón porque yo no sé leer bien y compro igual en el súper” (risas) (**consultan sobre la utilidad de lo que aprenden**) (MC).

“Sí, por ejemplo, hablamos con los niños para saber cómo se sienten, si pasaron un buen fin de semana, si sacaron a pasear a su perrito y cosas como esas” (**formulan preguntas sobre experiencias personales**) (MC).

“A los tíos nosotros le importábamos (...) porque a mí me preguntaban cómo me sentía y me preguntaban por mi abuelita porque sabían que estaba enferma y yo vivo con ella porque mi mamá no está en la casa” (**formulan preguntas sobre experiencias personales**) (GCN1).

“Existe una preocupación por cada niño entonces se conversa con ellos para saber cómo están, si han pasado tiempo con sus padres y eso nos permite acercarnos a ellos porque nos cuentan cosas bastante íntimas”
(formulan preguntas sobre experiencias personales) (PC).

Tabla 70: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “diálogo” y de las que emerge la categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico”

C o l u m n a s										
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª
Categoría Deductiva : Diálogo	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCN1		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: Desarrollo del pensamiento crítico
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total	
	Formulan preguntas reflexivas (1)	14	88	6	100	8	100	28	93	
	Ofrecen instancias para formular preguntas (2)	16	100	4	67	7	88	27	90	
	Solicitan desarrollo de argumentación (3)	11	69	6	100	5	63	22	73	
	Ofrecen respuestas parciales (4)	10	63	6	100	6	75	22	73	
	Generan instancias de silencio (5)	8	50	5	83	6	75	19	63	

Fuente: Elaboración propia

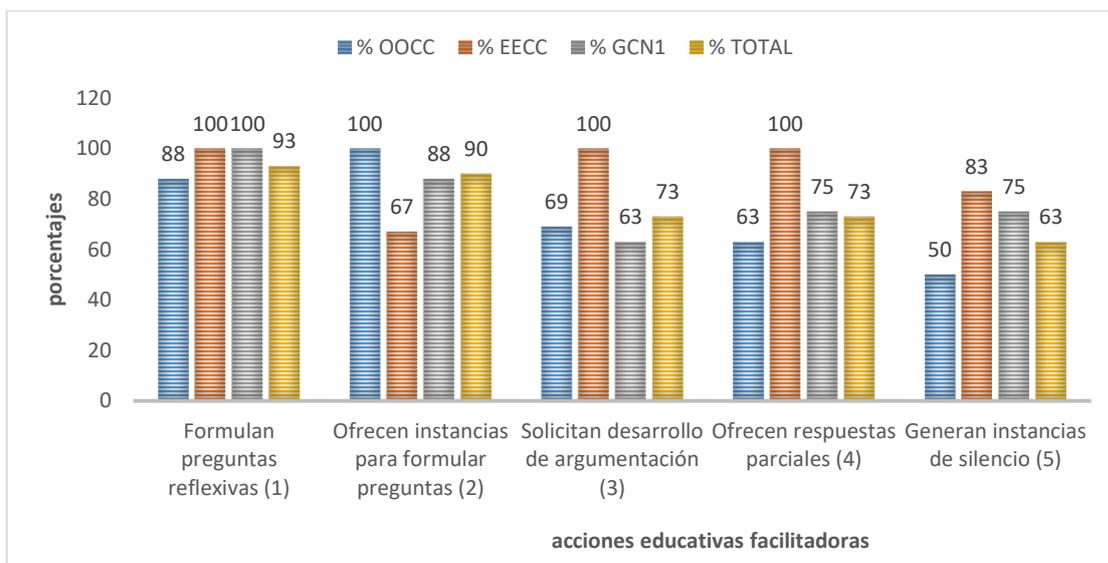


Figura 45: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “desarrollo del pensamiento crítico”

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que arrojan las OOCC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que, la categoría deductiva DIÁLOGO, en general promueve la categoría inductiva, DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO de los niños/as, debido a que, en casi todas las clases de GI, principalmente, en el desarrollo y cierre de éstas se **formulan preguntas reflexivas (1)**. Esto es ratificado por la totalidad de los entrevistados y niños/as en los GCN1.

Por otra parte, la acción, **ofrecen instancias para formular preguntas (2)** es una posibilidad que se daba en todas las clases de GI, la que es ratificada por más de la mitad de los entrevistados y por la mayoría de los niños/as. Asimismo, las instancia para preguntar durante las clases eran oportunidades transversales a estas, ya que los niños/as no solo tenían instancia acotadas para hacerlo (al inicio o al término de la clase) como en las clases expositivas (CE), sino que podían hacerlo en cualquier momento de la clase (inicio, desarrollo y término).

También, la acción, **solicitan desarrollo de argumentación (3)** si bien no se dio en la totalidad de las clases, es una acción que se utilizó en la mayoría de ellas. Todos los entrevistados la corroboran y más de la mitad de los niños/as la mencionan. Esta última fue utilizada, fundamentalmente, en el desarrollo y cierre de la clase.

Por otra parte, la acción, **ofrecen respuestas parciales (4)** se observó en más de la mitad de las clases con GI, la que es ratificada por la totalidad de los entrevistados y por la mayoría de los niños/as en los GCN1. Podemos señalar que, esta acción utilizada en el desarrollo de la clase, daba buenos resultados, pues de acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos se infiere que, al ser empleada esta acción los niños/as se veían en la necesidad de pensar y esforzarse por buscar las respuestas.

Además, en menor proporción, en la mitad de las clases se observaba que, se **generan instancias de silencio (5)**, acción que es ratificada por la gran mayoría de los entrevistados y niños/as. Asimismo, de los datos que arrojan estas tres técnicas se infiere que, en general, en las clases expositivas los niños/as deben responder rápido las preguntas que se les formulan y no tienen mayores instancias para pensar y procesar lo que dirán. Por lo tanto, las instancias de silencio que se les posibilitaban en las clases con GI favorecían el desarrollo del pensamiento de los niños/as, ya que se les daba la oportunidad de reflexionar y elaborar sus ideas antes de responder. Estas instancias, se proporcionaban, fundamentalmente, en el desarrollo y cierre de la clase.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva DIÁLOGO y que propicia la categoría inductiva DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO son:

“... les hacíamos preguntas que los hiciera pensar y no preguntas tan fáciles” (**formulan preguntas reflexivas**) (AC1).

“...se daban conversaciones entretenidas, como profundas eso era lo bueno, uno conversaba con los niños y le hacía preguntas para que pensaran más, no se les da todo listo” (**formulan preguntas reflexivas**) (MC).

“Sí, las tías nos hacían pensar (...) porque no nos preguntaban cosas fáciles, a veces nos costaba responder, pero las tías no nos apuraban (**formulan preguntas reflexivas**) (GCN1).

“No sé, les preguntábamos a los niños qué dificultades se les habían presentado para hacer la actividad, cómo lo habían resuelto, qué estrategia habían utilizado (...) claro que con otras palabras” (**formulan preguntas reflexivas**) (AU).

“Sí, las tías los dejan que preguntemos y no nos hacen callar como en las otras clases, son bien simpáticas y cariñosas” (**ofrecen instancias para formular preguntas**) (GCN1).

“Claro, había muchas posibilidades de escuchar a los niños, sus preguntas, inquietudes porque había mucho apoyo” (**ofrecen instancias para formular preguntas**) (PC).

“Era algo que se podía hacer durante toda la clase, no había como el momento para preguntar, los niños sabían que podían hacerlo siempre y también aprendieron a que debían respetar los turnos” (...) por ejemplo las tías les decían a ver qué amigo quiere preguntar algo o quien tiene una, una duda” (**ofrecen instancias para formular preguntas**) (AC2).

“Sí, en algunas ocasiones a los niños les pido que se expliquen más en sus ideas y para esto les formulo otras preguntas para que complementen sus ideas” (**solicitan desarrollo de argumentación**) (PU).

“... a ver, de las mismas respuestas de los niños se construía una idea, entonces yo iba haciendo otras preguntas sobre las respuestas que me daban otros niños del grupo, y así íbamos construyendo las ideas” (**solicitan desarrollo de argumentación**) (AU).

“Las tías como que nos ayudaban a pensar porque preguntaban mucho, como que uno no podía dar una idea así no más, porque había que dar, como que explicar” (**solicitan desarrollo de argumentación**) (GCN1).

“En cualquier momento de las clases los niños pueden hacer preguntas, eso como es parte de la clase, pero yo sé que uno no tiene que darle las respuestas completas, enseñándole a mi hija aprendí eso” (**ofrecen respuestas parciales**) (MC).

“Como que les doy pistas claves de la respuesta, pero no les digo todo para que piensen, porque si uno le da la respuesta correcta lo va a copiar y no va aprender de verdad ...” (**ofrecen respuestas parciales**) (AC1).

“Los niños de cursos de más arriba tenían muy buenas estrategias, uno aprende mucho de ellos, es increíble, porque no respondían las preguntas de los niños, sino que le daban parte de la respuesta, al final varios nos apropiamos de esa estrategia (...) sí, uno en la universidad aprende eso, pero no lo pone en práctica, pero viendo a los niños uno dice nooo, estamos mal” (**ofrecen respuestas parciales**) (AU).

“Sí, era raro porque como que todos calladitos y uno pensaba que iba a pasar algo malo y no, después los dimos cuenta que era para que no respondiéramos sin pensar antes” (**generan instancias de silencio**) (GCN1).

“... fue algo que no se hacía desde las primeras clases, fuimos como de a poco organizando el trabajo y así pudimos darnos como el lujo, como se dice, de que los niños se tomaran un tiempo para pensar antes de dar a conocer sus ideas y no respondieron así no más” (**generan instancias de silencio**) (AU).

La profesora formula preguntas y les pide a los niños que en silencio piensen en las respuestas y luego levanten la mano para opinar. La profesora les pide a los niños que por favor no respondan de manera acelerada. (**generan instancias de silencio**) (OCCC).

“Es que nos dimos cuenta que los niños que respondían de manera más rápida impedían que los otros opinaran, entonces les dijimos que se tomaran mayor tiempo para pensar sus respuestas (...) al principio no lo hacíamos así, pero después probamos esta técnica y resultó muy positiva” (**generan instancias de silencio**) (PC).

Tabla 71: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “inclusión” y de las que emerge la categoría inductiva “altas expectativas”

C o l u m n a s											
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª	
Categoría Deductiva: Inclusión	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OOC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCN1		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: altas expectativas	
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total		
		Escuchan atentamente a los niños/as (1)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Brinda demostraciones gestuales de cordialidad (2)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Utilizan un volumen de voz adecuado (3)	16	100	5	83	8	100	29		97
		Proponen experiencias desafiantes (4)	13	81	5	83	7	88	25		83
		Utilizan el error de manera constructiva (5)	8	50	5	83	6	75	19		63

Fuente: Elaboración propia

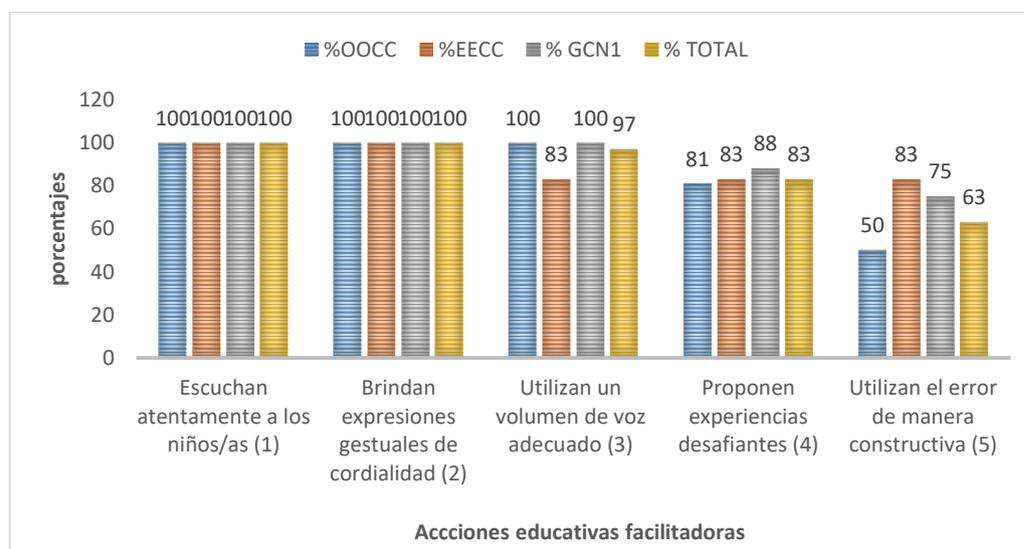


Figura 46: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “altas expectativas”

Fuente: Elaboración propia

En relación a lo que arrojan las OOCC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que, la categoría deductiva INCLUSIÓN, en general, en el aula de GI propicia la categoría inductiva, ALTAS EXPECTATIVAS. Lo anterior debido a que la acción, **escuchan atentamente a los niños/as (1) y brindan expresiones gestuales de cordialidad (2)** son observada en todas las clases con GI y, además, corroboradas por todos los entrevistados y niños/as. La escucha atenta hacia los niños/as formó parte de las prácticas tanto al inicio, como en el desarrollo y cierre de las clases. De acuerdo a lo que arrojan las EECC y el GCN1 se infiere que esta acción favorece que los niños/as se sientan partícipes, respetados y considerados importantes, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, **brindan expresiones gestuales de cordialidad** se daba de manera transversal durante las clases con GI y reflejaba que todos los participantes de estas clases (profesora del nivel y colaboradores) se sentían a gusto, estado que era transferido a los niños/as.

Respecto a la acción, **utilizan un volumen de voz adecuado (3)** se puede señalar que, es una acción observada en todas las clases de GI. Asimismo, es confirmada por casi la totalidad de los entrevistados y por todos los niños/as de los GCN1. De acuerdo a los resultados obtenidos se infiere que, los entrevistados y niños/as destacan el volumen de voz que se utiliza en las clases con GI, como algo digno de subrayar, porque en general no están habituados a esta situación. Incluso, está naturalizado el hecho que en el aula tradicional o en las clases expositivas los profesores alcen la voz e incluso griten.

La acción, **proponen experiencias desafiantes (4)** se observa en la mayoría de las clases con GI. A su vez, es una acción ratificada por casi la totalidad de entrevistados y niños/as. De acuerdo a lo que arrojaron las OOCC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos inferir que, efectivamente, en el desarrollo de la clase se ofrecían experiencias que provocaban el interés de los niños/as, lo que implicó que estos últimos quisieran involucrarse en dichas experiencias, tanto desde el punto de vista cognitivo, social y emocional.

Por último, la acción, **utilizan el error de manera constructiva (5)** se observa con relativa frecuencia en el desarrollo y cierre de la clase. Además, la mayoría de los entrevistados y niños/as señala esta acción como relevante. De acuerdo a lo que arrojan estas tres técnicas de recolección de datos, se deduce que, el hecho de que esta acción se evidencie

en mayor proporción por medio de las EECC y el GCN1, que lo que se observa en aula (OOCC), se debe a que, llama la atención de niños/as y entrevistados la utilización de esta acción. Lo anterior, debido a que, no es una acción común utilizada en las clases expositivas en el colegio. Además, de acuerdo a los datos que arrojan las tres técnicas de recolección se deduce que, en el contexto de las clases con GI, muchas veces, el error pasa a formar parte del aprendizaje, y es también un elemento que favorece la generación de altas expectativas en las capacidades de los niños/as.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva INCLUSIÓN que propicia la categoría inductiva ALTAS EXPECTATIVAS son:

“... es que claro en los GI tenemos tiempo para escuchar a los niños, comentar con ellos lo que dicen porque tenemos tiempo, eso permite que todos los niños y niñas aprendan” (**escuchan atentamente a los niños/as**) (PC).

Se inicia la clase y posteriormente la profesora del curso les pregunta a los niños qué creen que realizarán hoy, luego varios niños opinan y dan a conocer su parecer, la profesora escucha a cada uno de los niños. (**escuchan atentamente a los niños/as**) (OOCC).

“Ojalá todas las profesoras del colegio fueron como las tías de acá, siempre alegres sonriendo y con buena disposición” (**brinda demostraciones gestuales de cordialidad**) (AC2).

“Es que ay, no se puede ser de otra forma, si queremos que los niños aprendan los adultos tenemos que mostrarnos alegres” (**brinda demostraciones gestuales de cordialidad**) (MC).

“Era bacan tía porque las tías no gritan nunca, ellas hablan y eso a uno lo pone tranquilo” (**utilizan un volumen de voz adecuado**) (GCN1).

“Los GI se dan para que una hable así despacio sin levantar la voz, porque como somos muchas personas en la sala se cuenta con apoyo, entonces no hay que estar hablando fuerte para que los niños entiendan” (**utilizan un volumen de voz adecuado**) (PC).

“Es que las tías están contentas, no andan gritando por la sala...” (**utilizan un volumen de voz adecuado**) (GCN1).

“Las actividades son bacanes tía, son entretenidas, no como en las otras clases uff, que siempre hacemos lo mismo, aquí todas las actividades son distintas y nos hacen pensar (...) no es como copiar algo de la pizarra o repetir algo, no, no es así...” (**proponen experiencias desafiantes**) (GCN1).

“Es que como que cada actividad era un desafío para los niños, porque tenían que involucrase por completo, concentrarse y era fácil que lo hicieran porque eran experiencias distintas, innovadoras, que invitaba a pensar a los niños y hacer cosas (...) entonces las hacían muy entusiasmados” (**proponen experiencias desafiantes**) (PU).

“No eran actividades mecánicas, requerían que los niños se involucraran, pensaran, compartiera, opinaran, absolutamente distinto a lo que mis niños estaban acostumbrados, porque uno sola es imposible, es una pena, pero es así” (**proponen experiencias desafiantes**) (PC).

“...yo tengo mi sistema (risas) cuando los niños se equivocan no les dijo oye te equivocaste eso está mal, nooo, les dijo a ver revisa de nuevo tu trabajo y ve si te equivocaste y si el niño no se da cuenta, bueno ahí como que le doy pistas y aprovecho eso para que ellos mejoren” (**utilizan el error de manera constructiva**) (AC1).

“Los tíos nos hacen preguntas para que nosotros como que nos dimos cuenta si los equivocamos, pero son pillos porque no nos dicen (...) mmm, pero no me acuerdo de ninguna pregunta ahora tía” (**utilizan el error de manera constructiva**) (GCN1).

“...es que el que los niños se equivocaran no era algo malo en estas clases, los niños no se preocupaban de eso, yo veo a otros niños de otros cursos y les carga equivocarse, pero en los GI esto se tomó distinto, se tomó como algo natural como parte del aprendizaje y parte de algo que los niños debían hacerse cargo, buscando las soluciones, pensando (...) en el fondo se aprovechaba esta instancia de equivocación” (**utilizan el error de manera constructiva**) (AU).

Durante un diálogo que se produce en un grupo, un niño le pregunta al colaborador porque se celebra Halloween. Uno de los niños dice que es una tradición de nuestro país. Otros niños se ríen. El colaborador les dice que no se ríen porque eso no se hace. Luego les pregunta a todos los niños del grupo de donde creen que viene la celebración de Halloween. Uno de los niños dice que parece que de otro país. Otros niños asienten con la cabeza. (**utilizan el error de manera constructiva**) (OCC).

Tabla 72: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “inclusión” y de las que emerge la categoría inductiva “interacción”

C o l u m n a s											
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª	
Categoría Deductiva: Inclusión	Acciones educativas facilitadoras	Datos: OCC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCNI		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: Interacción	
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total		
		Incorporan colaboradores de aprendizajes (1)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Rotan de grupo por distintas actividades (2)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Forman grupos heterogéneos de trabajo (3)	16	100	6	100	5	63	27		90
		Solicitan que colaboren con sus compañeros (4)	9	56	6	100	7	88	22		73
		Incorporan materiales diversos y concretos (5)	10	63	4	67	6	75	20		67
		Ofrecen experiencias dialógicas (6)	9	56	4	67	6	75	19		63
		Utilizan el absurdo (7)	4	25	6	100	8	100	18		60
		Utilizan el error (8)	5	31	4	67	7	88	16		53

Fuente: Elaboración propia

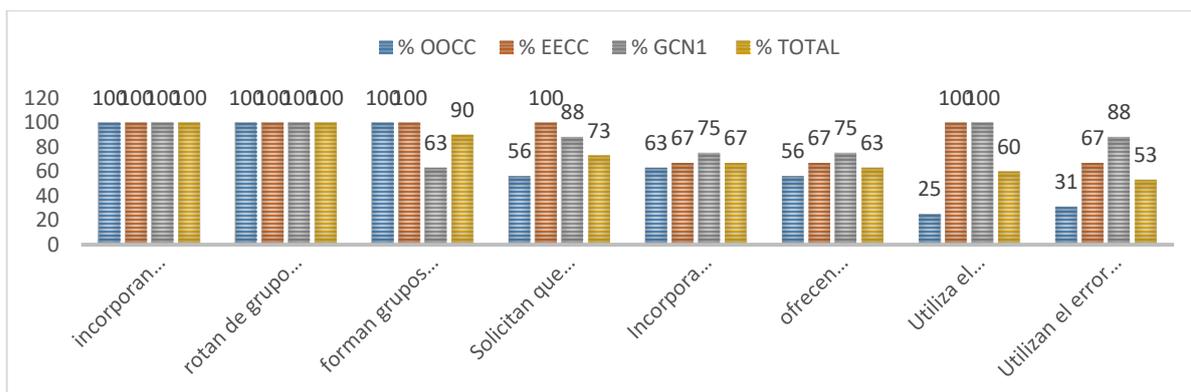


Figura 47: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que surge la categoría inductiva “interacción”

Fuente: Elaboración propia

En relación a lo que arrojan las OOC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que, la categoría deductiva INCLUSIÓN, en general, en el aula de GI propicia la categoría inductiva INTERACCIÓN, debido a que **incorporan colaboradores de aprendizaje (1)** y **rotan de grupos por distintas actividades (2)**. Ambas acciones se observan en la totalidad de las clases con GI y son ratificadas por todos los entrevistados y niños/as.

En relación a los resultados que arrojan las OOC, las EECC y el GCN1 podemos inferir que, las dos acciones antes indicadas favorecen la inclusión en el aula, pues la participación de colaboradores de aprendizaje permite que todos los niños/as tengan apoyo y atención dentro del aula. A su vez, la rotación por las distintas actividades dentro de una misma clase, permite que la totalidad de los niños/as aprendan, aceleren y afiancen sus aprendizajes.

Además, la acción **forma grupos heterogéneos (3)** se observa en la totalidad de las clases y, todos los entrevistados corroboran la presencia de ésta. Sin embargo, no es mencionada por todos los niños/as en el GCN1. Respecto a esto último se depende que, muchos niños/as no perciben que los grupos son divididos de manera heterogénea, ya que los adultos lo hacen de manera intencionada, pero sin mencionarlo, para que no se establezcan estigmatizaciones dentro del curso.

Por otra parte, la primera acción (incorporan colaboradores de aprendizajes) se daba en el inicio, desarrollo y cierre de la clase, es decir, los colaboradores permanencia durante

toda la clase de GI con los niños/as. La segunda (rotan de grupos por distintas actividades) y tercera (forman grupos heterogéneos) se daban solo durante el desarrollo de ésta.

Además, la acción, **solicitan que colaboren con sus compañeros (4)** se observa en un poco más de la mitad de las clases. Esto se evidencia más en las primeras nueve clases con GI. De lo que se infiere que, después no se hizo necesario, porque los niños realizaron de manera espontánea esta acción, vale decir, sin la necesidad de que la profesora o colaboradores se lo solicitara.

Asimismo, la acción, **incorporan materiales diversos y concretos en los diferentes grupos (5)** se observa en un poco más de la mitad de las clases y es corroborado por más de la mitad de los entrevistados y niños/as. La utilización de estos materiales, durante el desarrollo de la clase, beneficia la participación de los niños/as en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se infiere que, no todos los entrevistados y niños/as lo señalan y tampoco se observa en todas las clases, pues si bien se utilizan recursos materiales distintos y concretos para cada grupo, muchas veces, estos no fueron tan diversos entre un grupo y otro. De acuerdo a lo que señalan los niños/as, se infiere que, ellos lo destacan en mayor proporción debido que, independiente que se les explicó que se refiere a materiales diversos y concretos, para ellos el hecho de que se utilicen materiales diferentes a los que están habituados, llama la atención, pues regularmente en las clases expositivas se les proporciona lápiz y cuaderno para sus experiencias pedagógicas.

Por otra parte, se observaba en un poco más de la mitad de las clases con GI que, **ofrecen experiencias dialógicas (6)** lo que es confirmado por más de la mitad de los entrevistados, y en mayor proporción, por los niños del GCN1. La acción, **ofrecen experiencias dialógicas (6)** implica que la actividad que se propone, es en sí, dialógica. Ejemplo de esto último sería: proponer una actividad donde se converse sobre un texto leído, se invite a los niños/as a discutir sobre una noticia, un video, entre otros. En otras palabras, ofrecer este tipo de experiencias involucra proponer experiencias dialógicas concretas, las cuales son actividades específicas que tienen como núcleo el diálogo.

Además, la acción, **utilizan el absurdo (7)**, utilizada de manera espontánea y en baja proporción, igualmente es considerada relevante, pues todos los entrevistados y niños/as la destacan positivamente. De los datos que arrojan estas tres técnicas de recolección se infiere

que, esta acción, independiente que fue empleada en baja proporción, fue importante para los entrevistados y niños/as, ya que la consideran una acción innovadora, significativa y digna de destacar.

Por último, otra acción que se dio en algunas ocasiones es, **utilizan el error (8)** la que es corroborada por más de la mitad de los entrevistados y por casi la totalidad de los niños/as. De acuerdo a lo que arrojan las tres técnicas de recolección de datos se infiere que, esta acción, empleada durante el desarrollo de la clase, si bien se utiliza de manera espontánea y solo en determinadas ocasiones, para los niños/as eran instancias significativas. De lo acuerdo a lo que indican los agentes educativos que utilizaban esta acción, se puede inferir que, la ponían en práctica como una forma de que todos los niños/as se incorporen e interactúen durante las experiencias educativas. Asimismo, si bien fue una acción que se dio en menos de la mitad de las clases con GI, es una acción destacable considerando el contexto en que se daban, el número de niños/as que la destaca, los agentes que la utilizan, y los argumentos que dichos agentes plantean.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva INCLUSIÓN que propicia la categoría inductiva INTERACCIÓN son:

Se inicia las actividades de GI y cada colaborador y la profesora toman un grupo de trabajo y los acompañan y orientan. **(incorporan colaboradores de aprendizajes) (OCC).**

“... cuando llegan los tíos el día que nos toca los GI chuuuu, todos corremos a saludarlos, siempre llegan alegres y todos nos ponemos felices (...) yo cuento los días para que lleguen las tías nuevas, no quiero que se vayan nunca...” **(incorporan colaboradores de aprendizajes) (GCN1).**

Finalizado el trabajo de grupos interactivos, los niños rotan a una nueva actividad y pasan por todos los grupos. **(rotan de grupo por distintas actividades) (OCC).**

“La rotación es total, eso hace que los niños aprendan más porque ejercitan algo en cuatro grupos distintos, en todas las clases del colegio deberían enseñar así, sería, sería genial...” **(rotan de grupo por distintas actividades) (AC2).**

“... estaban como todos mezclados, juntos en cada grupo, porque, por ejemplo, los niños que sabían menos los dejábamos con los niñitos que sabían más, para que fueran agarrando como experiencia de los niñitos que sabían más, incluso, los mismos niños que sabían más, ayudaban a los otros chiquititos” **(forman grupos heterogéneos de trabajo) (MC).**

“Lo positivo de estos grupos es que como están organizados de manera heterogénea, o sea los más avanzados con los menos avanzados, todos al final aprenden porque se apoyan entre ellos” **(forman grupos heterogéneos de trabajo) (AU).**

“... como los niños estaban en grupos diversos se apoyaban unos con otros y eso fue muy positivo para el aprendizaje de todos” **(forman grupos heterogéneos de trabajo) (PC).**

“...en las clases las tías nos dejan que conversemos con los amigos, los ayudemos, eso es lo bacán (risas) y podemos conversar de lo que hacemos (...) la tía dice así (pausa corta) ya trabajen y después ayuden a sus amigos, pero sin gritar” **(solicitan que colaboren con sus compañeros) (GCN1)**.

“Claro como que le enseñamos a que les ayuden a los otros, pero después lo hacían solitos sin que nosotros se lo pidiéramos (...) sí, porque después los niños ayudaban a sus compañeros así no más, o sea como que les nacía” **(solicitan que colaboren con sus compañeros) (MC)**.

“Al principio yo le decía ayúdenle a los otros compañeros, pero después lo hacían y yo ni les había pedido que lo hicieran, se creían “tíos” (risas)” **(solicitan que colaboren con sus compañeros) (AC1)**.

Un grupo trabaja con cubos para formar palabras, otro con bandejas con sémolas, otro con pizarras y plumones y el cuarto con revistas **(incorporan materiales diversos y concretos) (OCC)**.

“Son materiales muy entrete tía, unos escribimos, otros armamos rompecabezas, otros usamos cintas de gimnasia, mmm, eso” **(incorporan materiales diversos y concretos) (GCN1)**.

“Eran como materiales variados entonces los niños en una misma clase podían aprender de distinta forma, escuchando, hablando, observando y eso era lo interesante también, porque nosotros buscábamos que los materiales despertaran los sentidos de los niños de diferente forma (...) en todo caso no siempre lográbamos que los materiales fueran tan diversos en una misma clase” **(incorporan materiales diversos y concretos) (AU)**.

“Vimos un video, pero ahí todos tenemos que estar callados y después “hacimos” preguntas y conversamos y eso” **(ofrecen experiencias dialógicas) (GCN1)**.

“... lo que pasa es que durante toda la clase los niños podían dialogar, preguntar, pero esta eran experiencias que motivaban al diálogo sobre algún tema particular, no sé, por ejemplo, les narrábamos alguna historia y luego conversábamos sobre ella” **(ofrecen experiencias dialógicas) (AU)**.

“Yo les conté un cuento y después le hice preguntas y conversamos del cuento, hablamos de lo que se trataba, los personajes, y les pregunté también si les gustaba y cosas de ese tipo, bueno, en realidad como que al principio me costaba porque me daba como vergüenza, pero después me acostumbré a trabajar con los grupos” **(ofrecen experiencias dialógicas) (MC)**.

“... a veces los tíos del colegio (refiriéndose a los estudiantes de cursos superiores) hacen como cosas raras, entretenidas, toman el plumón al revés y escriben, pero no pueden ¿me entiende? porque son bromas” **(utilizan el absurdo) (GCN1)**.

Comienza el trabajo en grupos interactivos y un colaborador invita a leer a los niños y le pasa el libro al revés **(utilizan el absurdo) (OCC)**.

“Sí, como que los niños interactúan más cuando los colaboradores hacen cosas extrañas porque como que se activan y se relacionan más con los otros” **(utilizan el absurdo) (AU)**.

“Todos ponían atención y compartían porque los niños (refiriéndose a los estudiantes de cursos superiores) “payaseaban” como se dice, porque hacían cosas locas, y a los niños del curso les gustaba, se reían, lo pasaban bien” **(utilizan el absurdo) (MC)**.

... de repente yo cuando estoy acompañando a los niños hago como que me equivoco, por ejemplo, voy a escribir loro y escribo lobo, así me ha resultado bien porque los niños me corrigen y me dicen, *nooo tío eso está mal*. (...) yo hago como que me equivoco porque una tía que tuve hace años en el colegio lo hacía y a mí me gustaba” **(utilizan el error) (AC1)**.

“Los tíos son divertidos porque se equivocan, o sea, hacen, porque yo los cacho que ellos saben, ya todos sabemos que lo hacen, lo hacen para que nosotros les pongamos atención, las cachamos (expresión para indicar que ellos se daban cuenta) todas tía...(risas)” **(utilizan el error) (GCN1)**.

Un grupo que trabaja con un colaborador están escribiendo las palabras que el colaborador menciona y las escriben con letras metálicas en una pizarra magnética. De repente el colaborador le pide que los niños que le dicten a él palabras para que él escriba. En una de esas oportunidades el colaborador escribe otra palabra distinta a la que le dictaron los niños. Los niños lo corrigen y se ríen (**utilizan el error**) (**OOCC**)

Tabla 73: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI que surgen de la categoría deductiva “afectividad” y de las que emerge la categoría inductiva “clima afectivo”

C o l u m n a s											
1ª	2ª	3ª		4ª		5ª		6ª		7ª	
Categoría Deductiva: Afectividad	Acciones educativas Facilitadoras	Datos: OOCC		Datos: primera parte EECC		Datos: GCN1		Datos que arrojan las tres técnicas de recolección de datos		Categoría inductiva: Clima afectivo	
		Nº de clases en que se observa	%	Nº de entrevistados que hacen mención	%	Nº de niños/as que hacen mención	%	Nº de clases en que se observa más nº de entrevistados y más nº de niños/as que hacen mención	% Total		
		Brindan expresiones verbales de afecto (1)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Brindan expresiones gestuales de cordialidad (2)	16	100	6	100	8	100	30		100
		Brindan manifestaciones corporales de afectividad (3)	16	100	4	67	6	75	26		87
		Se sitúan a la altura de los niños/as (4)	16	100	5	83	5	63	26		87
		Establecen contacto visual (5)	No /obs ¹⁵	—	3	50	4	50	7		50

Fuente: Elaboración propia



Figura 48: Acciones educativas facilitadoras en clases con GI de las que emerge la categoría inductiva “clima afectivo”

Fuente: Elaboración propia

¹⁵ No /obs: significa que fue una acción que no se pudo observar.

En relación a lo que arrojan las OOC, las EECC (primera parte) y el GCN1 podemos señalar que, la categoría deductiva AFECTIVIDAD, promueve en las clases con GI la categoría inductiva CLIMA AFECTIVO, debido a que, en todas las clases **brindan expresiones verbales de afecto (1)** y **brindan expresiones gestuales de cordialidad (2)** a los niños/as. Ambas acciones son relevantes, ya que todos los instrumentos apuntan en su totalidad hacia ellas y, asimismo, son acciones que se dan tanto al inicio, como en el desarrollo y cierre de la clase.

Por otra parte, las acciones, **brindan manifestaciones corporales de afectividad (3)** y **se sitúan a la altura de los niños/as (4)** son también acciones presentes en todas las clases con GI. De la misma forma, ambas son ratificadas por la mayoría de los entrevistados y niños/as. Respecto a estas acciones podemos señalar que, la primera, se daba en el desarrollo y cierre de la clase, y la segunda, al momento que se formaban los GI, donde la profesora y colaboradores se ubican a la altura de los niños/as para guiar su experiencia pedagógica. Además, al momento que alguno de estos últimos presentaba cierto problema o requería de contención emocional, la profesora y los colaboradores también se situaban a la altura de los niños/as para apoyarlos y acompañarlos.

Se infiere que, todas estas acciones que se observan en la totalidad de las clases de GI propiciaron un ambiente cercano y afectivo donde todos los niños/as se sintieron a gusto y contenidos.

Por último, la acción, **establecen contacto visual (5)** que se daba tanto al inicio, como en el desarrollo y cierre de la clase, no pudo ser observada a través de las OOC, sin embargo, la mitad de los entrevistados y niños/as indican que es una acción presente en el aula. El hecho que la mitad de los niños/as mencionen esto, considerando la sutileza de esta acción, es relevante, pues, podrían no haberlo percibido. De acuerdo a los resultados de las EECC se puede deducir que, si bien es un acto natural que, seguramente, se da permanentemente entre las personas que se comunican, muchas veces, son acciones no percibidas o no destacadas. Por lo anterior, en el caso de los entrevistados que mencionaron esta acción, se puede inferir que, lo hicieron como una forma de evidenciar que ellos estaban atentos a los niños/as. En el caso de los niños/as, esta acción tuvo una connotación especial, ya que de

acuerdo a lo que ellos mismos señalan, se deduce que, gracias a esta acción, ellos se sienten presenten y apreciados en el aula.

De acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos utilizadas, todas las acciones señaladas en esta categoría deductiva (afectividad), son acciones que favorecen el desarrollo del aprendizaje de los niños/as.

Algunas citas que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** en la categoría deductiva AFECTIVIDAD que propicia la categoría inductiva CLIMA AFECTIVO son:

“...le digo que los quiero, le digo mis niños, los trato con mucho cariño” **(brindan expresiones verbales de afecto) (AU)**.

“Sí, todos éramos cariñosos, las alumnas en práctica, la tía XXX (profesora del curso) eran todas muy cariñosas, incluso los niños de los otros cursos, de cursos más arriba que iban a ayudar, ellos también, porque decían, “mi niñito ven siéntese”, eran muy tiernos...” **(brindan expresiones verbales de afecto) (MC)**.

“... como le digo, me gusta sonreírles, me encanta que ellos sean comunicativos, disfruto con ellos entonces, yo soy afectuosa con ellos y en estas clases de GI era más fácil hacerlo, las condiciones como que se daban” **(brindan expresiones gestuales de cordialidad) (PC)**.

“Bien porque estaban sonriendo y con alegría, se les notaba a todos (refiriéndose a los tíos) que estaban felices, nadie se veía aburrido, ni enojado ni cansado como algunas veces están los tíos de los más grandes” **(brindan expresiones gestuales de cordialidad) (AC2)**.

“Yo soy muy afectiva con ellos, muy de piel, los abrazo, les doy besitos en la cara” **(brindan manifestaciones corporales de afectividad) (AU)**.

“Es que era imposible no abrazarlos y cuidarlos porque eran muy cariñosos y como que buscaban nuestro cariño” **(brindan manifestaciones corporales de afectividad) (MC)**.

“Eran niños muy vulnerables en el sentido afectivo, no solamente económico, había niños golpeados, niños mmmm, mejor ni decir esto, es doloroso, habían muchos en estas situaciones (...) entonces con mayor razón uno era cariñosa, de abrazos y besos” **(brindan manifestaciones corporales de afectividad) (AU)**.

“Me constaba un poco porque uno como que está un poco mecanizada y hace la clase con cariño, pero no tiene tiempo para acompañar de cerca a los niños y abrazarlos, como que el hábito no está muy presente en las clases (refiriéndose a las clases expositivas del colegio), pero acá de a poco empecé a acercarme más” **(brindan manifestaciones corporales de afectividad) (PC)**.

“Sí, siempre estamos cerca de cada niño, nos ponemos al lado de ellos, es que estas clases se dan para esto, para estar juntos, era otra cosa” **(se sitúan a la altura de los niños/as) (AC1)**.

“Igual yo era afectiva con los niños, a mi manera, me acercaba a ellos, los acompañaba y estaba cerca de ellos (...) bueno me sentaba con ellos en cada uno de los grupos” **(se sitúan a la altura de los niños/as) (PC)**.

“... es que las tías no están lejos, arriba parada o delante de la sala en su escritorio, las tías están al lado con nosotros y eso nos ayuda, sí puuu, porque así a mí no me da vergüenza preguntar algo (...) se nota que ellas los quieren” **(se sitúan a la altura de los niños/as) (GCN1)**.

“... algunos niños se apoyan en mis piernas y cuando hacían eso era porque necesitaban cariño o mayor como cercanía y yo ahí me sentaba al lado de ellos o les tomaba la mano para que me sintieran más cerca...” **(se sitúan a la altura de los niños/as) (AC2)**.

“Las tías se sientan con nosotros, son como más amigas, no como una profesora, son más cariñosas y eso a nosotros nos gusta” (**se sitúan a la altura de los niños/as**) (GCN1).

“Es que en las otras clases la tía como que cuando uno les habla no nos mira porque anda por toda la sala” (**establecen contacto visual**) (GCN1).

“Así los niños se dan cuenta que a uno le importa y que estamos preocupados por ellos, si no los miráramos sería como muy frío” (**establecen contacto visual**) (MC).

Se presenta una síntesis que organiza la segunda sub fase (a y b) con los resultados integrados en la siguiente figura 49. Ésta indica los dos componentes educativos contemplados en este estudio. Luego, en cada uno de estos componentes se muestran las categorías deductivas (previas) que se determinan y desde donde se originan las **acciones educativas facilitadoras** de esta investigación. Desde estas acciones, a su vez, surgen las categorías inductivas.

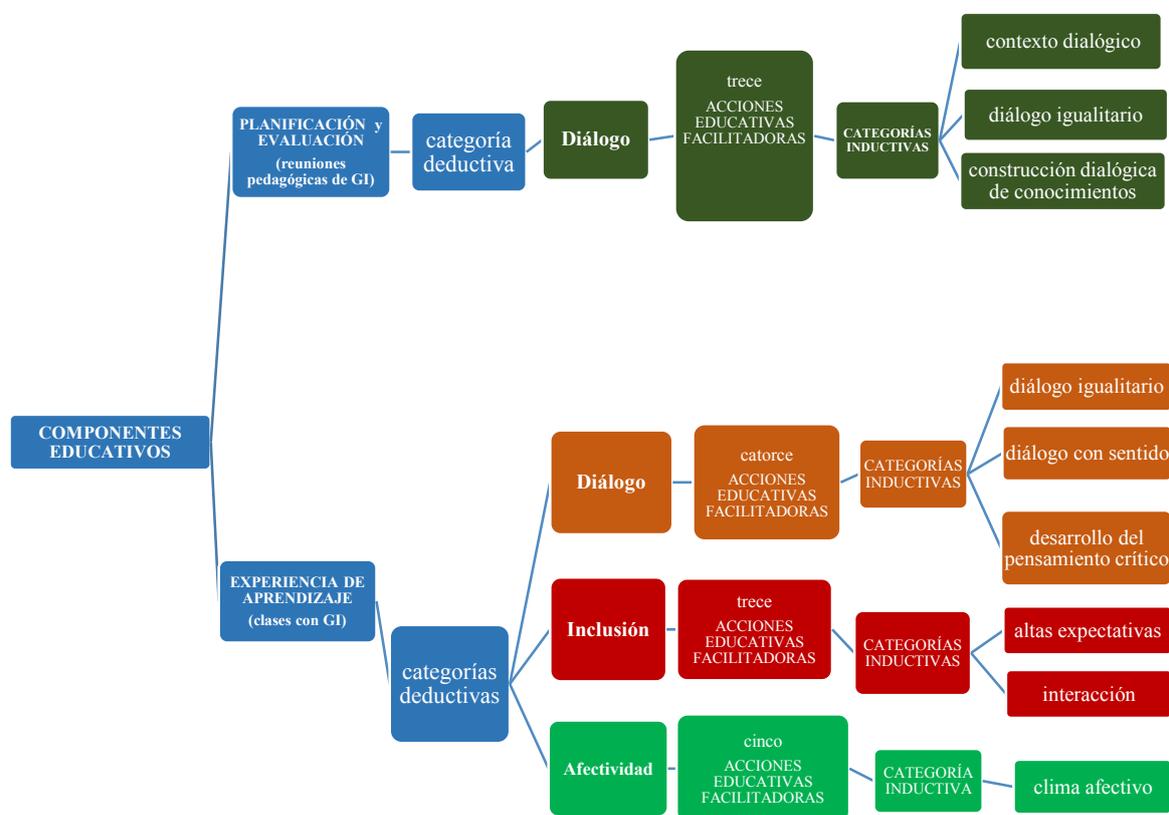


Figura 49: Síntesis resultados integrados

Fuente: Elaboración propia

4.2. Segunda fase: resultados cualitativos sobre la valoración del desarrollo del lenguaje de los niños/as

A continuación, se da a conocer la valoración que le atribuyen los diversos agentes educativos, al desarrollo del lenguaje de los niños/as de primero básico, producto de las clases con GI (experiencia de aprendizaje). Para obtener los resultados de esta valoración se utilizaron dos técnicas de recolección de datos. Una fue la EECC, segunda parte, la que fue aplicada a la profesora y colaboradores de aprendizaje. La otra técnica fue el GGCC. Se utilizaron dos de estos grupos. Uno de estos grupos fue dirigido a los niños/as del nivel (GCN2) y el otro, fue dirigido a las madres (no colaboradoras) de estos niños/as (GCM). Esta valoración del desarrollo del lenguaje de los niños/as, se determinó considerando las tres dimensiones que contempla la prueba CL-PT: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

4.2.1. Resultados cualitativos por instrumentos de recolección de datos

4.2.1.1. Resultados Entrevistas semi estructuradas con orientación comunicativa (EECC)

Se presentan los resultados que arroja la EECC utilizada para para determinar la valoración que se le otorga al desarrollo del lenguaje, (comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua) producto de las clases con GI.

Tabla 74: Dimensiones del lenguaje, número de entrevistados que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes

Dimensiones del lenguaje	n° de entrevistados	%
Comprensión lectora	5	83
Producción de textos	4	67
Manejo de la lengua	5	83

Fuente: Elaboración propia

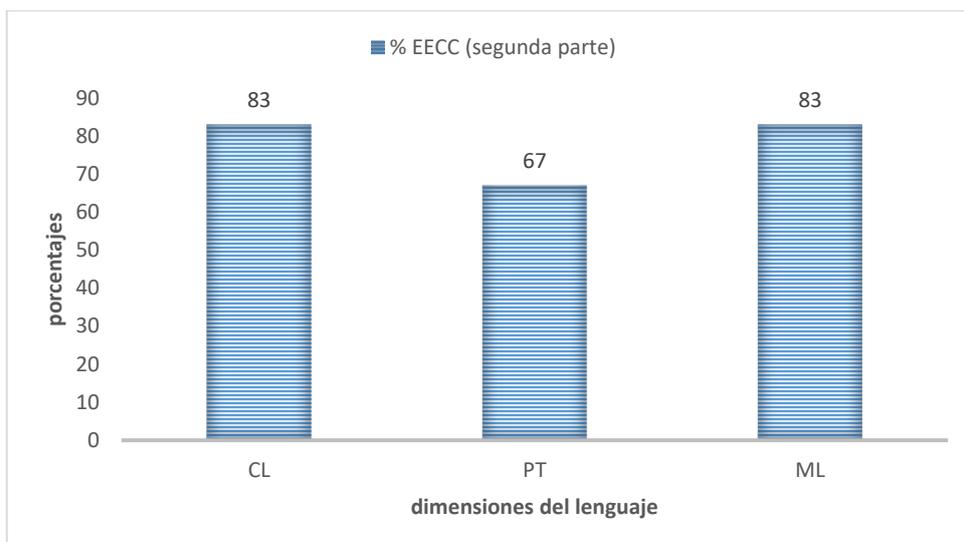


Figura 50: Porcentaje de entrevistados/as que por medio de las EECC hace alusión a cada dimensión del lenguaje

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos que arrojan las EECC (segunda parte) podemos señalar que, casi la totalidad de los entrevistados plantean que la dimensión **comprensión lectora y manejo de la lengua** se ha desarrollado en los niños/as producto de las clases con GI. En menor proporción, pero más de la mitad de los entrevistados indican que, la dimensión **producción de textos** se ha incrementado también.

4.2.1.2. Resultados Grupos de Discusión Comunicativos (GGCC)

Tabla 75: Dimensiones del lenguaje, número de niños/as del GCN2 que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes

Dimensiones del lenguaje	n° de niños/as	%
Comprensión lectora	8	100
Producción de textos	6	75
Manejo de la lengua	7	88

Fuente: Elaboración propia

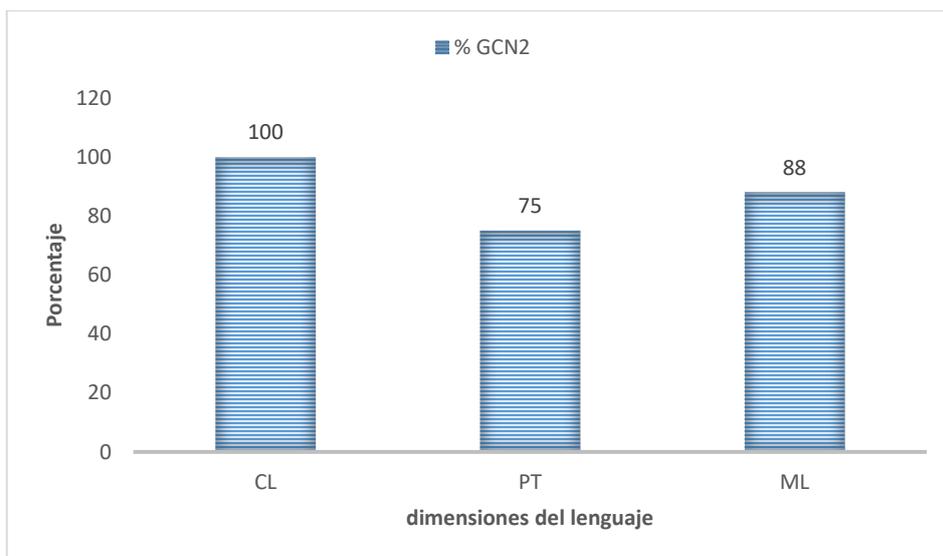


Figura 51: Porcentaje de niños/as que por medio del GCN2 hace alusión a cada dimensión del lenguaje

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos que arroja el GCN2 podemos señalar que, la totalidad de los niño/as plantea que la dimensión **comprensión lectora** la han desarrollado producto de las clases con GI. En un poco menor propoción, pero de manera predominate, los niños/as señalan que el **manejo de la lengua** ha sido una dimensión del lenguaje en que han avanzado también. Por último, en un poco menor propoción los niños/as plantean que han desarrollado la dimensión **producción de textos**.

Tabla 76: Dimensiones del lenguaje, número de madres del GCM que hacen alusión a ellas y porcentajes correspondientes

Dimensiones del lenguaje	n° de madres	%
Comprensión lectora	3	38
Producción de textos	6	75
Manejo de la lengua	8	100

Fuente: Elaboración propia

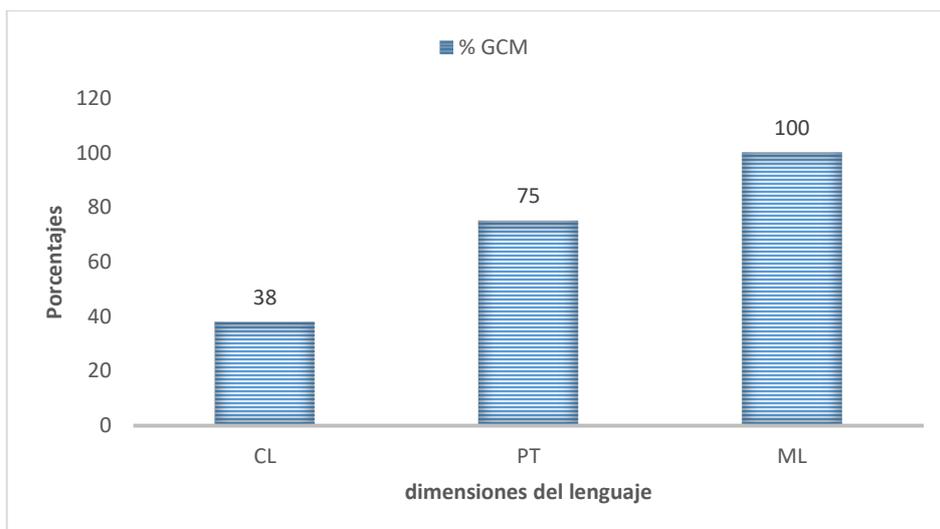


Figura 52: Porcentaje de madres que por medio del GCM hace alusión a cada dimensión del lenguaje

Fuente: Elaboración propia

En relación a los datos que arroja el GCM podemos señalar que, la totalidad de las madres plantea que, la dimensión **manejo de la lengua** se ha desarrollado en los niños/as producto de las clases de GI. En menor proporción, pero más de la mitad de las madres señala que, la dimensión **producción de textos** se ha incrementado también. Por último, en baja proporción las madres indican que la **comprensión lectora** es una dimensión desarrollada, gracias a estas clases.

4.2.2. Resultados cualitativos integrados

La tabla que se presenta a continuación está organizada por columnas, las cuales indican las diferentes técnicas de recolección de datos. Además, está organizada en filas, las que indican el componente educativo implicado en esta parte del estudio, y asimismo muestra las diferentes dimensiones del lenguaje. También, en esta tabla se indica el número de agentes educativos consultados que valoró positivamente una determinada dimensión del lenguaje, y su correspondiente porcentaje. Finalmente, se muestra el porcentaje total de agentes educativos (profesora, colaboradores de aprendizaje, niños/as y madres no colaboradoras, según sea el caso) que hizo alusión a una determinada dimensión.

Recordemos que las dimensiones del lenguaje se codificaron de la siguiente forma:

Comprensión lectora: **CL**. Producción de textos: **PT**. Manejo de la lengua: **ML**

Tabla 77: Valoración que arrojan las técnicas de recolección de datos sobre las tres dimensiones del lenguaje

Componente Educativo								
Dimensiones del lenguaje	Experiencia de aprendizaje (clases de GI)							
	EECC (segunda parte)		GCN2		GCM		EECC (segunda parte)/GCN2/GCM	
	N° de entrevistados	%	N° de niños	%	N° de madres	%	N° total de entrevistados /niños y madres	% total por dimensión
CL	5	83	8	100	3	38	16	73
PT	5	83	6	75	6	75	17	78
ML	6	100	7	88	8	100	20	96

Fuente: Elaboración propia

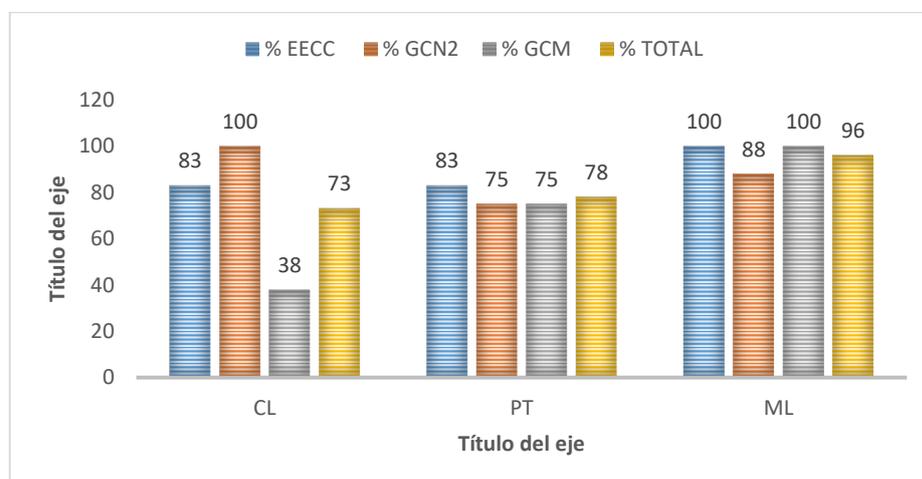


Figura 53: Valoración que arrojan las técnicas de recolección de datos sobre las dimensiones del lenguaje

Fuente: Elaboración propia

Se puede señalar que, de acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos (EECC, GCN2 y GCM) tanto la dimensión **comprensión lectora (CL)** como **producción de**

textos (PT) tuvieron una valoración similar, relativamente alta, como producto de las clases con GI. En el caso de la dimensión **producción de textos** hubo una distribución más bien homogénea entre las distintas técnicas de recolección de datos. Sin embargo, en el caso de la dimensión **comprensión lectora**, se evidencia una distribución heterogénea. Es así como, se produce un descenso importante en los GCM. Esto puede deberse a que el desarrollo de la comprensión lectora es una dimensión que presenta mayor dificultad para ser percibida, especialmente, por parte de las madres, considerando el contexto familiar no lector en que los niños/as se sitúan.

Por otra parte, la dimensión, **manejo de la lengua (ML)**, tuvo la más alta valoración, considerando las técnicas de recolección de datos. Sin embargo, fueron las madres en su totalidad, a través de los GCM, las que valoraron positivamente el desarrollo de esta dimensión, producto de las clases con GI. De acuerdo a los datos que arrojan el GCM, se deduce que esta alta valoración se debe a que los niños/as evidencian estos aprendizajes en contextos cotidianos junto a sus madres, realizando comentarios respecto a: reconocimiento de letras escritas, conteo de sílabas, reconocimiento de palabras, lectura de letreros publicitarios, entre otros. Esto pudo facilitar el hecho de que las madres aseveren un cambio positivo en esta dimensión. Por último, en menor proporción, pero de igual forma de manera predominante, el GCN2 y las EECC reflejan una alta valoración de la dimensión manejo de la lengua.

A continuación, se presenta la tabla 78 que muestra la síntesis de los porcentajes finales por dimensión

Tabla 78: Valoración global otorgada a las tres dimensiones del lenguaje

DIMENSIONES DEL LENGUAJE	Componente educativo
	Experiencia de aprendizaje
	% total
CL	73
PT	78
ML	96

Fuente: Elaboración propia

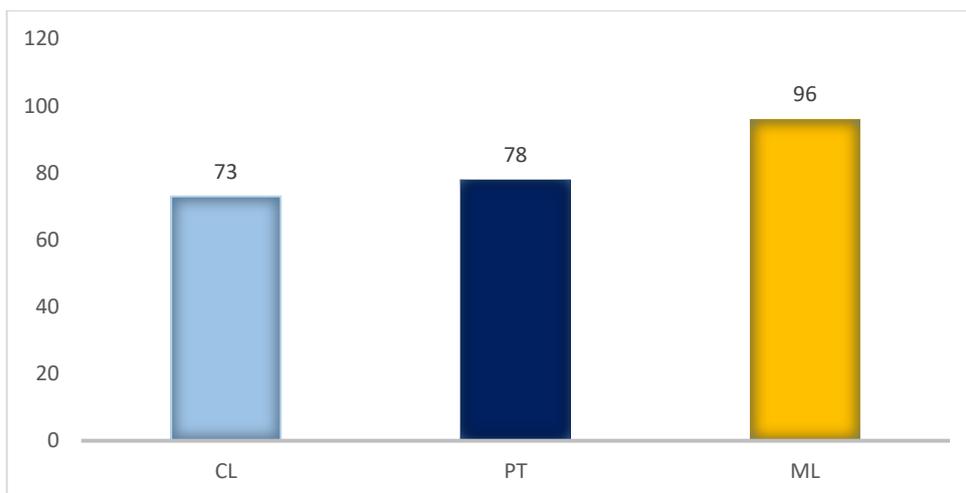


Figura 54: Valoración global otorgada a las dimensiones del lenguaje

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la dimensión comprensión lectora y producción de textos tienen una alta valoración, y ambas en una misma proporción. No obstante, la dimensión manejo de la lengua tiene mayor valoración que las otras dos dimensiones.

A continuación, se presentan algunas citas que reflejan la valoración que se le otorgó al desarrollo de las distintas dimensiones del lenguaje, producto de las clases con GI. Al lado de cada cita se indica en paréntesis el código de la dimensión y al lado de éste se indica en paréntesis el código del agente educativo (en el caso de las EECC) o el código del GGCC que corresponde (GCN2 en el caso de niños/as o GCM en el caso de las madres) que hizo alusión a la cita:

“Se lo pasa diciendo las letras, donde vamos nombra las vocales y las y las (pausa corta) y las otras (risas)” (ML) (GCM)

“Sí, ahora los niños identifican palabras que riman, antes muchos no lo hacían” (ML) (PC)

“como que ahora rapidito le respondo a la tía cuando pregunta por los sonidos iniciales y finales ...” (ML) (GCN2)

“sí, como que escriben mejor, porque no sabían nada, ni “casa” podían escribir bien” (PT) (AC1)

“Buuu, está feliz con las clases de GI, se fue por un tubo como se dice (risas), en la tarde juega con su hermanita y le enseña las palabras, cuenta las palabras así, “nu-be”, “pi-ña” y cosas así” (la mamá aplaude para marcar las sílabas al contar esto último) (ML) (GCM)

“Con las clases de GI todos los niños aprendemos más, el XXX (refiriéndose a un compañero) antes no hablaba casi nada y ahora habla” (ML)(GCN2)

“no, no sé, es que tengo tiempo para leerle cuentos porque llego tarde del trabajo y mi marido buuu, menos” (CL) (GCM)

“...como que habla mejor, dice ayer hice una cosa y no se equivoca porque lo hizo antes”, ¿me entiende?” (ML) (GCM)

“Expresan sus ideas y opinan con mayor facilidad sobre textos leídos” (CL) (PC)

“han avanzado porque todos los tíos han puesto mucho esfuerzo, escribir es como lo que más les cuesta a los chicos, pero lo hacen mucho mejor que cuando empezamos a ir a la sala” (PT) (AC2)

“No me manejo mucho yo, o sea no leo muy bien, igual me da vergüenza decirlo, pero no lo hago, así que no sé si entiende algo, porque no le leo cuentos y esas cosas, yo creo que XXX (refiriéndose a su hijo) lee mejor que yo (risas)” (CL) (GCM)

“...a ver, la tía nos lee un cuento y ahora yo respondo a veces y le achunto (risas)” (CL) (GCN2)

4.3. Tercera fase: resultados cuantitativos del pre y postest de la prueba CL-PT

Análisis puntajes brutos, pruebas de normalidad y estadísticos de prueba

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, por niño/a, expresados en puntajes brutos de la prueba CL-PT, pre y pos-test.

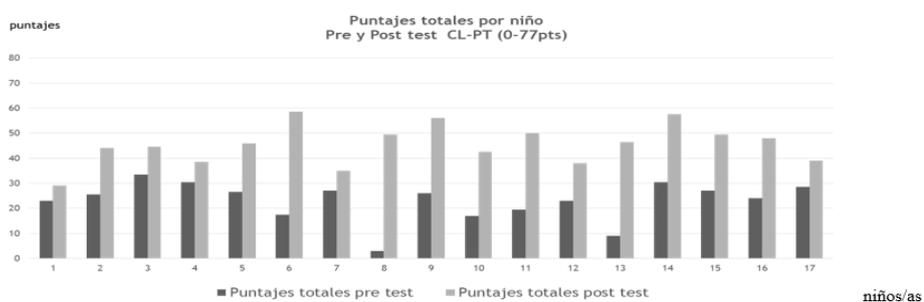


Figura 55: Puntajes totales por niño/a pre y postest

Fuentes: Elaboración propia

La figura 55 muestra las diferencias de los puntajes brutos obtenidos por cada uno de los niños/as entre el pre y post test. Se aprecian diferencias evidentes entre el pre y post test en la mayoría de los estudiantes quienes, en su totalidad, tuvieron un aumento desde la primera evaluación. Se observa además que, en el post test, la mayoría de los estudiantes se encuentra sobre la línea de los 40 puntos y solo uno de ellos se ubica bajo los 30 puntos en

la segunda evaluación. Se destacan diferencias evidentes de los puntajes pre y post de los niños/as 6, 8 y 13, quienes pasaron de estar bajo los 20 puntos a estar sobre los 40 puntos.

La Tabla 79 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo, para determinar el tipo de distribución de la muestra:

Tabla 79: Pruebas de normalidad pretest y postest CL-PT

Pruebas de normalidad	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje total Pretest CL-PT	,206	17	,054	,894	17	,054
Puntaje total Post Test CL-PT	,107	17	,200*	,975	17	,898

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la distribución en el puntaje total del pretest CL-PT siguen una distribución normal dado el valor $-p=0,054$ donde valor $-p>0.05$, al igual que el puntaje total del pretest cuyo valor $-p=0,898$.

Tabla 80: Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Puntaje total Pretest CL-PT	17	3,0	33,5	23,000	7,8581
Puntaje total Post Test CL-PT	17	29,0	58,5	45,412	8,0044
N válido (según lista)	17				

Fuente: Elaboración propia

Los datos de la tabla 80, muestran la distribución de los puntajes del pretest con un rango entre 3,0 y 33,5 puntos donde se obtiene en promedio 23 puntos (D.T = 7,8581); y el postest con un rango entre 29 y 58,5 puntos, y con media de 45,412 puntos (D.T= 8,0044 puntos)

A continuación, se presenta la figura 56

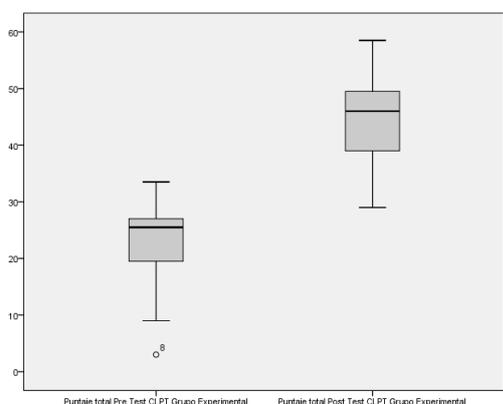


Figura 56: Distribución de puntajes pre y postest CL-PT (0-77 puntos)

Fuente: Elaboración propia

En la figura 56 se observa que la distribución de los puntajes del pretest es distinta a la distribución de los puntajes del postest. La distribución de los puntajes del postest es mayor que la primera prueba aplicada. Por lo tanto, para determinar si esta diferencia es significativa, se realiza prueba t de Student.

Tabla 81: Prueba “t” pretest y postest CL-PT

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Puntaje total Pretest CL-PT Puntaje total Postest CL-PT	-22,4118	12,1066	2,9363	-28,6364	-16,1871	-7,633	16	,000

Fuente: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 81 se puede señalar que se ha producido un aumento significativo ($t = -7,633$) en la evaluación global. Esto viene a apoyar que el trabajo de los GI permitió a los alumnos superar dificultades y obstáculos que se presentaban al inicio de la experiencia.

A continuación, se presenta un análisis detallado por dimensiones:

4.3.1. Resultados dimensión Comprensión Lectora

La Tabla 82 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo, para determinar el tipo de distribución de la muestra.

Tabla 82: Pruebas de normalidad pretest y postest dimensión Comprensión lectora

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest comprensión lectora	,141	17	,200*	,937	17	,287
Puntaje post test comprensión lectora	,130	17	,200*	,969	17	,801

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión comprensión lectora sigue una distribución normal dado el valor $-p=0,287$ donde valor $-p>0,05$, al igual que el puntaje del postest cuyo valor $-p=0,801$. Posteriormente, para determinar si esta diferencia es significativa, se realiza prueba T de Student.

Tabla 83: Prueba "t" Comprensión Lectora

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Puntaje pretest comprensión lectora Puntaje postest comprensión lectora	-9,8824	5,9648	1,4467	-12,9492	-6,8155	-6,831	16	,000

Fuente: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 83 existe evidencia para señalar que se ha producido un aumento significativo (valor $-p=0,000$) en la dimensión comprensión lectora.

El puntaje promedio en el pretest en la dimensión comprensión lectora es de 14,882 puntos (D.T= 4,453) y en el postest el puntaje promedio es de 24,765 puntos (D.T de 4,7405)

4.3.2. Resultados dimensión Producción de Textos

La Tabla 84 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo, para determinar el tipo de distribución de la muestra:

Tabla 84: Prueba de normalidad Producción de textos

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest producción de textos	,173	17	,186	,890	17	,046
Puntaje postest producción de textos	,171	17	,200*	,964	17	,708

a. Corrección de la significación de Lilliefors

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión producción de textos no sigue una distribución normal dado el valor $-p=0,046$ donde valor $-p<0.05$. Luego se decide aplicar test de Wilcoxon para determinar si existen diferencias entre ambas pruebas.

Tabla 85: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Producción de Textos

Estadísticos de contraste^a

	Puntaje postest producción de textos en grupo experimental - Puntaje pretest producción de textos en grupo experimental
Z	-1,392 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,164

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

Fuente: Elaboración propia

Según se observa en la tabla 85, se puede señalar que, en relación a la dimensión producción de textos, no se produjo un aumento significativo. Estos resultados pueden deberse a que esta dimensión se refiere a una actividad de mayor complejidad que requiere de un desarrollo cognitivo superior, así como de micro habilidades específicas, que, en el caso del grupo de alumnos de primero básico, no estaban desarrolladas, y que requerirían de un tiempo mayor de evolución. En la dimensión producción de textos, se obtiene en promedio 7,882 puntos (D.T=5,1068), en cambio en el puntaje promedio del post test es de 11, 206 puntos (D.T de 5,7989).

4.3.3. Resultados dimensión Manejo de la Lengua

La Tabla 86 presenta los resultados de las pruebas de normalidad que se llevaron a cabo, para determinar el tipo de distribución de la muestra:

Tabla 86: Pruebas de normalidad Manejo de la Lengua

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Puntaje pretest manejo de la lengua en grupo experimental	,521	17	,000	,385	17	,000
Puntaje post test manejo de la lengua en grupo experimental	,191	17	,100	,890	17	,046

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la distribución del puntaje del pretest para la dimensión manejo de la lengua no sigue una distribución normal dado el valor $-p=0,000$ donde valor $-p<0.05$. Luego se decide aplicar test de Wilcoxon para determinar si existen diferencias entre ambas pruebas.

Tabla 87: Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon Manejo de la lengua
Estadísticos de contraste^a

	Puntaje post test manejo de la lengua en grupo experimental - Puntaje pretest manejo de la lengua en grupo experimental
Z	-3,630 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

b. Basado en los rangos negativos

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que existe un aumento significativo (valor $-p=0,00$) en el puntaje obtenido por los alumnos en esta dimensión. En la dimensión manejo de la lengua, se obtiene en promedio 0,235 puntos (D.T=0,6642) en cambio en el puntaje promedio del posttest es de 9,441 puntos (D.T de 2,37).

En síntesis, se puede señalar que la prueba CL-PT mostró un avance significativo en los puntajes globales. Lo mismo ocurrió con las dimensiones Comprensión Lectora y Manejo de la Lengua. En el caso de la dimensión Producción de textos, si bien hubo un avance, este no fue significativo.

4.3.4. Porcentajes de logros y nivel de desempeño

Luego de realizar un análisis de los puntajes brutos, se transformaron estos a porcentaje de logro y su correspondiente nivel de desempeño, según tabla propuesta por Medina y Gajardo (2012) (ver tabla 10).

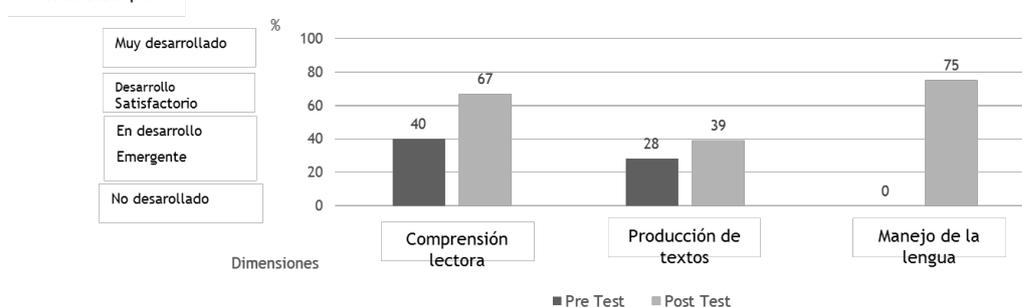


Figura 57: Porcentaje de logro y nivel de desempeño por dimensión

Fuente: Elaboración propia

La figura 57 muestra las diferencias del pre y post test entre los porcentajes de logro y el nivel de desempeño según las dimensiones evaluadas (Comprensión lectora, Producción de textos y Manejo de la Lengua). Se aprecia, nuevamente, un incremento evidente en cada una de las dimensiones, donde se destaca la diferencia entre el pre y post test de la dimensión Manejo de la lengua, que pasa de estar en el nivel “No Desarrollado” al nivel de “Desarrollo Satisfactorio”, con el porcentaje más alto de las tres dimensiones. Le sigue Comprensión lectora que también se ubica en un “Desarrollo Satisfactorio” avanzando un nivel desde el pretest. La dimensión producción de textos, como ya se evidenció en la prueba de significancia, no muestra un avance significativo en relación al pretest y al post test, si bien se observa un avance, no superan el nivel “Emergente”. En este sentido, como ya se apuntó, hay que considerar que la habilidad de escritura, por la complejidad de acciones educativas implicados en su desarrollo, requiere un tiempo más extenso para su apropiación cabal (Medina y Gajardo, 2012).

4.4 Cuarta fase: contrastación entre los resultados cualitativos y cuantitativos

Antes de exponer la contrastación entre los resultados cualitativos con los cuantitativos, se sugiere ver tabla 10 para facilitar la comprensión de lo que se presenta a continuación:

Si contrastamos los resultados que arrojan la prueba CL-PT en sus tres dimensiones, con la valoración otorgada por medio de la segunda parte de las EECC (profesora del nivel y colaboradores de aprendizajes), el grupo comunicativo de niños/as (GCN2) y madres (GCM), podemos señalar lo siguiente:

- a) En el caso de la dimensión **comprensión lectora** hubo un incremento significativo entre el pre y post test. Es así como, los niños/as avanzan en un nivel, desde el nivel “**en desarrollo**” al nivel “**desarrollo satisfactorio**”. Respecto a la valoración que se le otorgó a esta dimensión podemos señalar que es coincidente con este resultado cuantitativo pues, en general, tuvo una valoración alta por parte de la profesora del nivel, los colaboradores de aprendizajes, niños/as y madres.
- b) La dimensión **producción de textos** presentó un incremento entre el pretest y post test, sin embargo, la diferencia no fue significativa. Es así como en el pretest se

observa que los niños/as están a un nivel de **desarrollo emergente** y en el post test avanzan hacia un puntaje superior, pero manteniéndose dentro del mismo nivel. En el caso de la valoración que se le dio a esta dimensión, no es coincidente con los resultados cuantitativos, debido a que, fue valorada con aún mayor porcentaje que la dimensión comprensión lectora. Es decir, en general la valoración que le otorgaron la profesora del nivel, los colaboradores de aprendizajes, niños/as y madres a la **producción de textos** fue más alta que el avance que se determinó de manera cuantitativa.

- c) En la dimensión **manejo de la lengua** hubo un incremento ente el pre y post test con una diferencia significativa entre ambas pruebas. De esta manera, los niños/as avanzan en tres niveles, pasando del nivel “**no desarrollado**” al nivel de “**desarrollo satisfactorio**”. En relación a la valoración que se le otorgó a esta dimensión podemos plantear que es concordante con el resultado cuantitativo, pues fue la dimensión con más alta valoración por parte de la profesora del nivel, los colaboradores de aprendizajes, niños/as y madres.

Capítulo 5: Discusiones de los resultados

Este capítulo tiene como propósito responder a los objetivos de la investigación y para esto se discutirá en torno al foco de análisis de esta tesis, considerando los resultados generales de ésta y los hallazgos de la misma, los que serán contrastados teóricamente. Para concretar lo anterior, se organizarán las discusiones dando a conocer cada uno de los objetivos con las respectivas preguntas que orientaron esta investigación.

Para iniciar se dará a conocer el primer objetivo específico y las dos preguntas de investigación vinculadas:

Objetivo específico: Analizar las acciones educativas desarrolladas por la profesora de primero básico y los colaboradores de aprendizaje, durante las clases con GI, y las reuniones pedagógicas asociadas a estas clases, que pudieron facilitar el aprendizaje del lenguaje de los niños/as.

1. ¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las reuniones pedagógicas de GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?
2. ¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las clases con GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?

Para dar respuesta a las preguntas cualitativas número 1 y 2 se utilizó el corpus de datos obtenido por medio de dos instrumentos de recolección. El primero fue la OOC utilizada y registrada en las reuniones pedagógicas y en las clases con GI de lenguaje, desde el inicio de la innovación hasta su término. El segundo fue la EECC. Ambos instrumentos tenían como objetivo recabar información sobre las acciones educativas que facilitaron el desarrollo del lenguaje de los niños/as realizadas por la profesora y los colaboradores en reuniones pedagógicas (planificación y evaluación) y en clases con GI. Recordemos que dichas acciones para términos de nuestro estudio se denominaron **acciones educativas facilitadoras**.

Para dar respuesta a la pregunta 2 y como una forma de complementar el análisis de datos, además de los dos instrumentos de recolección de datos recién señalados, se aplicó el GCN1 (dirigido a los niños/as del nivel). Este último tenía como objetivo determinar, desde

la perspectiva de los propios niños/as de primero básico, las acciones educativas facilitadoras del desarrollo del lenguaje realizadas en el aula por la profesora y los colaboradores.

Por otro lado, debemos recordar que, de manera emergente en este estudio se pone la mirada en las CE de lenguaje, por lo cual, a lo largo de este capítulo se contrastarán también las acciones educativas facilitadoras de GI que, a su vez, fueron acciones obstaculizadoras en el contexto de las CE.

Por último, antes de iniciar las discusiones se debe tener presente que, posterior a la determinación de las preguntas de investigación de este estudio, se establecieron categorías deductivas. Por lo tanto, las **acciones educativas facilitadoras** que se dan a conocer emergen desde dichas categorías. A su vez, desde las acciones educativas facilitadoras, se determinaron diversas categorías inductivas o también denominadas categorías emergentes.

5.1. Discusiones de objetivos y preguntas de investigación: primera parte

Pregunta 1:

¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las reuniones pedagógicas de GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?

De las **acciones educativas facilitadoras** que desarrollaba la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizaje en las reuniones de GI desde la categoría deductiva DIÁLOGO, surgen tres categorías inductivas (emergentes), que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 88: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en el contexto de reuniones pedagógicas de GI

Categoría deductiva	Categorías inductivas o emergentes
Diálogo	contexto dialógico
	diálogo igualitario
	construcción dialógica de conocimientos.

Fuente: Elaboración propia

La primera categoría inductiva, CONTEXTO DIALÓGICO, que surge de la categoría deductiva DIÁLOGO, lleva asociada una serie de acciones educativas facilitadoras que

predominaron en las reuniones pedagógicas de GI, tales como: **“escuchan atentamente”**, **“utilizan un lenguaje coloquial y cercano”** y **“destacan positivamente las ideas de los otros”**. Es importante puntualizar que **“utilizar un lenguaje coloquial y cercano”** en las reuniones, significó que, se utilizaba un lenguaje sin tecnicismos y comprensible para todos, lo que facilitó la comunicación y la participación.

En general, las acciones que se encuentran dentro del contexto dialógico permitieron que se desarrollaran las reuniones en un ambiente grato donde todos y todas eran considerados importantes. Lo anterior fue propicio para generar un ambiente de confianza y seguridad entre los participantes de las reuniones y así favorecer el intercambio de ideas entre agentes educativos con diversos capitales culturales. Desde esta perspectiva, el punto central de este contexto se genera con el establecimiento del diálogo entre pares y entre los diversos agentes, sin importar su nivel social y cultural dentro de la comunidad educativa (Flecha, 1997; Flecha, 2009; Serrano-Alfonso et al., 2018). De este modo el principal rasgo de las Comunidades de Aprendizajes es “el establecimiento de un tipo de relación horizontal en la que existe respeto y escucha mutua, que permite que los participantes se sitúen como interlocutores válidos dentro de la relación” (Luque y Lalueza, 2013, p.425). En el caso de este estudio, si bien no se conformó una comunidad de aprendizaje propiamente tal, considerando lo que señala la literatura sobre lo que esta involucra. No obstante, las acciones educativas facilitadoras que se pusieron en práctica en las reuniones pedagógicas de GI se determinaron en un contexto dialógico que permitió el intercambio de ideas desde una postura de horizontalidad.

Otra acción educativa facilitadora que predominó a nivel de reuniones pedagógicas de GI fue **“utilizan el humor”**, la que también repercutió positivamente en generar este contexto dialógico, pues el hecho de que el humor estuviera presente en las reuniones pedagógicas favoreció en los participantes una sensación de estar en confianza y en un ambiente distendido. Para clarificar a que nos estamos refiriendo con el humor diremos que, el sentido del humor es la capacidad para descubrir el aspecto alegre e irónico de las situaciones a pesar que las condiciones sean adversas (Ortiz, 2018). Además, los resultados de nuestra investigación apoyan lo que señala Fernández-Cárdenas (2014) respecto a que, la solemnidad genera autoridad y la utilización del humor la disipan. En este sentido, en las reuniones pedagógicas de GI, no se establecieron relaciones jerárquicas ni autoritarias que

promovieran un ambiente solemne y formal, sino más bien, se generó un ambiente grato, distendido, de confianza y respeto.

Por su parte Fernández (2017) plantea que “la alegría crea vínculo, abre, flexibiliza, energiza, provoca una buena disposición de ánimo, una trama afectiva positiva y una resonancia emocional contagiosa” (p.13). En correspondencia con esto, en las reuniones pedagógicas de GI, efectivamente se generaron vínculos entre la profesora y los colaboradores de aprendizajes y entre estos últimos, donde el buen humor y la alegría pudo aportar al establecimiento de relaciones cercanas y de confianza y una buena disposición entre todos, independiente de las diferencias socioculturales de los participantes. Esto favoreció la conformación de una atmósfera positiva, y propició un contexto dialógico, lo que implicó que todos los integrantes de las reuniones se involucraran activamente y con la mejor disposición por un objetivo común: que todos los niños y niñas aprendieran y disfrutaran del aprendizaje.

Por último, otra acción educativa facilitadora que se estableció dentro de esta categoría deductiva diálogo fue, “**establecen diálogos sobre experiencias personales**”. Esta acción si bien no fue predominante, debido a que solo en algunas reuniones se facilitaba, de igual forma se destaca, considerando la implicancia que tuvo su presencia. De esta manera, la profesora, la alumna en práctica u otros colaboradores de aprendizaje establecían diálogos sobre aspectos extraescolares, con el propósito de saber cómo se sentían los integrantes de las reuniones, conocer las facilidades o dificultades que se les presentaban para asistir, entre otros. Estas preguntas propiciaban diálogos justo antes de las reuniones pedagógicas, en el momento en que se esperaba que todos llegaran para dar inicio a ellas, o al momento de finalizar éstas. Este tipo de diálogo, que implicaba esta acción (establecen diálogos sobre experiencias personales) pudo contribuir a las relaciones de confianza que se establecieron entre la profesora y los colaboradores y entre estos últimos. Asimismo, esta acción posibilitó que los colaboradores, especialmente, los que no tenían estudios formales de educación, adquieran mayor confianza en sí mismos, tanto en el trabajo con GI como en sus contextos familiares y cercanos. Este último elemento será retomado, posteriormente, en el capítulo de conclusiones.

En síntesis, desde el punto de vista empírico se infiere que, las acciones educativas facilitadoras, “**escuchan atentamente**”, “**utilizan un lenguaje coloquial y cercano**”,

“destacan positivamente las ideas de los otros”, “utilizan el humor” y “establecen diálogos sobre experiencias personales”, fueron acciones que contribuyeron a que se generara un contexto dialógico, no dando cabida a las relaciones verticales en las reuniones pedagógicas de GI.

Por otra parte, de acuerdo a los resultados que arroja la EECC (dirigida a la profesora del nivel) podemos señalar que, en las planificaciones habituales desarrolladas por la profesora, orientadas a las CE de lenguaje, las acciones educativas facilitadoras que componen esta categoría inductiva no podían darse. Lo anterior, se debe a que, no existía la posibilidad de **“escuchar atentamente”**, **“utilizar un lenguaje coloquial y cercano”**, **“destacar positivamente las ideas”**, entre otras acciones, pues la profesora planificaba de manera individual, por lo cual, no tenían interlocutores con quienes poder comunicarse e intercambiar opiniones.

En adelante, cuando se haga referencia a la comparación entre las planificaciones que se desarrollaban para las clases con GI de lenguaje y para las CE de lenguaje, se hará referencia a los datos que arrojan la EECC. Sin embargo, sólo se apuntará a los análisis obtenidos a través de los datos entregados por la profesora del nivel, debido a que fue la única que pudo aportar a la comparación, ya que solo ella maneja información sobre ambos tipos de planificaciones.

La segunda categoría inductiva, denominada, DIÁLOGO IGUALITARIO derivada de la categoría deductiva diálogo, deja en evidencia que las acciones desarrolladas por la profesora y colaboradores de aprendizaje en las reuniones pedagógicas permitieron que se generara este tipo de diálogo. Así, las acciones educativas facilitadoras, **“aportan ideas”**, **“ofrecen argumentos”**, **“otorgan igualdad de oportunidades de participar”** y **“aceptan argumentos según aporte”**, fueron acciones predominantes, y propicias para conformar este diálogo igualitario. La mayoría de estas acciones no presentó mayor complejidad para concretarse en las reuniones pedagógicas. La última acción indicada, **“aceptan argumentos según aporte”**, implicó que no se consideraban los aportes según pretensiones de poder sino por razones de validez. Fue así como, desde la cuarta reunión en adelante, se pudo concretar esta última acción debido a que, se requirió de mayor apertura por parte de los integrantes, el aceptar argumentos de madres o niños/as de cursos superiores que no tenían estudios ni

preparación académica para enseñar en la educación formal. En este sentido, la profesora del colegio, la estudiante en práctica y el profesor de la universidad, a medida que transcurrieron las reuniones, delegaron y dieron mayor protagonismo a los otros colaboradores y les otorgaron mayores instancias para dar a conocer sus aportes y argumentos, con el fin de incorporarlos en las planificaciones. Los resultados de esta investigación son coherentes con lo que plantean Puigvert y Santacruz (2006) “no importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno) sino la validez y utilidad de su aportación” (p. 173). De esta forma al desarrollarse un diálogo igualitario, pierde importancia la edad, el nivel social cultural, el nivel académico o cualquier otra diferencia que pueda existir, pues este tipo de diálogo no tiene presunciones de poder. En coherencia con esto las diferentes aportaciones en un diálogo son apreciadas en relación al valor de sus argumentos y no en función de las relaciones de poder de los involucrados (Flecha, 1997; Ponce, 2017).

En el contexto de las reuniones pedagógicas de GI, los argumentos, justamente, fueron aceptados por razones de validez y no de poder, pues independiente que la aportación surgiera de los niños/as de cursos superiores o de la madre estas eran tomadas en consideración para ser implementadas en el aula.

Es importante señalar que, el aceptar argumentos según aporte, evidenció humildad epistemológica por parte de la profesora, estudiante en práctica y profesor de la universidad, pues desde el momento que se logra ser humilde desde el punto de vista epistémico, se pueden aceptar ideas educativas que plantean otras personas que no tienen estudios ni preparación formal en el ámbito educativo. En correspondencia con esto, Freire (1994) señala que se debe abordar la práctica educativa de manera humilde. Además, añade que, “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (p.61). Asimismo, en las reuniones de GI se logró involucrar verdaderamente al equipo educativo en esta actividad dialógica, debido a que, además se comprendió y se vivenció el respeto por la opinión del otro como un legítimo otro (Maturana, 2001).

Por otra parte, gracias al diálogo igualitario generado en reuniones pedagógicas de GI se pudo potenciar el saber académico con el saber cultural. Desde esta representación, nuestros resultados avalan que el diálogo no debe regirse por relaciones de poder sino por relaciones igualitarias donde todos y todas tengan las mismas oportunidades de aportar sus

saberes, valorando así la inteligencia cultural (Capllonch y Figueras, 2012; Serrano-Alfonso et al., 2018; Soler et al., 2019).

De esta manera, en nuestro estudio, la profesora junto a los colaboradores de aprendizaje, determinaban las acciones pedagógicas a seguir, es decir, evaluaban y planificaban en conjunto las experiencias educativas, lo que pudo contribuir a su vez, al desarrollo de aprendizajes del lenguaje de los niños/as. Además, producto de estas acciones se generó un ambiente grato y ameno que de manera progresiva proporcionó mayor seguridad a todo el equipo para intervenir y aportar durante las reuniones, especialmente, la madre y estudiantes de cursos superiores, que, en las primeras reuniones, eran los que tenían mayores inseguridades al momento de participar.

Por su parte, la teoría del poder de Foucault nos lleva a entender que el poder además de transformarse en autoridad también se convierte en sujeción de parte del que pierde poder (Esteban, 2015). Asimismo, Meza et al. (2015) señalan que “la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro) y que estos renuncien a otras posibilidades de acción, teniendo la posibilidad de hacerlo” (p.733). Por el contrario, en el caso de las reuniones pedagógicas de GI este tipo de relaciones hegemónicas no se establecieron. Si bien al inicio se instauraron relaciones un poco más jerárquicas de poder, este tipo de relaciones se fueron erradicando rápidamente. Fue así como, a medida que transcurrieron las primeras reuniones, la madre, los niños/as de cursos superiores, en entre otros, no cedieron su poder al otro (en palabras de Foucault) gracias a que, de manera simultánea la profesora del nivel, la estudiante en práctica y el profesor de la universidad, que deberían, supuestamente, ser los sujetos con poder, no asumieron una actitud autoritaria, por el contrario, fueron confiriendo mayor poder a los otros.

De acuerdo a los datos que arrojan las EECC las acciones educativas facilitadoras que se establecieron en las reuniones de GI, no eran puestas en práctica en las instancias de planificación de las CE de lenguaje. Lo anterior, debido a que, como para las CE no se llevaban a cabo reuniones, pues eran instancias individuales de planificación por parte de la profesora, dichas acciones no tuvieron cabida ni asidero.

La tercera categoría inductiva, CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS, derivada de la categoría deductiva diálogo, lleva asociada las siguientes

acciones educativas facilitadoras: **“construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta”**, **“evalúan en conjunto experiencias desarrolladas”**, **“reformulan experiencias de manera conjunta”** y **“resuelven problemas pedagógicos en conjunto”**. Sin embargo, estas acciones en las primeras reuniones se proporcionaban, principalmente, por parte de la profesora, estudiante en práctica y profesor universitario. Esto cambió a medida que transcurrieron las primeras reuniones, ya que, rápidamente, comenzaron a participar todos los involucrados. No obstante, la acción **“resuelven problemas pedagógicos en conjunto”** produjo mayor complejidad para ponerla en práctica, debido a que se requirió de mayores instancias dialógicas (mayor número de reuniones) para que todos se implicaran en resolver este tipo de problemáticas, pues se requirió de mayor seguridad y confianza entre los integrantes del equipo el poder asumir este tipo de desafíos. Es relevante destacar este aspecto en vista que, generalmente, en las instituciones educativas, los que toman las decisiones de lo que se realiza son los profesores de aula. Por el contrario, en estas reuniones pedagógicas se logra desarrollar un ambiente dialógico, coincidiendo en este sentido con lo que plantean García-Carrión et al. (2020) respecto a que el diálogo, pueden facilitarnos desplegar nuestros propios argumentos y los planteamientos de nuestra comunidad y así progresar en la construcción de nuevos conocimientos.

Existen diversos estudios con GI y la mayoría de ellos se focalizan en el trabajo de aula y no en la planificación. Sin embargo, Muntaner et al. (2015) investigaron en un centro educativo donde se implementaban los GI, en el cual se ponía énfasis, justamente, en la planificación. No obstante, en sus conclusiones sugiere varios aspectos y uno de éstos es que se desarrollen reuniones de manera sistemática, elemento contemplado en nuestro estudio.

Bajo este contexto, un elemento a destacar de nuestro estudio fue el evidenciar el desarrollo de reuniones pedagógicas sistemática donde por medio del diálogo igualitario entre la profesora y colaboradores se tomaban las decisiones relacionadas con la planificación y evaluación de las experiencias educativas en el contexto de los GI.

En síntesis, en nuestra investigación, las decisiones educativas fueron determinadas por la profesora, la alumna en práctica, el profesor de la universidad, la madre y los dos estudiantes colaboradores de cursos superiores del colegio. Además, en diversas oportunidades, para complementar las planificaciones, eran consultados los niños/as del nivel con el propósito de responder a las necesidades de ellos. Vinculado a lo anterior y apoyando

lo que señalan Ferrada y Flecha (2008), el docente pasa de ser el único que se responsabiliza en las planificaciones a ser un negociador de los requerimientos pedagógicos de sus estudiantes, familia y comunidad en general.

Por lo tanto, el rol docente se sitúa desde otro paradigma, donde pasa de ser un agente solitario y único, a ser un coordinador de un grupo de colaboradores, y, además, pasa de tomar decisiones de manera unilateral, a tomar decisiones de manera consensuada (Elboj et al., 2009; Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2012). Asimismo, en nuestra investigación se partió de la premisa que cada uno de los colaboradores tenían la misma posibilidad de participación (Serrano-Alfonso et al., 2018; Soler et al., 2019).

Por último, de acuerdo a los datos que arrojan las EECC podemos señalar que, las cuatro acciones educativas facilitadoras que componen la categoría inductiva CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE CONOCIMIENTOS, no tenían la connotación de acciones conjuntas si consideramos el trabajo de planificación individual que desarrollaba la profesora para las CE de lenguaje. Sin embargo, la primera acción indicada, **“construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta”** y la última, **“resuelven problemas pedagógicos en conjunto”** son acciones que la profesora desarrollaba en su planificación para las CE. No obstante, las realizaban en solitario, sin la percepción amplia que posibilita el trabajar de manera dialógica.

5.2. Discusiones de objetivos y pregunta de investigación: segunda parte

Pregunta 2:

¿Cuáles fueron las acciones educativas efectuadas por la profesora y colaboradores en las clases con GI que facilitaron el desarrollo de aprendizaje del lenguaje de los niños/as?

De las **acciones educativas facilitadoras** que utilizaba la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizaje en las clases con GI desde la **categoría deductiva** DIÁLOGO, surgen tres categorías inductivas o emergentes que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 89: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en el contexto de las clases con GI

Categoría deductiva	Categorías inductivas o emergentes
Diálogo	diálogo con sentido
	diálogo igualitario
	desarrollo del pensamiento crítico

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la primera categoría inductiva DIÁLOGO CON SENTIDO derivada de la categoría deductiva diálogo, podemos señalar que una de las acciones que predominaba en las clases con GI fue “**escuchan atentamente a los niños/as**”, la que se ponía en práctica tanto en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Los resultados de este estudio permiten concluir que, este tipo de acción contribuyó a que se produjese mayor cercanía y confianza entre los adultos y los niños/as, y favoreció la creación de relaciones más horizontales que, finalmente, pudieron contribuir al desarrollo de aprendizajes de todos/as.

Para aproximarnos al concepto de **escucha atenta**, haremos alusión a Motta (2017) quien plantea que escuchar es un proceso interpretativo que, requiere por parte del que escucha un compromiso ético con el que es escuchado, en el entendido de reconocer la valía del interlocutor. Con esta conceptualización clara podemos afirmar que, en el aula con GI, efectivamente, la profesora y los colaboradores de aprendizajes escuchaban a los niños/as, pues no solo los escuchaban y les ponían atención cuando éstos últimos intervenían en clases, sino que los retroalimentaban, lo que evidenciaba que existía un reconocimiento y una escucha empática. En este mismo sentido, la profesora y colaboradores no solo escuchaban a los estudiantes cuando sus opiniones eran atrayentes o acertadas, sino que también los escuchaban, aunque lo que planeaban estuviera fuera de contexto o no fuera bien expresado. Si se daba esta situación, incitaban a otros niños/as a incorporarse a la conversación para poder, de manera natural, y en conjunto, rehacer la idea o planteamiento del niño/a que presentaba dificultad para expresarla.

Por su parte, en relación a la escucha, Motta (2016) indica que “la ausencia de una formación o de una educación para la escucha ha generado el fenómeno de la desescucha

como una epidemia educativa y social...” (p.171). Asimismo, Velasco y Alonso (2008) plantean que, las críticas a la educación tradicional en el contexto educativo se han focalizado principalmente en la escasa o nula presencia del diálogo en el aula. Por otro lado, Skidmore y Gallagher en *A Dialogical Pedagogy for Inclusive Education* (como se citó en Velazco y Alonso, 2008) indican que, el interrogatorio a todos los estudiantes es posiblemente el método de enseñanza predominante. El primer y segundo autor (Velazco y Alonso) aluden, de una u otra forma, a la escasa o a la ausencia de diálogo en los contextos escolares. El tercer y cuarto autor (Skidmore y Gallagher) incorporan un componente adicional que hace alusión al tipo de diálogo que se produce en el aula, que es más bien interrogativo y unidireccional. En oposición a esto podemos indicar que, en el aula con GI, el profesor y colaborador fomentaban permanentemente el diálogo. Además, el tipo de diálogo que se establecía era más bien bidireccional, por lo tanto, la escucha era concebida en su total dimensión como un proceso interpretativo, empático y dinámico. En otras palabras, en nuestra investigación de GI podemos revelar que, la escucha, era una acción predominante de la profesora y los colaboradores, y también una acción presente utilizada por los niños/as del nivel, por lo cual, la interacción dialógica y no el diálogo unidireccional (profesor - estudiante) eran prácticas frecuentes. Por el contrario, de acuerdo a lo que se daba en las CE de lenguaje de este colegio existe concordancia con lo planteado por Skidmore y Gallagher, y además con un estudio que plantea que el 14,1% del tiempo de la clase está dedicado a las intervenciones de los estudiantes en la asignatura de lenguaje, y dichas intervenciones apuntan a respuestas formuladas por el profesor (Martinic et al., 2013). Tomando como base estos planteamientos podemos indicar que, justamente, en las CE de lenguaje del colegio con los niños/as de la muestra, el diálogo preponderante es la interrogación, ya que en los momentos en que los niños/as intervienen lo hacen para responder preguntas formuladas por la profesora del nivel. En concordancia con esto, la evidencia internacional ratifica que las formas predominantes de comunicarse en el aula escolar son monológicas (Larraín et al., 2018).

Otra acción educativa facilitadora predominante, que realizaba la profesora y los colaboradores en el aula fue **“formulan preguntas de opinión”**. Esta acción que se utilizaba en el inicio, desarrollo y cierre de la clase posibilitaba que los niños/as pudieran dar a conocer sus puntos de vista sobre algún tema tratado en clases, temas de contingencia, temas valóricos y/o de desarrollo personal o tópicos vinculados con los contenidos de estudio. También la

acción **“formulan preguntas de opinión”** les permitía a los estudiantes opinar sobre el tipo de material utilizado en las experiencias educativas con el propósito de responder a los intereses y requerimientos de ellos. Por el contrario, es común que en el aula tradicional se dé la situación señalada por Quesada y Solernou (2013), esto es **“irrespetar la opinión del estudiante, haciéndole sentir que no sabe nada, interrumpir repetidamente a los alumnos que quieren participar positivamente, para demostrar que el único que sabe es el profesor”** (p.368).

Además, otra acción educativa facilitadora fue, **“consultan sobre los conocimientos previos”**. Esta acción fue un elemento protagónico en el inicio de las clases con GI, lo que facilitaba que los niños/as pudieran vincular su aprendizaje nuevo con el anterior. Los niños/as, gracias a esta acción, recordaban los conocimientos impartidos la clase anterior, o los que poseían a través de sus experiencias de vida, para luego relacionarlos con los nuevos, adquiridos en la clase actual. En concordancia con esto Ausubel (1976) plantea que se deben relacionar los conocimientos que las personas poseen, de acuerdo a sus vivencias, con los nuevos conocimientos. Producto de la relación que se establece entre ambos conocimientos los niños/as son capaces de construir significado considerando lo aprendido. Por otro lado, Nieva y Martínez (2019) plantean que el conocimiento parte de un preconcepto y se debe construir la relación para que el aprendizaje sea significativo.

Otra acción educativa facilitadora que se dio de manera predominante fue **“formulan preguntas de aplicación”**. Esta acción utilizada en el inicio, desarrollo y cierre de la clase, les permitía a los niños/as ver el sentido de lo que estaban aprendiendo, llevándolos a vincular el aprendizaje con la funcionalidad y/o utilidad que les ofrecería en su vida cotidiana. Lo anterior, posibilitó que los niños/as pudieran poner en práctica su capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en diversas realidades. Si analizamos lo expuesto recientemente y consideramos que la prueba PISA evalúa competencias para la vida podemos señalar que los GI responden a dicha prueba. No obstante, si revisamos los resultados que en Chile alcanza esta prueba podemos ver que está bajo el promedio OCDE (Ministerio de Educación Chile, 2018) lo que evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro país no se relaciona con la realidad de los niños/as. En otras palabras, los conocimientos que se entregan no se contextualizan, es decir, lo que se aprende en la educación formal no sirve o no se vincula con lo que se necesita para solucionar problemas cotidianos (Villaruel et al., 2015).

Con este escenario más bien desalentador, los GI cobran mayor valor, debido a que existen robustas evidencias en la literatura científica que demuestran que la organización en GI es una acción educativa exitosa que aporta al sentido que la escuela tiene para el niño/a (Flecha, 2015; Soler et al., 2019).

Por último, otra acción educativa facilitadora que arrojaron las técnicas de recolección de datos en este estudio fue **“formulan preguntas sobre experiencias personales”**, la que permite aproximarse al ambiente de confianza y seguridad que generaron la profesora y los colaboradores con los niños/as. Esta acción no predominante pero significativa por la connotación que tuvo, fue mencionada como algo que realizaba la profesora y colaboradores. De esta manera, esta acción permitió generar diálogos relevantes para los niños/as, pues por el contexto en que ellos estaban situados, no tenían mayores oportunidades de dialogar sobre lo que les sucede en el ámbito personal. Por otra parte, es importante señalar que, esta acción, que se daba más durante el desarrollo de la clase, no fue observada en el aula por medio de la técnica OCCC. Sin embargo, se llegó a la conclusión que esto fue así, debido que este tipo de diálogos se desarrollaban de manera discreta, con el propósito de no intimidar a los estudiantes, por lo cual, no fue percibido por el observador, pero sí fue una acción que arroja la EECC y el GCN1. Es importante destacar que, tanto la profesora como los colaboradores formulaban este tipo de preguntas (sobre experiencias personales) a los niños/as, no obstante, esta acción fue más predominante por parte de los colaboradores hacia los niños/as. Por otro lado, los colaboradores indican que también los estudiantes de aula formulaban este tipo de preguntas a ellos. Gracias a este tipo de preguntas (independiente de si son formuladas por la profesora, los colaboradores o los niños/as del nivel), que no son meramente indagatorias de conocimientos (contenidos) sino más bien, de conocimiento de las personas, se logra favorecer las interacciones y estrechar vínculos entre los estudiantes, la profesora y los colaboradores. Asimismo, de acuerdo a los resultados obtenidos se infiere que, la cercanía que generó la profesora y los colaboradores con los niños/as pudo permitir que, éstos últimos, sintieran la confianza de poder participar e incluso iniciar este tipo de conversaciones. En coherencia con nuestro estudio Mateos-Gutiérrez (2016), como resultado de una investigación de GI, plantean que antes que expliquen los contenidos, los colaboradores narran experiencias personales y les consultan a los estudiantes por las suyas.

Además, este estudio confirma que se apostó por una educación con sentido, donde se propició que el niño/a vinculara el aprendizaje nuevo con el anterior, donde la opinión de todos, incluyendo la de los niños/as era considerada, donde relacionar el aprendizaje con la vida del estudiante, e interesarse por sus vivencias personales eran elementos presentes. Bajo este enfoque, se admite que el aprendizaje que construyan los estudiantes debe ser de utilidad en su realidad y tener sentido, por lo tanto, debe estar relacionado con su contexto. De esta forma será posible que los niños/as se motiven por aprender y desplieguen todos sus recursos y saberes para lograrlo. En esta misma línea, la escuela tiene la tarea de mostrar a los estudiantes cómo los aprendizajes facilitan y amplían el conocimiento del mundo, esto sin exclusión, pues todos los niños/as deben tener las mismas oportunidades, independiente que provengan de contextos vulnerables, de familias disfuncionales, con predominio de carencia afectiva, donde un gran porcentaje de ellos presenta NEE, como lo son los estudiantes de la muestra.

Finalmente, podemos señalar que las acciones educativas, indicadas en la categoría inductiva DIÁLOGO CON SENTIDO, en general, en las CE de lenguaje no se daban o si se proporcionaban, era con menor frecuencia. Así, la acción **“escuchan atentamente a los niños”** era utilizada, pero no con la misma profundidad, ya que no era una escucha atenta, más bien era una escucha que se orientaba a recibir las respuestas de preguntas formuladas por la profesora, sin mayor profundización ni reconocimiento de la valía del interlocutor. Por su parte, **“formulan preguntas de aplicación”** y **“formulan preguntas sobre experiencias personales”** no eran acciones presentes en las CE, pues de acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos, si bien se destaca el valor de estas dos acciones, asimismo se reconoce que la falta de agentes educativos de apoyo, imposibilitaba el poder emplearlas en las clases habituales del colegio.

Antes de continuar e indicar las acciones educativas facilitadoras que se orientaron hacia la categoría inductiva diálogo igualitario (determinadas en este estudio) debemos señalar que, anterior al inicio de la innovación con GI conocíamos los resultados científicos respecto a que, este tipo de organización del aula era una experiencia educativa exitosa en contextos altamente vulnerables y con prevalencia de niños/as con NEE (como lo son los niños/as de nuestra muestra). No obstante, igualmente, teníamos cierta incertidumbre

respecto a que el diálogo igualitario en este contexto pudiera establecerse en el aula con GI. Sin embargo, los resultados de nuestro estudio confirman que los GI aseguran una transformación, pues tanto la profesora, colaboradores y niños/as lograron establecer un diálogo igualitario que benefició el desarrollo de aprendizaje en el contexto de la muestra. Al respecto García-Carrión et al. (2020) plantean que los aprendizajes por medio del diálogo favorecen al logro de resultados de aprendizaje, fundamentalmente, en contextos vulnerables. Asimismo, podemos apreciar que los niño/as que presentan dificultades de aprendizaje se benefician por medio de la interacción dialógica con sus pares, gracias a la organización heterogénea en los GI (Zubiri-Esnaola et al., 2020). En ambos casos (contextos de vulnerabilidad y niños/as con NEE), los niños/as son parte protagónica de un diálogo igualitario, ya que aprenden gracias a la interacción que los profesores y colaboradores facilitan, y, además, producto del proceso de apoyo entre pares que se establece entre los propios niños/as.

Dicho esto, podemos señalar que las acciones que surgen de la categoría deductiva diálogo efectuadas por la profesora y los colaboradores en aula con GI, consideradas como propicias para generar un diálogo igualitario (categoría inductiva) fueron las siguientes: **“solicitan aportes o ideas”, “solicitan argumentación”, “otorgan igualdad de oportunidad de participar” y “aceptan argumentos según aporte”**.

La primera acción fue la única que se puso en práctica en todas las clases con GI, ya que las otras acciones se fueron proporcionando de manera paulatina. Además, la acción, **“solicitan aportes o ideas”**, no implicó que desde un inicio de la implementación con GI la profesora y colaboradores valoraran los aportes que ofrecían los niños/as, ya que esto requirió de mayor tiempo y sistematización.

La segunda acción indicada **“solicitan argumentación”**, estuvo presente en el aula con GI, ya que, tanto la profesora como los colaboradores, permanentemente, solicitaban argumentos a los niños/as. Ponce (2017) señala que se procura que la sala de clases sea un espacio educativo en el cual las argumentaciones sean parte de las prácticas, lo que obliga a erradicar las relaciones de poder entre profesores y estudiantes. Esto último, fue justamente lo que se logró generar, de manera progresiva, con esta acción en las clases con GI, donde los niños/as argumentaron sus planteamientos en un ambiente en el cual no predominaban las relaciones jerárquicas. Además, los niños/as al argumentar en las clases con GI, requerían de

un esfuerzo cognitivo adicional para desarrollar y ejercitar sus habilidades argumentativas, dando a conocer sus opiniones y defendiendo sus planteamientos. Entonces, el argumentar tiene como propósito fundamental ofrecer la opinión respecto de una perspectiva que se tiene en base a argumentos fundamentados que sostienen la postura planteada (Córdova et al., 2016).

La tercera acción, **“otorgan igualdad de oportunidades de participar”**, podemos indicar que fue llevada a cabo por la profesora y los colaboradores de manera progresiva. Por consiguiente, no se observó en todas las clases, pero sí se concretó rápidamente. Se infiere que no se generó de manera inmediata, ya que, inicialmente, en las clases con GI, se daba la palabra a los niños/as que se ofrecían voluntariamente, o se les solicitaba participación a los que habitualmente lo hacían, coartando, sin querer, espacios de participación a los niños/as que regularmente se mantenían al margen de los diálogos. Una vez detectado esto, se llegó a acuerdos respecto a que se evitaría este tipo de actuaciones. Se concluye que asumir otra postura como la recién indicada, y, además la conformación de GI, en donde los colaboradores propiciaban una diversidad de interacciones, a la larga favoreció que todos los estudiantes participaran y se implicaran en los diálogos. En correspondencia con esto, podemos plantear que los GI son instancias que favorecen las interacciones lo que aumenta la participación y colaboración, y contribuye al aprendizaje dialógico (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Además, en esta misma línea, un estudio con GI señala que se debe evitar el monopolio de la voz y se debe incentivar a participar a todos los estudiantes y en este entendido, el rol que juega el colaborador es fundamental para poder concretar esto (Álvarez-Álvarez, 2016).

Así, siguiendo el principio del aprendizaje dialógico, todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para aportar sus propias ideas y opiniones al diálogo, apoyándolos con argumentos en lugar de imponerlos a través de posiciones de poder. De esta manera, se estimula a los niños/as a desarrollar argumentos y razonamientos y a cuestionar y contraargumentar las ideas de los compañeros de clase (Flecha & Soler, 2013; Serradell, 2015).

La cuarta acción, **“aceptan argumentos según aporte”**, se manifestó más tardíamente, ya que, requirió que la profesora y colaboradores se habituaran a establecer relaciones más horizontales. Si bien tenían claridad que en los GI esta acción era relevante,

y a nivel de discurso lo planteaban como algo que debía estar presente, en la praxis fue algo que se logró concretar gradualmente. Fue así como, les solicitaban ideas o aportes a los niños/as, les pedían argumentaciones, los escuchaban atentamente, pero muchas veces, no aceptaban los argumentos según aporte, sino que, igualmente, predominaban las relaciones de poder.

Si consideramos que en el diálogo igualitario se concede a todos los implicados el valor de sus aportes fundados en sus argumentos y no en relaciones jerárquicas de poder (Ponce, 2017); y, además que, en este tipo de diálogo, todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para participar y ofrecer opiniones (García-Carrión et al., 2020), podemos afirmar que, en nuestro estudio, mientras no convivieron ambas acciones (otorgan igualdad de oportunidades de participar y aceptan argumentos según aporte) no se pudo constituir un diálogo igualitario.

Lo anterior, puesto que, en varias ocasiones en el aula con GI, se producían diálogos en que se aceptaban los aportes según razones de validez, pero participaban los mismos estudiantes en dichos diálogos, debido a que, no se otorgaba igualdad de oportunidades de participar, lo que impedía que este diálogo fuera tal. Por el contrario, en otras clases, se les daban las mismas posibilidades de intervenir a todos los niños/as y participaban estudiantes que en muchas ocasiones no lo hacían, no obstante, no se respetaban los argumentos en base a su validez. De acuerdo a los antecedentes empíricos podemos señalar que cuando ambas acciones coexistieron se logró constituir un diálogo igualitario. Esto sucedió desde, aproximadamente, la octava clase en adelante.

En este contexto, el resultado de nuestro estudio es congruente con otros, respecto a que la participación de los niños durante las clases se ve influenciada por el aumento de la confianza, pues los niño/as se estimulan por dar a conocer sus ideas y gracias al ambiente que se genera en el aula, le pierden el miedo a equivocarse, ya que todas las ideas se respetan (Álvarez-Álvarez, 2016; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

Por último, podemos indicar que en las CE de lenguaje algunas de estas acciones educativas, recién indicadas, se llevaban a cabo, sin embargo, no es su totalidad. En correlación con lo anterior, la profesora reconoce que la acción, “**solicitan aportes o ideas**”, formaban parte de las prácticas de aula, pues ella se preocupaba de que los niños/as, en ciertos momentos de la clase, tuvieran la posibilidad de opinar. En algunas ocasiones también

declara que ella “**solicitaba argumentaciones**”, pero no con la profundidad y con la frecuencia que se daba en las clases con GI. Respecto a la acción “**otorgan igualdad de oportunidades de participar**” indica que era una acción que ella, en algunas oportunidades, promovían, no obstante, participaban muchas veces los mismos estudiantes. La última acción, “**aceptan argumentos según aporte**” no se implementaba en las CE de lenguaje, ya que la profesora señala que, para que esta acción se origine, se deben proporcionar las condiciones para que se establezcan relaciones horizontales en el aula, condiciones que, en las CE de lenguaje, por falta de agentes educativos de apoyo, no se proporcionaban.

De acuerdo a la categoría inductiva DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO derivada de la categoría deductiva diálogo, podemos señalar que, una acción educativa facilitadora y protagónica que formó parte de esta categoría es, “**formulan preguntas reflexivas**”. Esta acción fue utilizada por la profesora y los colaboradores de aprendizajes, principalmente, en el desarrollo y cierre de la clase. En este estudio, estas preguntas fueron denominadas de esta forma porque implicaban un esfuerzo cognitivo adicional del estudiante, debido a que requerían de mayor profundización y análisis para responderlas. Además, no eran preguntas que permitieran respuestas dicotómicas ni únicas. El formular preguntas reflexivas, era algo intencionado, pues en las reuniones pedagógicas de GI se socializaba respecto a estimular el desarrollo del pensamiento de los niños/as, sin embargo, no se hacía alusión a preguntas concretas, solo se indicaba que, idealmente, las preguntas que se formularan en el aula debían incentivar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

Antes de detallar el tipo de preguntas reflexivas que se formulaban en el aula con GI daremos a conocer las clasificaciones de preguntas que postulan Anijovich y Mora (2009). Estas están clasificadas considerando el nivel de pensamiento que intentan estimular en los niños/as:

Preguntas sencillas: no favorecen el diálogo ya que promueven respuestas cortas, sencillas y generalmente únicas.

Preguntas de comprensión: intentan facilitar el procesamiento de la información ya que plantean establecer relaciones de distinto tipo, por ejemplo: comparar, clasificar, contrastar, etc.

Preguntas de orden cognitivo superior: apelan a la interpretación, la evaluación crítica, la integración de conocimientos, la formulación de hipótesis, etc.

Preguntas metacognitivas: demandan que los estudiantes analicen cómo interpretan y resuelven sus tareas, qué dificultades encuentran en el proceso de resolución, qué fortalezas reconocen en el recorrido de lo que están aprendiendo, qué ayudas necesitan.

De acuerdo a la clasificación recién presentada, lo primero que señalaremos es que en nuestra investigación las **preguntas sencillas** se utilizaban con frecuencia en las clases con GI. Lo segundo que indicaremos es que si analizamos estas cuatro clasificaciones podemos plantear que, las **preguntas de comprensión**, las **preguntas de orden cognitivo superior** y las **preguntas meta cognitivas** están situadas en el contexto de las preguntas reflexivas que hacemos alusión en nuestro estudio. Lo tercero es que dentro de estas preguntas reflexivas las que predominaban en el aula con GI fueron las **preguntas de comprensión** y las **preguntas de orden superior**. Lo cuarto es que las **preguntas meta cognitivas**, si bien se daban, con relativa frecuencia, no predominaban en el aula, pues requerían de mayor complejidad y exigencia cognitiva por parte de los niños/as el poder responderlas.

La primera clasificación de preguntas (preguntas sencillas) se utilizaba para pesquisar información puntual que se quería recabar, tal como: obtener información sobre los contenidos abordados en la clase anterior, enumerar actividades que realizaron, señalar materiales empleados, entre otras. Este tipo de preguntas se formulaban al inicio, en el desarrollo y en el cierre de la clase.

La segunda clasificación (preguntas de comprensión) se utilizaba con la intención de que los estudiantes pudieran profundizar un poco más en sus respuestas, a través de la, comparación, clasificación, seriación, entre otros. Por ejemplo, qué diferencias hay entre el final de una narración y otra, qué tipo de narración se utiliza en los cuentos, qué nombres de animales de la selva contienen dos sílabas. Este tipo de preguntas se utilizaban, fundamentalmente, en el inicio, desarrollo y cierre de la clase.

La tercera clasificación (preguntas de orden cognitivo superior) se formulaban con el propósito que los niños/as ofrecieran una postura crítica frente a los trabajos que desarrollaban. Este tipo de preguntas se formulaban principalmente en el desarrollo y cierre

de la clase, y se utilizaban para estimular la reflexión durante el proceso de aprendizaje y evaluación (retroalimentación) que se desarrollaba con los niños/as.

Para términos de este estudio la retroalimentación es el ejercicio dialógico que el profesor o colaborador realiza en la parte final de la clase con GI (cierre) donde le consulta al niño/a sobre lo que ha aprendido, la forma en que lo ha hecho, los aciertos y las dificultades que se le han presentado y la manera en que cree que podría mejorar.

La cuarta clasificación (preguntas meta cognitivas) se dieron con relativa frecuencia, pues no todos los estudiantes eran capaces de profundizar al nivel de expresar los apoyos que requieren, indicar los pasos que recorrieron para lograr desarrollar sus aprendizajes, entre otros. Las preguntas meta cognitivas se utilizaban, principalmente, en el cierre de la clase, con el fin de que los niños/as pudieran retroalimentar sus aprendizajes. Desde este contexto, la retroalimentación es un proceso en que tanto profesores como estudiantes velan colaborativamente para favorecer las competencias de estudiantes y profesores (Vives-Varela y Varela-Ruiz, 2013).

En el caso que los estudiantes presentaban dificultad para responder a este tipo de preguntas (preguntas meta cognitivas), se contemplaban preguntas de la clasificación anterior (preguntas de orden cognitivo superior) para poder llevar a cabo la evaluación y retroalimentación de aprendizajes.

Se debe aclarar que, esta clasificación antes descrita, no fue considerada con antelación a la determinación de las acciones educativas facilitadoras que arrojan este estudio. En otras palabras, se indican estas cuatro clasificaciones porque de manera emergente, surge del análisis de datos, la acción **“formulan preguntas reflexivas”**.

Otra acción educativa facilitadora que de manera predominante formó parte de esta categoría inductiva fue **“ofrecen instancias para formular preguntas”**. Estas instancias no se ofrecían sólo al finalizar la clase como es habitual en las CE de lenguaje, sino que eran instancias transversales al trabajo de aula con GI. Además, los instrumentos de recolección de datos arrojan que la profesora y los colaboradores de aprendizajes, propiciaban estas instancias formulando preguntas que hicieran pensar a las niñas/as, lo que a su vez pudo servir de modelo de referencia para ellos. Al respecto, Mackay et al. (2018) plantean que

desarrollar el pensamiento implica que, los docentes deben formular preguntas que indaguen en la capacidad crítica de los estudiantes, preguntas que, si se formulan regularmente, formaran parte de las preguntas que los estudiantes realicen. Por otro lado, Arias et al. (2016) indican que en el aula los profesores formulan preguntas, y, además se dan instancia para que los estudiantes lo haga, con el propósito de examinar y enriquecer los argumentos y así poder llegar a tener sus propias opiniones y perspectivas. Asimismo, estos autores señalan que, generar oportunidades para formular preguntas en el aula es potenciador del desarrollo del pensamiento.

Podemos inferir que, en las clases con GI, a los niños/as se les otorgaba la posibilidad de potenciar dicho desarrollo, pues de manera frecuente se les ofrecían instancias para que formularan preguntas sobre los tópicos que estaban abordando o sobre cualquier otro aspecto que los estudiantes estimaran pertinente. Así, en diversas oportunidades, gracias a una pregunta formulada por parte de los niños/as del nivel, se establecía un diálogo que contribuía a la construcción conjunta de conocimientos. Además, gracias a los antecedentes empíricos determinados en este estudio, podemos concluir que esta acción (ofrecen instancias para generar preguntas) junto a otras, permitieron que los estudiantes de manera progresiva desarrollaran sus habilidades de pensamiento crítico.

Por otra parte, el lograr que los estudiantes formulen preguntas, entre otras acciones educativas, contribuyó a la expresión oral y escrita, que son, justamente, algunos de los aspectos que se esperaba favorecer en los niños/as con este estudio. En coherencia con esto Zuleta (2005), señala que la pregunta es fundamental, ya que, entre otras cosas, promueve la reflexión y favorece también la expresión oral y escrita.

Antes de continuar enumerando las acciones educativas, es importante que en conformidad con esta categoría inductiva demos a conocer una definición de pensamiento crítico. El pensamiento crítico es un proceso cognitivo, que posibilita la construcción de conocimiento nuevo y la solución de problemas de la vida cotidiana a través de la utilización estratégica de este tipo de pensamiento. Además, es un proceso cognitivo intencionado y activo que demanda analizar el pensamiento propio, por lo cual, involucra la reflexión, deducción, conclusión, y toma de decisión (Beltrán y Torres, 2009).

Otra acción educativa facilitadora que se utilizaba con relativa frecuencia en el desarrollo y término de la clase con GI fue **“solicitan desarrollo de argumentación”**. Fue así como por medio de esta acción, el profesor y los colaboradores formulaban una pregunta y luego iban desarrollando una idea en conjunto con los estudiantes, con el propósito que todos se implicaran en este proceso argumentativo. Por lo anterior, no fue una acción entre el profesor y/o colaborador y el niño/a, sino que, entre el profesor y/o colaborador y los niños/as, lo que posibilitó la reflexión, la empatía y permitió a los estudiantes adentrarse en un proceso dialógico que contribuyó al desarrollo del pensamiento. Por su parte, Córdova et al. (2016) plantean que, el argumentar tiene como fin principal dar a conocer la opinión que se tiene en relación a un punto de vista, por medio de argumentos fundados que sustentan la postura planteada. Dentro de este enfoque se puede afirmar que, en las primeras clases con GI se les solicitaba a los niños/as que argumentaran sus posturas; ejercicio dialógico que fue afianzando esta capacidad argumentativa en ellos.

Con el transcurrir de las clases, cuando los estudiantes ya estaban habituados a argumentar sus planteamientos, se empezó a intencionar el desarrollo de argumentaciones a través de nuevas preguntas que indagaran más sobre diversas temáticas que se establecían. De esta manera, los niños/as ejercitaron sus habilidades argumentativas defendiendo y fundamentado posturas propias.

Además, producto de la rotación por cada grupo, a los estudiantes los esperaba una nueva experiencia educativa, con un nuevo colaborador, que iniciaba otros diálogos y, por tanto, nuevas posibilidades argumentativas. Al respecto Larraín et al. (2018) plantean que la argumentación es un tipo específico de diálogo en el que las opiniones no solo se dan a conocer, sino que también se justifican en un contexto donde se puede persuadir a otros y contraargumentar.

Al mismo tiempo, gracias a las posibilidades argumentativas que se ofrecían a todos los niños/as del aula, muchos de los que parecían invisibilizados dentro de la sala, pasaron a ser protagónicos, ofreciendo aportes, argumentando y formando parte activa de una comunidad de diálogo.

Asimismo, contemplando los resultados arrojados en esta investigación podemos señalar que, tanto por el tipo de preguntas que se formulaban (preguntas reflexivas), y por el

hecho de solicitar desarrollo de argumentación por parte de los niños/as, estos últimos se involucraron en instancias indagatorias que aportaron a la construcción de aprendizajes de manera conjunta. Esto apoya lo que indican García-Carrión et al. (2016), respecto a que, si en las interacciones que se establecen entre los estudiantes, estos se involucran de forma crítica y constructiva respecto a las ideas que plantean los otros, se produce un “habla exploratoria” en donde las ideas de uno pueden ser cuestionadas por otros, lo que permite llegar a consensos y avanzar en la comprensión. Desde este punto de vista también, Tamayo et al. (2015) postulan que “uno de los componentes del pensamiento crítico que se reconoce hoy como determinante incorpora la dimensión del lenguaje y, de manera particular, la argumentación” (p.119).

Por último, se debe señalar que la literatura científica avala que la enseñanza dialógica contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes (García-Carrión et al., 2020; Teo, 2019).

Otra acción educativa facilitadora fue “**ofrecen respuestas parciales**”. Esta acción utilizada, fundamentalmente, en el desarrollo de la clase con GI, es una acción protagonizada por los colaboradores de aprendizajes, especialmente, por los estudiantes de cursos superiores. Esta acción implicaba que, al momento que los niños/as del nivel formulaban una pregunta a los colaboradores de cursos superiores, y en algunos casos a la madre, estos no le proporcionaban la respuesta completa, sino que le ofrecían parte de la respuesta a los niños/as. Los datos empíricos de esta investigación apuntan a que, los estudiantes de cursos superiores y la madre realizaban esta acción con el propósito de que los niños/as del nivel asumieran un esfuerzo adicional, donde tuvieran que reflexionar e incurrir en habilidades que aporten al desarrollo del pensamiento. Además, de acuerdo a lo que los estudiantes de cursos superiores señalaban, utilizaban esta acción porque a ellos les agradaría que les enseñaran de esta forma. De acuerdo a lo anterior, se puede inferir que la empatía fue uno de los factores que repercutió en que estos últimos colaboradores protagonizaran esta forma de responder a las interrogantes de los niños/as.

Por otro lado, a medida que transcurrieron las clases con GI los profesores, y estudiante en práctica, comenzaron a imitar esta acción. Sin embargo, llamaba la atención que los colaboradores de cursos superiores y la madre fueran lo que iniciaron este tipo de actuaciones, debido a que, se espera que los otros agentes educativos por el hecho de tener

mayor conocimiento académico, utilicen este tipo de estrategias para potenciar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, no obstante, esto no fue así. Al ser consultada la profesora y los otros colaboradores por las razones que tuvieron para no poner en práctica esta acción desde un inicio, responden reconociendo que, si bien, la consideran una excelente acción, no fue pensada ni analizada por ellos como una forma de abordar las interrogantes con los niños/as. Sin embargo, reconocen también que al momento de observar esta acción (por parte de los estudiantes de cursos superiores y la madre) despertó el interés, por parte de ellos, por incorporarlas en sus prácticas habituales.

Por su parte, un estudio indica que los profesores deberían desarrollar la habilidad de formular preguntas, no obstante, los resultados arrojan que, los profesores ni siquiera responden a las interrogantes de sus estudiantes y menos dan la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico de ellos, pues no ofrecen instancias de diálogo, ya que las clases son en general expositivas con escasa reflexión (Minte-Münzenmayer y Ibagón-Martín, 2017).

Otra acción educativa facilitadora que surge por parte de la profesora y los colaboradores desde esta categoría deductiva es, “**generan instancias de silencio**”. Si bien, esta acción no predominaba en dichas clases, (solo con relativa frecuencia) no obstante, es destacada como una acción que aporta a los niños/as, pues contribuye a la inclusión en el aula y al desarrollo del pensamiento de éstos últimos. Además, era una acción puesta en práctica, principalmente, en el inicio y cierre de las clases en virtud que, se les indicaba a los estudiantes, que, en silencio, pensarán en las respuestas que otorgarían. Por lo tanto, se hacía evidente la propuesta de silencio para los niños/as con el propósito que elaboraran sus respuestas de manera cuidadosa y reflexiva. Esta acción se utilizó, principalmente, desde la octava clase con GI en adelante. Es relevante destacar que una vez que esta acción se propició se afianzó aún más la acción (antes indicada) “**otorgan igualdad de oportunidades de participar**”, pues al otorgar mayor tiempo a los niños/as para pensar sus respuestas, se evitó el protagonismo de los niños/as que participaban constantemente, e interrumpían o coartaban, sin querer, la opinión de los que habitualmente no intervenían.

En esta misma línea, Anijovich y Mora (2009) plantean que las instancias de silencio en el sistema escolar no son muy toleradas en el aula, por lo cual, rápidamente los rompemos con respuestas otorgadas por el profesor o por los propios estudiantes que no se han tomado tiempo para pensarlas. Estos autores añaden que, esta inmediatez excluye a los estudiantes

que tienen otro ritmo, ya que no alcanzan a responder y no precisamente por tener menos conocimientos o capacidad de reflexión. Lo que postula este autor tiene relación con lo que sucedía en las clases con GI, especialmente, en la primera mitad de ellas. Así, la determinación de, **generar instancias de silencio**, favoreció el desarrollo del pensamiento y además la inclusión de los niños/as, ya que los que tomaban más tiempo en responder tuvieron mayores instancias de participación y algunos de los que eran de respuestas más automáticas, empezaron a tomarse mayor tiempo en ofrecer sus opiniones y planteamientos, por lo tanto, comenzaron a ofrecer respuestas más elaboradas y reflexivas. Esta acción procuró no ser restrictiva ni impositiva, en el entendido de que los niños/as no pudieran responder preguntas de manera inmediata, ya que esto también acontecía y era positivo considerando la naturaleza espontánea de los niños/as. Sin embargo, gracias a esta acción (generan instancias de silencio) los estudiantes fueron, progresivamente, internalizando el hecho de que era importante también, escuchar pensar y tomarse su tiempo antes de responder.

Desde otra perspectiva y como se puede apreciar, el silencio en las clases con GI también era sinónimo de escucha, vale decir, era la evidencia de que tanto los niños/as como la profesora y colaboradores atendían a los otros durante la interacción dialógica. Al respecto Motta (2016) plantea que el silencio humano durante el diálogo es parte del acto del lenguaje, ya que el acto de escucha se concreta en el acto de silencio. De la misma forma se debe comprender el silencio como posibilidad del diálogo, pues activa la comprensión porque favorece el diálogo a través del reconocimiento y respeto frente a la palabra del otro.

Como se indicó anteriormente, la revisión de la literatura respalda que la enseñanza por medio del diálogo contribuye al desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Además, al promover las interacciones dialógicas en la sala de clases, la enseñanza dialógica no solo propicia un pensamiento y un aprendizaje más amplio y profundo entre los niños/as, sino que modifica las relaciones de poder, que tradicionalmente se establecen entre profesores y estudiantes en el aula (Teo, 2019). Asimismo, los estudiantes asumen un rol protagonistas de su propio proceso de aprendizaje al establecer diálogos con sus compañeros, profesores y otros adultos colaboradores que los ayudan a alcanzar niveles más altos de pensar, razonar y comprender, lo que no serían capaces de lograr por su cuenta (García-Carrión et al., 2020; Soler et al., 2019).

Si contrastamos todas estas acciones que arrojan las OOCC, las EECC y el GCN1 con lo que sucede en las CE de lenguaje, podemos señalar lo siguiente. Primero, la acción **“formula preguntas reflexivas”** es una acción poco habitual en las CE pues, en este tipo de clases no se formulan este tipo de preguntas porque no se tiene el tiempo para dar instancias a los niños/as para responderlas. Segundo, la acción, **“ofrecen instancias para preguntar”**, es una acción muy presente en las CE, sin embargo, esta acción es utilizada de manera acotada en dos momentos de la clase, al inicio de la clase (después de dar las instrucciones) y al cierre de ésta (al finalizar la experiencia educativa). Al inicio esta instancia era otorgada con el propósito de que los niños/as aclaren dudas sobre las instrucciones entregadas y al cierre era concedida para clarificar aspectos que no hayan quedado claros. Por el contrario, en las clases con GI estas instancias se ofrecen desde el inicio hasta el cierre de la clase, para que los estudiantes, además de aclarar dudas, consulten sobre otros aspectos que pueden o no tener relación directa con los contenidos escolares. Tercero, la acción, **“solicitan desarrollo de argumentación”**, está ausente de las CE de lenguaje, debido a que los niños/as no están habituados a dialogar, por lo tanto, es dificultoso lograr que desarrollen argumentos. Sin embargo, este tipo de instancias (solicitan desarrollo de argumentación) están limitadas por la escasez de agentes educativos de apoyo en el aula y por la complejidad que involucra esta acción en el contexto de las CE. Cuarto, la acción **“ofrecen respuestas parciales”** no era una acción presente en el aula en las CE, por dos razones; la primera porque la profesora reconoce que no era una acción contemplada por ella; y la segunda, porque la profesora plantea que, lamentablemente, aunque quisiera ponerla en práctica no podría utilizarla debido a la falta de apoyo en el aula. Quinto y último, **“generan instancias de silencio”**, si bien es una acción presente en las CE, el silencio que se producía no es un silencio productivo en términos cognitivos, ni es una instancia de silencio para una escucha generadora de diálogo, sino más bien, es un estado permanente de silencio que la profesora le solicitaba a los niños/as para que éstos últimos le prestaran atención y la escucharan. Desde esta perspectiva, es más bien una comunicación unidireccional donde no se produce interacción dialógica. Por el contrario, en las clases con GI las instancias de silencio estaban orientadas a que los estudiantes escucharan y reflexionaran en un contexto dialógico.

De las acciones educativas facilitadoras que desarrollaba la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizaje en las clases con GI desde la categoría deductiva INCLUSIÓN, surgen dos categorías inductivas (emergentes), que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 90: Categorías inductivas que surgen desde la categoría deductiva “inclusión” en el contexto de las clases con GI

Categoría deductiva	Categorías inductivas o emergentes
Inclusión	Altas expectativas
	Interacción

Fuente: Elaboración propia

De la primera categoría inductiva denominada ALTAS EXPECTATIVAS, la primera acción educativa facilitadora destacada que forma parte de esta categoría fue “**escuchan atentamente a los niños**”. Esta acción, si bien ha emergido en más de una categoría deductiva, es necesario reiterarla, pues también emerge con fuerza desde la categoría deductiva INCLUSIÓN.

Desde esta perspectiva, en las clases con GI la escucha atenta era un elemento presente y espontáneo, que no hacía diferencias, ya que, los niños/as que presentaban problemas conductuales, los que tenían problemas de aprendizajes, todos sin distinción eran escuchados y respetados por la profesora y los colaboradores. De acuerdo a los resultados de este estudio, la escucha atenta, entre otras acciones, propició un ambiente donde se generaron mayores expectativas por parte de los niños/as respecto a sus propias capacidades, lo que favoreció un contexto inclusivo en el que todos/as se sintieron parte de una comunidad de diálogo.

Respecto a la **escucha atenta** podemos señalar que, un estudio desarrollado en Santiago reflejó una perspectiva crítica por parte de los estudiantes, quienes entre otros aspectos relatan que en la escuela no los escuchan, ya que esto es "privilegio" solo de algunos estudiantes. También indican que no existen oportunidades de participación y si las hay, éstas son impuestas por el docente (Albornoz et al., 2015). De acuerdo a lo que plantean los niños/as de este estudio podemos evidenciar que la escucha, algo básico para poder generar un diálogo, es en algunas escuelas, un “privilegio” de algunos niños/as, pues los profesores

hacen diferencias entre sus estudiantes. Una vez más la exclusión sale a la luz con este tipo de prácticas que priorizan la participación de unos por sobre la de otros. Además, en los resultados de la investigación recién señalada, se observa que las prácticas educativas incorporan diálogo, sin embargo, son instancias asignadas, en vista que, es el profesor el que regulariza e impone estas. Este tipo de situaciones que se daban también en las CE del colegio donde realizamos la innovación, fueron erradicadas de las prácticas en las clases con GI, ya que tanto la profesora como los colaboradores estaban atentos y llanos a dialogar, e interactuar de manera abierta y flexible con los niños/as. En consecuencia, en las clases con GI se logró conformar un clima positivo donde las voces de los estudiantes eran escuchadas, tanto al inicio, en el desarrollo y en el cierre de la clase.

Como resultado, en los GI, los niños/as eran protagónicos en el entendido que eran responsables de su transformación, una transformación que tenía sentido, pues eran agentes educativos presentes, escuchados y respetados en su diversidad. En este contexto, se logró romper con las barreras exclusoras que impiden o dificultan el desarrollo de aprendizajes para todos y todas.

La segunda acción educativa facilitadora que surge fue **“brinda demostraciones gestuales de cordialidad”**. Esta acción fue un elemento protagónico y transversal a las clases. La profesora y los colaboradores en todo momento durante la clase reflejaban, a través del rostro, el estar a gusto. De acuerdo a los resultados de este estudio se evidencia que, algunas de las razones que se atribuyen a que se reflejara esta expresión gestual fueron las siguientes: contar con los colaboradores necesarios en el aula, establecer un diálogo igualitario en las reuniones de GI, confiar en las capacidades de aprendizaje de todos/as los estudiantes y apostar porque la innovación con GI obtendría buenos resultados. Además, en el caso de los estudiantes de cursos superiores y de la madre, un elemento adicional, que facilitaba el brindar expresiones gestuales de cordialidad, radica en que ellos percibieron que estaban siendo considerados un aporte para los niños/as del nivel. Si bien en un inicio la madre reconoce que se motivó por participar para apoyar a su hija, luego de transcurrido un tiempo se pudo dar cuenta que ella verdaderamente estaba siendo considerada un aporte, lo que la hizo modificar su representación inicial frente a su colaboración. Entonces la madre pasa de una motivación personal (apoyar a su hija) a una motivación colectiva (apoyar a

todos los niños/as del nivel). Lo anterior se sustenta en el hecho de que tanto la madre como los estudiantes de cursos superiores se sintieron acogidos y considerados relevantes dentro de esta comunidad que valoró su trabajo como una contribución. En concordancia con lo anterior, un estudio indica que el impacto de los GI ha sido muy profundo, pues los padres no solo están motivados en el aprendizaje de sus hijos sino además en el de todos los niños/as (Soler et al., 2019).

Igualmente, y como ya se indicó, en las clases con GI todos y todas tenían mayores expectativas de las capacidades de los niños/as, por lo tanto, no es de extrañarse que, en general, los actos comunicativos que se establecieron no era de poder sino por razones de validez. A su vez esto era exteriorizado a través del discurso y acompañado de expresiones gestuales que manifestaban el agrado de la profesora y colaboradores por participar de los GI. Un estudio de Oliver y Gatt (2010) indica que los actos comunicativos de poder se dan cuando el docente mantiene bajas expectativas en relación a sus estudiantes y esto lo reflejan a través de sus palabras y además con sus gestos, miradas, formas de relacionarse y de comunicarse con sus estudiantes. Desde esta perspectiva, podemos percibir que los resultados de nuestra innovación con GI, avala lo que señala este estudio.

La tercera acción educativa facilitadora que se destaca es **“utilizan un volumen de voz adecuado”**. Esta acción transversal a las clases con GI era reconocida como favorecedora de la inclusión en el aula. El hecho que se haya puesto el foco en esta acción, le otorga una connotación significativa a ésta, pues debería ser algo habitual en el ambiente de aula que se utilice un volumen adecuado, por lo tanto, no debería ser una característica que arrojan todos los instrumentos. De acuerdo a los resultados obtenidos en este estudio, el que todos hayan puesto su mirada en esta acción, menos el profesor de la universidad, se debe a la naturalización de que en las CE el profesor alce la voz e incluso grite. Esto último, como una forma de imponer autoridad, a diferencia de lo que sucedió en el aula con GI donde no se alzaba la voz para comunicarse, donde existía una relación horizontal en la que predominaban los argumentos y no las relaciones de poder al momento de desarrollarse las prácticas pedagógicas. En una investigación sobre autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile se concluye que en la actualidad los profesores principiantes llegan al sistema educativo expertos en una disciplina, sin embargo, con grandes faltas o

vacíos en aspectos pedagógico. En este mismo estudio un profesor de matemáticas relata lo siguiente “Acá, llegó un profesor de matemática, alumno brillante de la Católica, pero es incapaz de alzar la voz frente a los alumnos” (Zamora y Zerón, 2009, p. 177). Como se puede ver se asocia la falta de competencias pedagógicas a la imposibilidad de alzar la voz, como si esto fuera positivo y parte de las estrategias didácticas que debieran manejar los docentes. Gracias a discursos y a prácticas como estas, se ratifica que **alzar la voz** o incluso **gritar** es bien visto, ya que se asume que el profesor que es capaz de tener este tipo de prácticas tiene competencias pedagógicas y es un profesor que sabe imponer su autoridad.

Por otra parte, en este mismo estudio, una profesora de matemáticas novata plantea lo siguiente:

los primeros años (de docencia) fueron terribles, (yo) no paraba de gritar, porque uno llega al campo de batalla, pero todos los días cuando volvía a mi casa me preguntaba ¿por qué no me resultó, por qué no me obedecen? y bueno, observando a los alumnos, estando muy atenta a ellos, y recordando por qué escogí este trabajo, ahí uno logra algo con ellos (Zamora y Zerón, 2009, p. 177).

En relación a lo que plantea esta profesora de matemáticas, también se evidencia que el gritar formaba parte de sus prácticas, en consecuencia, en ese ambiente educativo está naturalizado el hecho de que la profesora eleve la voz o grite, como sinónimo de imponer autoridad y disciplina. Asimismo, de este discurso se desprende también, que la profesora de matemáticas tiene la intención de reflexionar en relación a sus prácticas pedagógicas cuestionándose por qué no logra que los niños/as aprendan y por qué no logra que ellos/as le obedezcan. Hasta aquí parece sensato que esta profesional de la educación se cuestione estos aspectos y quiera mejorarlos. Sin embargo, al referirse además en su discurso “al campo de batalla” dista de asociar el trabajo de aula como algo grato y deja entrever que el ambiente en el que ella impartía sus clases era complejo, y, por lo tanto, debía estar preparada y “a la defensiva” frente a sus estudiantes. Si bien existe la intención de esta profesional por mejorar, el concepto que ella tiene respecto al ambiente que se genera en sus clases se aleja de una educación basada en el respeto, sana convivencia y horizontalidad. Por otra parte, al referirse la profesora a “ahí uno logra algo con ellos” se evidencia, a través de este discurso, las pocas expectativas que la docente tiene respecto a las posibilidades de aprendizaje de los niños/as y, por lo tanto, difiere de una educación inclusiva.

La cuarta acción educativa facilitadora que se utilizaba en el desarrollo de la clase, fue “**proponen experiencias desafiantes**”. Ésta fue una acción protagónica, en el entendido que, en general, las experiencias que se proporcionaron fueron desafiantes en términos cognitivos, sociales y emocionales para los niños/as. Estas experiencias obligaban a los estudiantes a estar integralmente alertas, ya que debían ser activos y dinámicos desde diversas perspectivas. Por un lado, las actividades con GI que se propusieron ofrecían a los niños/as las posibilidades de dialogar e interactuar con sus compañeros. Por otro lado, el tipo de experiencias que se les otorgaba disponía a los estudiantes en una actitud crítica, pues permanentemente debían argumentar y juzgar sus propios trabajos. También, en muchas ocasiones durante sus actividades se les incitaba a dar a conocer su parecer, sentir, y, opinar respecto al trabajo que desarrollaban. Además, de acuerdo a los resultados que arrojó este estudio, producto de las actividades desafiantes que se proporcionaban a los estudiantes, se favoreció las altas expectativas en las capacidades de ellos, pues a través de dichas experiencias los niños/as se sentían comprometidos, involucrados y estimulados por desarrollar las actividades que se les brindaban en las clases con GI. Estos resultados apoyan lo que indica Ponce (2017) en relación a que todas las actividades de los GI presentan altas expectativas, ya que no solo se limitan a presentar tareas determinadas, sino también a evidenciar habilidades de indagación, de búsqueda de información, redacción de textos, defensa de posturas, entre otros. En este mismo sentido en los GI las actividades que se desarrollaban en cada uno de los grupos situaban a los niños/as desde una perspectiva indagatoria, ya que muchas de las actividades no eran como las habituales que se desarrollaban en las CE.

La quinta acción educativa facilitadora que se observó con relativa frecuencia fue “**utilizan el error de manera constructiva**”. Esta acción fue utilizada, principalmente, en el desarrollo y cierre de la clase. Además, fue considerada por la mayoría, como una de las acciones que repercutieron positivamente en el desarrollo de aprendizaje de todos los niños/as. De acuerdo a lo que arrojan las tres técnicas de recolección de datos, se infiere que, el hecho de que esta acción se refleje en mayor proporción por medio de las EECC y del GCN1, que lo que se observa en aula (OCC) se debe a que, llamaba la atención de niños/as y entrevistados la utilización de esta acción y además se valoró su aporte al desarrollo del aprendizaje de los niños/as. El abordar al error de manera constructiva fue una acción

planificada en las reuniones pedagógicas, con el fin de que, al momento que la profesora y los colaboradores percibían que existía un error conceptual o procedimental en las experiencias educativas, les solicitaban a los propios niños/as que revisaran sus trabajos. En el caso que los estudiantes no descubrieran el error, la profesora o colaboradora se los mencionaba de una manera constructiva, vale decir, indicándoles a ellos el error e incitándolos a cuestionarse sobre la forma en que podrían mejorarlo. Por lo tanto, con relativa frecuencia el error en el aula con GI no fue abordado como algo negativo o como algo que el profesor o colaborador se limitaba a indicar, sino que fue afrontado como un proceso natural y enriquecedor del aprendizaje. En este sentido, esta fue otra acción considerada inclusora del aprendizaje, ya que los estudiantes se incentivaban por participar de las clases y exponer sus trabajos sin temor a ser cuestionados. En oposición a esta forma de abordar el error, Santa Cruz et al. (2011) plantean que en general en nuestra cultura el error es mal visto, por lo tanto, se castiga, lo que produce en los niños/as una serie de culpabilidades que nadie asume. Asimismo, el error es considerado un elemento más bien perturbador y negativo y, por tanto, los niños/as prefieren ocultarlo y los profesores optan por omitirlo o destacarlo negativamente. En coherencia con esto, los resultados de un estudio realizado en primaria respecto a las acciones que comenten los docentes de escuelas, conceptualizadas como ineficientes, indican que, si los estudiantes cometen errores, los profesores solo se limitan a señalárselos sin sacar provecho de ellos (Murillo et al., 2016).

En coherencia con las acciones educativas recién descritas, de manera progresiva en el aula con GI se eliminaron las estigmatizaciones propias de las CE, lo que permitió que los niños/as establecieran relaciones horizontales con su profesora, colaboradores y compañeros, y se incrementara el aprendizaje de todos y todas. En esta misma línea el niño/a pasa de estar rotulado por rangos de rendimiento educativo y diagnósticos clínicos a ser considerado en condiciones de igualdad con respeto frente a su singularidad.

Respecto a las expectativas que se generaban frente a las capacidades de los estudiantes podemos señalar que, las expectativas del profesor, son uno de los elementos que influyen en los aprendizajes que alcanzan los estudiantes (Sánchez y López, 2005). En este entendido si el docente tiene antecedentes que un curso está compuesto por dos grupos, uno con facilidades para aprender y otro con dificultades, el docente esperará óptimos resultados de aprendizaje de los niños/as del primer grupo y deficientes resultados de aprendizaje del

segundo, lo que lamentablemente, se concretará de esta manera. Desde este punto de vista, existen diversas formas por medio de las cuales los profesores pueden manifestar a los niños/as las expectativas que ellos tienen sobre sus capacidades. En relación a esto, los resultados de nuestro estudio arrojan que las altas expectativas generadas por los profesores y colaboradores en los GI hacia los niños/as fueron manifestadas por medio de algunas acciones educativas indicadas en esta categoría inductiva (escuchan atentamente, utilizan un volumen adecuado de voz, proponen experiencias desafiantes, utilizan el error de manera constructiva, brindan demostraciones gestuales de cordialidad).

Además, nuestros resultados son opuestos a lo que plantean Muntaner et al. (2015) en un estudio realizado en el centro educativo Pintor Joan Miró (Palma de Mallorca), el cual indica que, independiente que se realizó un trabajo de reflexión y análisis sobre los GI no se aborda en ningún momento la necesidad de tener altas expectativas de los niños. Por el contrario, en nuestra investigación, las expectativas sobre las capacidades de los niños/as fue un tema, el que se trabajó y abordó en reuniones de sensibilización (previas a las clases con GI) y en reuniones pedagógicas semanales asociadas a dichas clases. Asimismo, como se indicó, las acciones educativas que se pusieron en práctica en el aula favorecieron también las altas expectativas que los niños/as generaron respecto a sus propias capacidades de aprendizaje. Por lo tanto, gracias a las mayores expectativas que todos tenían sobre las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, se logró desarrollar un ambiente inclusivo, donde ningún estigma pudo abatir el trabajo en equipo y cohesionado que se logró consolidar.

Igualmente, un estudio de García- Carrión et al. (2018) plantea que el entorno de aprendizaje interactivo ha permitido un aumento de las expectativas que los profesores tienen respecto al aprendizaje de sus estudiantes, y además se ha modificado la manera en que los profesores hablan de sus estudiantes en las reuniones. Asimismo, estos autores plantean que se pone énfasis en las posibilidades y no en el déficit. Por su parte, nuestra investigación es coherente con los resultados de este estudio, pues los profesores y colaboradores en todo momento, tanto en aula y reuniones por medio de acciones, reflejaban altas expectativas respecto a las capacidades de aprendizajes de sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, se confirma que, en los GI, el niño/a pasa de ser considerado con bajas expectativas a uno con altas expectativas educativas (Chocarro de Luis y Sáenz de

Jubera, 2016; De Botton, 2015; Elboj et al., 2009; Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2012; García- Carrión et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

De acuerdo a los datos que arrojan las técnicas de recolección, si contrastamos todas estas acciones con lo que sucede en las CE de lenguaje, podemos señalar lo siguiente. Primero, la acción **“brinda demostraciones gestuales de cordialidad”** es una acción utilizada con menor frecuencia en las CE por la profesora, debido a que, la preocupación que le produce tener que cumplir con el programa de estudio, muchas veces, puede reflejarse en las expresiones gestuales de ella. Segundo, la acción, **“utilizan un volumen de voz adecuado”**, fue una acción utilizada con poca frecuencia por la profesora en las CE de lenguaje, pues en varias ocasiones debía elevar la voz para que los estudiantes le pusieran atención. Tercero, la acción **“escuchan atentamente a los niños”**, está ausente de las CE de la manera en que lo está en las clases con GI. Es decir, la profesora si bien escuchaba las respuestas que los niños/as ofrecían y muchas veces, también escuchaba las preguntas que los niños/as formulaban, no era una escucha atenta con todo lo que esto implica. Además, la escucha se daba solo en ciertas partes de la clase, no de manera transversal como en el aula con GI. Cuarto, **“proponen experiencias desafiantes”**, no es una acción presente, ya que las experiencias educativas que la profesora ofrece son más bien instruccionales, donde los niños/as no deben elaborar ideas, indagar, explorar, socializar y ofrecer su opinión. En otras palabras, son actividades que no involucran al estudiante en un proceso integral. Quinta y última, **“utilizan de manera constructiva el error”**, no es una acción utilizada en las CE de lenguaje, ya que la profesora estaba habituada a corregir el error directamente cuando lo detectaba, y no lo empleaba como una oportunidad de aprendizaje.

De la segunda categoría inductiva denominada INTERACCIÓN, la primera acción educativa facilitadora destacada, que forma parte de esta categoría fue **“incorporan colaboradores de aprendizajes”**. Esta acción propició que se diversificaran las interacciones dentro del aula, lo que pudo aportar al desarrollo de aprendizaje de todos los niños/as. Este resultado es concordante con diversos estudios recientes de GI, los que indican que, por medio de la interacción, se consiguen óptimos resultados en la mejora del aprendizaje de los niños/as (García-Carrión et al., 2018; Serrano-Alfonso et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020). De esta forma, en nuestra investigación, desde los estudiantes que presentaban dificultades de aprendizajes hasta problemas de convivencia, lograron avanzar

en el desarrollo del lenguaje. En este sentido, la incorporación de los colaboradores fue un recurso clave para esto, ya que tanto la profesora como los colaboradores monitoreaban el trabajo de cada grupo y apoyaban las experiencias educativas de todos los niños/as. Desde esta perspectiva, el contar con agentes educativos que apoyaran la labor en el aula fue un factor que contribuyó a la inclusión educativa. Al respecto, las investigaciones demuestran que trabajando a partir de los GI se acelera el aprendizaje y se promueve la solidaridad, ya que, si antes era un solo profesor el que trabajaba con 30 o 35 alumnos, ahora es ese mismo profesor quien guía la clase y cinco personas (colaboradores de aprendizaje) que trabajan con los grupos de manera simultánea (Elboj et al., 2009). En el caso de nuestro estudio, los colaboradores de aprendizajes favorecieron las interacciones dialógicas entre ellos y los niños/as, y, también entre pares, factor que multiplicó las posibilidades de interacción que se produjeron dentro del aula. Estas interacciones que se posibilitaron en nuestra investigación apoyan lo que indican (Chocarro de Luis y Mollà, 2017; García-Carrión et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020) quienes plantean que, una de las funciones del voluntariado es intensificar el trabajo de los grupos, resguardando que todos los niños participen y, a su vez fomentando el aprendizaje por medio del diálogo entre profesor/colaborador y niños/as, y, entre pares.

En oposición, en las CE de lenguaje de este colegio las interacciones prácticamente eran ausentes, ya que se limitaban a las interrogaciones que realizaban los niños/as una vez que la profesora daba las instrucciones de la clase y al finalizar ésta. Por lo cual, no existía ni verdadera interacción entre la profesora y los niños/as, y menos existían posibilidades de interacción entre pares.

Desde el punto de vista empírico, nuestro estudio ratifica el principio de inteligencia cultural, pues en los GI cada uno de los colaboradores tenía su propia forma de comunicarse y enseñar, y además como provenían de realidades culturales diversas, se pudo enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que el que no aprendía con un colaborador lo hacía con otro. En este sentido la profesora del nivel tenía su propia forma de enseñar a los niños/as, sin embargo, aunque haya incorporado el diálogo y modificado sus prácticas en relación a lo que realizaba en las CE, de igual manera su modo era más instruccional que el asumido por los colaboradores de aprendizajes. De acuerdo a los resultados que arrojan las técnicas de recolección de datos, esto se fundamenta en que, la profesora tenía más

internalizada su manera de presentar las experiencias educativas a los niños/as, pues llevaba varias décadas realizando sus prácticas de la misma forma. Por el contrario, la alumna en práctica y el profesor de la universidad tenían una percepción más constructivista del aprendizaje, la cual pusieron a disposición por medio de la práctica. Por su parte, la madre enseñaba considerando sus prácticas habituales, prácticas más espontáneas y menos instruccionales que utilizaba cuando apoyaba a sus hijos en los estudios en su hogar. Por último, los estudiantes de cursos superiores, apoyaban a los niños/as del nivel utilizando un lenguaje más cercano y coloquial, por medio de un estilo más flexible y espontáneo de enseñanza. Como se puede observar, los resultados de nuestro estudio avalan lo que indica Chocarro de Luis y Mollà (2017) y García-Carrión et al. (2020) en el sentido que el contar con una diversidad de adultos en el aula aumenta la cantidad de referentes. Cada uno de los voluntarios tiene una manera de ser y de comunicarse y además posee conocimientos y vivencias únicas. Estas vivencias a las que hace referencia el planteamiento anterior, fue uno de los fenómenos que influyeron positivamente en el desarrollo de aprendizaje de los niños/as de nuestro estudio. Así, la profesora, la estudiante en práctica, los estudiantes de cursos superiores del colegio, el profesor de la universidad y la madre, apoyaban el trabajo desde su propia perspectiva, con sus propios conocimientos que se originaban desde la academia y/o desde la experiencia de vida. Desde esta representación, nuestro estudio ratifica que, madres sin los estudios de primaria finalizados, pueden ser un gran aporte a la formación de los niños/as en los GI, ya igualmente pueden enseñar de manera sencilla y clara.

Otro aspecto que se debe destacar dentro de esta investigación fue la repercusión que tuvo el hecho de que los colaboradores fueran al aula de GI de manera voluntaria. Esto debido a que los niños/as del nivel percibieron que los colaboradores estaban ahí porque, voluntariamente, habían asumido una responsabilidad social. Esta labor que asumieron los colaboradores fue destacada positivamente por los niños/as, lo que propició en éstos últimos, mayor responsabilidad y compromiso frente a sus actividades escolares. Asimismo, produjo en los niños/as un mayor reconocimiento y valoración, algo que, lamentablemente, muchos de estos estudiantes no estaban habituados a vivenciar, considerando la realidad en la cual estaban inmersos.

Otro aspecto que se confirmó, producto de esta investigación, es que esta acción educativa, **“incorporan colaboradores de aprendizajes”**, no implica que esta

incorporación sea equivalente a que se establezcan interacciones en el aula, pues, si bien los GI son instancias propicias para generar interacción, participación, colaboración y crear aprendizaje dialógico (García-Carrión et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020), el rol activo y el tipo de experiencias que se ofrezcan a los niños/as son relevantes. En este sentido, si en nuestro estudio la actitud de los colaboradores hubiera sido simplemente de acompañar y no interactuar, y las experiencias educativas proporcionadas se hubiesen limitado a lápiz y cuaderno, los resultados no habrían tenido repercusiones favorables. Entonces, la función del colaborador es esencial para que la organización heterogénea sea una oportunidad de interacción (Zubiri-Esnaola et al., 2020).

Otro aspecto que debemos mencionar es que, a pesar de utilizar diversas estrategias para lograr mayor participación familiar como colaboradores de aprendizajes, incluso algunas de las que han sido sugeridas por Aguiar et al. (2020) y Calvo et al. (2016), la participación familiar no fue la deseada. Desde esta perspectiva, nuestra investigación concuerda con otro estudio de GI de Ordóñez-Sierra et al. (2017) donde se plantea que la participación de la familia en el centro educativo no fue la esperada. Sin embargo, nuestros resultados evidencian que la voluntad de diversos agentes educativos de la comunidad, hicieron posible la organización, coordinación y el éxito de esta investigación. En este sentido compartimos lo que apunta Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera (2016) respecto a que la voluntad de los involucrados es un elemento fundamental para el éxito de los GI.

La segunda acción educativa facilitadora que predominó en el desarrollo de las clases con GI fue, “**rotan de grupos por distintas actividades**”. Gracias a esta acción se evidencia que, se diversificaron las posibilidades de aprendizaje en el aula, dado que, si en las CE existía una sola actividad propuesta, por el contrario, en los GI, producto de la rotación, se ofreció una diversidad de ellas. En consecuencia, el estudiante que no aprendía en un grupo, con una determinada experiencia, lo hacía en otro con otra actividad. Asimismo, la rotación por diferentes grupos también afianzó el desarrollo de los aprendizajes en los niños/as, pues por el hecho proponer distintas actividades paralelas en una misma clase con un objetivo común, se logró afianzar el desarrollo de los aprendizajes. Igualmente, producto de la rotación, los alumnos logran desarrollar experiencias educativas que no son capaces de realizar en salas de clases con organización tradicional (Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera, 2016; Kim, 2014; Soler et al., 2019; Valls & Kyriakides, 2013).

La tercera acción educativa facilitadora fue, **“forman grupos heterogéneos de trabajo”**. Esta acción fue predominante y utilizada en el desarrollo de la clase al momento de formar los grupos en el aula. No obstante, muchos niños/as del nivel no perciben que los grupos son organizados de manera heterogénea, ya que los adultos lo hacen de manera intencionada, pero sin aludir a ello, para que no se produzcan estigmatizaciones dentro del curso. Por otra parte, la importancia de conformar los grupos de esta manera radicó en la inclusión, debido a que todos y todas lograron aprender en el contexto de las clases con GI. Lo anterior se posibilitó gracias a la ayuda mutua, ya que, el niño/a que finalizaba antes su actividad colaboraba, voluntariamente, con sus compañeros que aún no terminaban o que presentaban alguna dificultad con la experiencia educativa. Los resultados que arroja la organización heterogénea de grupos en nuestro estudio es coherente con lo que señala Rappoport y Echeita (2018) ya que, la estructuración de grupos de manera heterogénea evidencia mayores beneficios en relación al rendimiento académico, que los grupos homogéneos. De este modo, esta forma solidaria de actuar sitúa a la conformación de grupos heterogéneos en una acción educativa favorecedora del aprendizaje en el cual nadie queda excluido.

Si bien en nuestra investigación nos focalizamos en un primer año básico, de igual forma la edad de los niños/as fluctuaba entre los 6 a 8 años. Esto no fue indicador de que los mayores estuvieran a un nivel más avanzado, pues, como se indicó anteriormente, la muestra estaba compuesta por un alto porcentaje de niños/as con NEE donde tanto niños/as de 6 como de 8 años estaban dentro de estos. Es decir, los apoyos que los niños/as se proporcionaban no estaban relacionados con el rango etario, porque venían de estudiantes menores hacia mayores, de mayores hacia menores y entre estudiantes de las mismas edades.

En esta misma línea diversos estudios apuntan que, la organización de estudiantes de manera heterogénea favorece el apoyo entre pares y contribuye al desarrollo de aprendizaje de los niños/as debido a que se diversifican las interacciones y, por lo tanto, las oportunidades de aprendizajes (Aubert et al., 2017; García-Carrión et al., 2018; Rappoport y Echeita, 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

En este proceso colaborativo de trabajo, donde las interacciones se diversifican, todos los niños/as del aula con GI se benefician, tanto el que es apoyado como el que apoya. El que

es apoyado por su compañero aprende del otro y se beneficia. Asimismo, el que guía o apoya a su compañero requiere de un esfuerzo adicional para poder apoyar, lo que repercute positivamente en el aprendizaje que él ha adquirido con anterioridad. Por lo tanto, el estudiante que apoya, se sitúa en una postura privilegiada que potencia el desarrollo de su aprendizaje instrumental y social. En este sentido nuestra investigación es coherente con lo que plantea Melgar (2015) quien señala que, producto de este proceso de apoyos se logra que los niños/as con mayores niveles de conocimientos ayuden a sus compañeros logrando que todos avancen. A su vez los que apoyan refuerzan su aprendizaje producto del esfuerzo que implica el apoyar a otros.

Además, la heterogeneidad fue una oportunidad en nuestro estudio, pues los niños/as dentro del grupo cumplían un rol de apoyo, similar al que asumía el colaborador. Así, en el momento que un niño/a no podía ser apoyado por un colaborador, porque éste último estaba ocupado con otro estudiante, los niños/as que tenían mayor desarrollo de competencias en un área, asumían un rol de colaborador, ya sea de manera espontánea, o a solicitud de la profesora o de un colaborador de aprendizaje. Esto fue cambiando con el transcurrir de las clases con GI, donde los niños/as una vez que descubrieron que podían apoyar a sus pares, comenzaron a realizarlo de manera espontánea. En este sentido nuestro trabajo respalda que, por medio de la organización heterogénea, todos los niños/as del grupo se ven favorecidos porque se produce un andamiaje y retroalimentación mutua de los aprendizajes que los propios niños del grupo ofrecen a sus compañeros (Zubiri- Esnaola et al., 2020).

Consecuentemente, un estudio realizado en la comunidad escolar de la escuela México en la ciudad de Valdivia arrojó resultados similares que los de nuestra investigación, respecto a que, uno de los elementos facilitadores para la inclusión fue el trabajo entre pares, ya que gracias a este se permite que los estudiantes puedan apoyarse en sus compañeros del nivel para el desarrollo de aprendizajes (Molina, 2015). De la misma forma, otro estudio reciente con GI con resultados similares al nuestro, indica que, se requiere que los niños interactúen para ayudarse mutuamente y para explicar la actividad a aquellos que no la han entendido (García-Carrión et al., 2020).

La cuarta acción, **“utilizan materiales diversos y concretos”**, fue utilizada en las clases con GI con relativa frecuencia. Fue así como, se procuraba, en la medida de lo posible,

que cada uno de los materiales que se ofrecían en los diferentes grupos, apuntara a distintas vías de percepción por parte de los niños/as. Para esto se intentó acuñar las aportaciones de Dunn y Dunn en Manual Learning Style Inventory (como se citó en Gamboa et al., 2015) respecto a tres canales de percepción: VISUAL, AUDITIVO Y KINESTESICO (VAK). La decisión de considerar esta aportación fue determinada por el equipo involucrado, basándose en lo observado en aula respecto a las vías de percepción sensorial a través de las cuales los niños/as de este nivel, principalmente, aprendían. De esta forma, con relativa frecuencia, se diversificó la selección del material que se propondría en una misma clase. El propósito de esto fue que, si bien algunos niños/as presentarían mayor facilidad de aprendizaje con un determinado material, al rotar e interactuar con los diferentes materiales que se proporcionarían, todos tendrían la posibilidad de aprender y afianzar sus aprendizajes en los diferentes grupos. En concordancia con esto, en diversas oportunidades se detectó que los estudiantes que no aprendían en un grupo lo hacían en otro, donde encontraban, aparte de mayor refuerzo de sus aprendizajes (por el hecho de tener el apoyo de otro colaborador) otro tipo de material que se adaptaba más a su canal de percepción predominante (visual, auditivo, kinestésico).

Por otra parte, Castro y Morales (2015) plantean que los recursos materiales son elementos relevantes dentro del aula, por lo cual, se deben elegir materiales que propicien el desarrollo integral, que aporten experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje, la creatividad, la indagación, la manipulación, la interacción, entre otros. Este planteamiento concuerda con los resultados de nuestro estudio, pues con relativa frecuencia, además de planificar material diverso para las clases con GI, también se planificaba priorizando la utilización de material concreto que promoviera la creatividad y la indagación, lo que igualmente contribuyó a la interacción entre todos.

La quinta acción, **“solicitan que colaboren con sus compañeros”** se proporcionaba en el desarrollo de las clases (durante el trabajo en grupos) y fundamentalmente en las primeras ocho clases realizadas. Sin embargo, una vez transcurridas éstas, esta acción no fue puesta en práctica, pues los niños/as comenzaron a colaborar con sus compañeros sin la necesidad de que la profesora y los colaboradores se lo solicitaran. Aunque esta acción no predominó por las razones recién indicadas, igualmente, fue destacada por entrevistados y niños/as por ser considerada relevante en el sentido que, gracias a esta solicitud, los niños/as

progresivamente fueron internalizando la posibilidad de colaborar con sus compañeros, por lo cual se transformó en una práctica habitual y espontánea. Se infiere que las prácticas previas a las que estaban habituados estos niños/as no les permitió, desde un inicio, tomar este tipo de iniciativas (colaborar con sus compañeros), porque estaba arraigado en ellos que las experiencias educativas eran acciones individuales.

Este proceso de acompañamiento entre pares fue uno de los elementos que promovió la inclusión en las clases con GI, ya que todos los niños/as tuvieron la posibilidad de aprender y de relacionarse con otros. En este sentido nuestros resultados son coincidentes con un estudio que indica que, la diversidad de colaboradores multiplica las interacciones y aceleran los aprendizajes (de la lectura) a través de la ayuda mutua y el apoyo de los compañeros (Aubert et al., 2017).

La sexta acción fue **“ofrecen experiencias dialógicas”**. Este tipo de experiencias, que se desarrollaron en más de la mitad de las clases con GI, son acciones que llevaban asociada la incorporación de actividades dialógicas propiamente tal. En otros términos, eran actividades en la que los niños/as escuchaban una narración, observaban un video, escuchaban una noticia, entre otros, y posteriormente, debían dialogar en base a ello. Por tanto, no es similar a las instancias dialógicas que son inherentes a los GI, ya que las experiencias dialógicas son acciones específicas y acotadas que tiene como núcleo central el diálogo en torno a una narración, noticia u otro. Si bien este tipo de experiencias dialógicas no se dieron en todas las clases con GI, de igual forma tuvieron presencia en ellas y, al mismo tiempo, los antecedentes empíricos respaldan que fue considerada una acción destacable. Las razones se orientan a que gracias a esta acción (utilizan experiencias dialógicas) los niños/as pudieron afianzar ciertas habilidades de diálogo, como lo son, levantar la mano antes de opinar, escuchar al otro, respetar turnos de habla, argumentar, entre otros.

Por otra parte, la séptima acción, fue **“utilizan el absurdo”**. Si bien esta acción espontánea e innovadora no predominó en las clases con GI, es, igualmente, destacada y valorada de manera positiva. Así, tanto las EECC como el GCN1, arrojan datos que avalan la contribución que esta acción tuvo para despertar aún más el interés de todos los niños/as (incluyendo a los niños/as con NEE) por interactuar con sus colaboradores y pares. El absurdo fue considerada además una acción significativa, pues era utilizada,

fundamentalmente, por parte de los colaboradores de cursos superiores, una vez transcurrido el primer mes de esta innovación. De esto se infiere que, cuándo estos colaboradores adquiriendo mayor confianza y seguridad pusieron en práctica este tipo de acciones innovadoras y atrayentes.

En concordancia con los resultados de nuestro estudio, Rigo et al. (2017) plantean que el proponer cosas extrañas provoca un efecto de sorpresa en los destinatarios lo que despierta el intelecto en ellos y facilita el escenario para que el aprendizaje se construya. En la misma línea, la incorporación de recursos y situaciones diferentes y descontextualizadas benefician la construcción de nuevo conocimiento (Perochena y Matilde, 2017). En este mismo sentido, la **utilización del absurdo** descolocaba positivamente a los niños/as en las clases con GI porque los situaba en situaciones extrañas y variadas que los disponía hacia la interacción. Este pudo ser uno de los fenómenos que influyó en que esta acción fuera significativa para todos los niños/as del nivel, debido a que los colocaba en una actitud de alerta intelectual que posibilitaba la interacción con los colaboradores y sus pares. Al respecto, nuestros resultados avalan lo que plantea Ortiz (2018) en relación a que se debe educar y formar de manera alegre, atrayente, divertida y activa, y a su vez con responsabilidad y respeto, con el fin de que los niños sientan cada vez más ganas de intervenir y aprender.

En conclusión, “**utilizan el absurdo**” fue una acción en pocas ocasiones utilizada en las clases con GI, no obstante, fue destacada por todos por ser una acción innovadora, diferente que estimulaba a los niños/as a interactuar. Independiente que las clases con GI propiciaban en sí mismas la interacción de los niños/as, sin la necesidad de que se tuviera que realizar esta acción para lograrlo, dicha acción, de igual forma no pasaba desapercibida. Lo anterior, debido a que llamaba la atención de los estudiantes, pues por lo que el GCN1 y las EECC arrojan, los niños/as no estaban habituados a que este tipo de acciones se desarrollaran en el aula.

La octava acción que surge desde esta categoría deductiva fue “**utilizan el error**”. Esta acción utilizada por los colaboradores de aprendizajes, solo en algunas clases con GI y, principalmente, en el desarrollo de éstas, fue destacada por algunos entrevistados y por casi la totalidad de los niños/as como favorecedora del aprendizaje. La utilización del error era desarrollada como una estrategia espontánea donde los colaboradores ejecutaban un error intencionado mientras ofrecían ejemplos o mostraban cómo se desarrollaba una experiencia.

Esta acción innovadora se utilizaba para captar la atención de los niños/as y mantenerlos concentrados, dado que, de acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos, los estudiantes producto de esta acción se mantenían más alerta, por el hecho de querer descubrir y hacer ver a los colaboradores el error al momento que lo ejecutaban. Por lo anterior, para los niños/as eran instancias relevantes, pues favorecía la participación e inclusión de ellos, incluyendo a los con NEE o con problemas conductuales. Las formas en que los niños/as del nivel hacían evidentes estos errores era diversa, ya que algunos expresaban verbalmente el error, otros se reían, otros comentaban con sus compañeros. Los resultados también reflejan que se utilizaba esta acción como estrategia didáctica porque el ambiente que se daba en las clases con GI era diferente al de las CE donde el profesor era el que dictaba la clase y el estudiante escuchaba pasivamente. En consecuencia, este tipo de estrategia era propicia y acorde al sentido y al espíritu de las clases con GI. Asimismo, si bien fue una acción que se dio en menos de la mitad de las clases, fue una acción significativa considerando, el contexto en que se daban, el número de niños/as que la destacaba (a través de los GCN1) los agentes educativos (colaboradores) que la utilizaban, y los argumentos que estos agentes planteaban. Se debe enfatizar que este tema es más bien exploratorio, pues no se han encontrado estudios en profundidad que aborden la utilización del error como estrategia de aprendizaje. Por el contrario, la acción, **“utilizan el error de manera constructiva”** (explicitada con anterioridad) es un tema ampliamente abordado en la literatura educativa científica.

Por último, podemos señalar que estas acciones educativas, indicadas en esta categoría inductiva, no se utilizaban en las CE de lenguaje. Así, la acción **“incorporan colaboradores de aprendizaje”**, no era una acción presente en las CE, pues la profesora trabajaba sola en el aula. En el caso de la acción **“rotan de grupo por distintas actividades”**, tampoco se daba debido que, la experiencia pedagógica era común para todo el curso. Por otra parte, la acción **“forman grupos heterogéneos”** no era una acción presente, pues la profesora no formaba grupos de trabajo y además optaba por sentar a los niños/as con problemas de aprendizajes más cerca de ella, con el fin de tenerlos más controlados y monitoreados. Por lo tanto, tampoco el apoyo entre pares era una posibilidad en las CE. La acción **“solicitan que colaboren con sus compañeros”** no era una acción presente en las CE, ya que el rol de colaborador lo asumía la profesora, en los escasos tiempos que le quedaban disponibles para hacerlo. La acción **“incorporan materiales diversos y concretos**

en los diferentes grupos”, también era una acción prácticamente inexistente en las CE, debido a que, se consideraba que no era factible utilizarlos porque no se tenía la posibilidad de monitorear su uso. Por lo tanto, se les ofrecía a todos los niños/as una experiencia de aprendizaje común con el mismo material (guía, cuaderno o libro de lenguaje). Además, la acción **“utilizan experiencias dilógicas”** sólo en algunas oportunidades la profesora proponía este tipo de acciones a los niños/as en las CE porque, de acuerdo a lo indicado por la entrevistada (profesora), estas experiencias no se desarrollaban de manera óptima, pues los niños/as no acataban las normas básicas para establecer un diálogo.

Por último, las acciones **“utilizan el absurdo”** y **“utilizan el error”**, respectivamente, son acciones que no se observan en las CE, ya que no estaban orientadas hacia el tipo de prácticas que la profesora de aula utilizaba regularmente. Por el contrario, sus prácticas eran expositivas con un enfoque más instruccional.

De la categoría deductiva AFECTIVIDAD nombraremos y discutiremos las acciones educativas facilitadoras que forman parte de categoría inductiva (emergente) CLIMA AFECTIVO. Solo incluiremos las acciones más predominantes y/o las que son más destacadas por los entrevistados y niños/as.

Una acción educativa facilitadora destacada es **“brindan expresiones gestuales de cordialidad”**. Si bien esta acción también surgió desde la categoría deductiva inclusión, igualmente se incorpora dentro de la categoría deductiva afectividad, ya que en ambas categorías emerge como una acción predominante. La profesora y los colaboradores de aprendizajes, tanto al inicio, como en el desarrollo y en el cierre de la clase, brindaban este tipo de expresiones. Manel (2013) plantea que **“todo lo que hagamos es leído; no hace falta hablar, nuestro cerebro lee perfectamente señales emocionales ...”** (p.54). De acuerdo a lo planteado es importante subrayar que los niños/as en el aula con GI observaban los gestos, la expresión del rostro, elementos fundamentales que traspasan muchas veces las barreras del lenguaje hablado. Si bien en nuestro estudio el diálogo era fundamental, el cómo acompañábamos este diálogo no era un elemento menos importante, pues los estudiantes podían percibir nuestro agrado por estar participando junto a ellos. Es por esto que lo que se vivenció en el aula con GI fue tan relevante, ya que todos estaban comprometidos con los

afectos de los niños/as y este compromiso se evidenciaba también a través de canales no verbales.

Por el contrario, si el niño/a está en un ambiente donde el profesor está tenso y preocupado por cumplir lo que le indica el programa de estudio y eso lo trasmite a los niños/as, estos últimos se verán afectados en el desarrollo de sus aprendizajes. En esta misma línea Céspedes (2008) apunta que “El cerebro del niño “lee” las emociones negativas del profesor afectado por el estrés crónico, realizando un “comprensión” implícita, automática, y sintonizando con ella” (p.145). Esta misma autora, señala además que, la amargura, la ansiedad, la falta de motivación, el estar irritable, forjan y perpetúan las mismas emociones en los niños/as.

Otra acción educativa facilitadora en estas clases fue **“brindan manifestaciones corporales de afectividad”**. Esta se proporcionaba en los GI, especialmente, en el desarrollo de la clase. Los agentes educativos que la utilizaban eran, principalmente, los colaboradores de aprendizajes. Además, era una acción recíproca en el entendido que los niños/as expresaban también de esta manera el afecto a la profesora y los colaboradores. No obstante, se debe reconocer que, muchas de las acciones de afectividad, especialmente esta, fueron iniciadas por los niños/as. Al respecto Maya (2003) plantea que, las caricias son para darlas y para recibirlas, es decir, debe haber reciprocidad entre ellas. En otras palabras, el que da caricias quiere también recibirlas porque las necesita.

Si consideramos la realidad de los niños/as de la muestra podemos concluir que, la mayoría de ellos iniciaron el acercamiento físico con la profesora y con los colaboradores porque requerían de mayor proximidad física considerando la falta de cuidados, de protección, de atención y de afecto que sufrían varios de ellos en sus contextos familiares. Lamentablemente, para muchos de estos niños/as, las condiciones de vida no propiciaban estados de bienestar, debido a que, los entornos en que vivían no les facilitaba establecer vínculos afectivos positivos, estables y seguros. Por el contrario, en los GI vivenciaron atención permanente y afecto por parte de todos. En congruencia con esto Villalobos (2014) indica que, si se brinda de manera permanente afecto a los seres humanos con que se comparte a diario, las personas se sentirán más humanas lo que permitirá que se establezca confianza básica y relaciones afectivas más seguras.

Por otra parte, por medio de esta acción (brindan manifestaciones corporales de afectividad) también se comprueba el principio de emocionalidad/corporeidad en los GI, en el sentido que “somos sujetos biológicamente empáticos y, por lo mismo, requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica” (Ferrada, 2012, p. 66).

Además, la acción “**establece contacto visual**”, fue utilizada por la profesora y los colaboradores de aprendizajes, en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Sin embargo, esta acción solo se determinó por medio de las EECC y del GCN1. Lo anterior, debido a que, como era una acción más bien sutil, los observadores no focalizaron su mirada en ella, por lo tanto, no fue una acción pesquisada por medio de las OOCC. Esta acción, junto a otras que provienen de esta categoría les permitía a los niños/as apreciar la cercanía y la afectividad que la profesora y los colaboradores establecían con ellos. En coherencia con esto, la proximidad aumenta con la utilización del contacto visual, y la forma distendida y entusiasta de hablar de los profesores (García, 2009).

Otra acción educativa facilitadora que surge de este estudio fue, “**se sitúan a la altura de los niños**”. Esta acción que predominó durante el desarrollo de las clases de GI por parte de la profesora y los colaboradores, no fue una acción utilizada al inicio y al cierre de las clases, pues en estas dos fases (inicio y cierre), la profesora o el colaborador que estaba a cargo tomaba una posición postural más bien lejana como la que se utiliza, regularmente, en las CE. Por el contrario, durante el desarrollo de la clase con GI, que equivale al trabajo en los distintos grupos interactivos, la profesora y los colaboradores se sentaban al lado de los niños/as quedando a la altura de ellos. En otras oportunidades se ubicaban a la altura de los niños/as para responder preguntas que ellos formulaban, para poder hacer alusión a algún aspecto del trabajo que estaban desarrollando o para acompañarlos o contenerlos emocionalmente en algún momento que fuera necesario. Por otra parte, la organización del espacio educativo en grupos, la incorporación de colaboradores en el aula, entre otros, fueron elementos que facilitaron esta acción por parte de la profesora y colaboradores de aprendizajes.

Se debe destacar que, en un estudio desarrollado, los resultados indican que la disposición y organización del mobiliario; las sillas, mesas y todos los recursos materiales

dispuestos en pro de la situación de aprendizaje, de la interacción entre pares, de la cercanía del profesor, son elementos que favorecen la educación inclusiva (Velásquez et al., 2016).

Es importante contextualizar la realidad de los niños/as del nivel, en relación a las posibilidades de acercamiento físico entre la profesora y los niños/as en las CE de lenguaje. En dichas clases la profesora establece relaciones más bien distantes desde el punto de vista físico, lo que ella atribuye a la falta de colaboradores dentro de aula. Por otra parte, en el caso particular de estos niños/as, muchas veces, no cuentan con figuras de apego estables en sus familias. Asimismo “si partimos de la base de que el vínculo de apego implica una serie de condiciones, como la *motivación intrínseca* por relacionarse con otro, entonces dentro de esta relación se buscará proximidad (física y emocional)” (Muñoz et al., 2016, p.78). Desde este enfoque, Mehrabian (1981) señala que el principio de cercanía plantea que las personas se acercan a otras y a las cosas que le agradan y que valoran, y, por el contrario, evitan lo que no le agrada o lo que evalúan de manera negativa. Además, añade que la cercanía es un factor positivo que aporta a generar un clima afectivo dentro del salón de clases. Si consideramos lo postulado por este autor y analizamos lo sucedido en nuestro estudio podemos asegurar que, así como la profesora y los colaboradores se ubicaban a la altura de los niños/as y mantenían cercanía física con ellos, a su vez los estudiantes también se acercaban más a la profesora y a los colaboradores. De lo anterior, se infiere que la afectividad era recíproca entre la profesora y/o colaboradores y los niños/as.

Por otra parte, como se indicó, algunas acciones educativas facilitadoras de esta categoría deductiva **afectividad**, eran más utilizadas por parte de los colaboradores que la profesora. De acuerdo a lo que arrojan las técnicas de recolección de datos podemos señalar que esto sucedió debido a que, la profesora del nivel llevaba varias décadas trabajando de la misma forma y tenía prácticas previas instauradas que eran un poco distantes en la relación profesor - estudiante. No obstante, si bien ella modificó las acciones que desarrollaba en el aula en este ámbito (afectividad), dicho cambio no fue tan radical. En el caso de los colaboradores de aprendizajes la situación fue distinta, ya que ellos no tenían experiencia prolongadas de trabajo con niños/as en aula, lo que al parecer hizo más simple poder incorporar prácticas más cercanas y afectivas, ya que no tenían arraigadas o naturalizadas experiencias que establecieran distanciamiento entre ellos y los niños/as. Por otra parte, también debemos apelar a que las manifestaciones de afectividad cada persona las expresa

de distintas formas e intensidad, por lo cual, esto también produjo una variación entre las manifestaciones que expresaban unos y otros. Sin embargo, en general, incluyendo a la profesora, todos brindaban expresiones de afectividad a los niños/as durante los GI, la diferencia radicaba en que unos lo hacían de manera más frecuente que otros y con distintas intensidades, algo natural considerando las particularidades de cada uno.

Teniendo en cuenta la realidad de los niños/as del nivel, los factores de riesgo eran diversos: falta de figura de apego, abuso de alcohol y drogas por parte de sus familiares y cercanos, violencia intrafamiliar. Es por esto que cobra especial sentido el rol de la profesora y de los colaboradores dentro de los GI. Desde esta perspectiva, el profesor puede actuar como una figura de apego nueva que oriente y apoye las habilidades sociales y el desarrollo de aprendizaje futuro de los estudiantes, y que, al mismo tiempo, sea un factor de protección frente a posibles condiciones de riesgo (Gordillo et al., 2016). Incluso algunos de los niños/as de la muestra carecían de satisfacción de necesidades básicas, tales como, higiene, alimentación, sueño, entre otros. En este contexto, el que la profesora y los colaboradores fueran promotores de un clima afectivo positivo que les brindara atención, contención y seguridad, ofrecía nuevas posibilidades a estos niños/as, posibilidades que son un derecho, del cual muchos de estos niños/as, lamentablemente, estaban privados.

Por otra parte, no solo las acciones educativas, producto de esta misma categoría, aportaban a que las relaciones que se establecieran en el aula fueran favorecedoras de vínculos afectivos más estables y seguros para los niños/as, sino que también diversas acciones que emergen de las otras categorías deductivas aportaban hacia ello. Así, de los datos que arrojan las técnicas de evaluación utilizadas, se infiere que, todas las acciones educativas que proporcionaba la profesora y los colaboradores en los GI contribuyeron a que los niños/as del nivel se sintieran más queridos y contenidos, lo que repercutió positivamente en el desarrollo de sus aprendizajes. Esto confirma lo postulado por diversas investigaciones que apuntan a que, el aprendizaje se construye por parte de los niños/as si se crea una atmósfera afectiva y de contención dentro del aula. En concordancia con esto, un estudio desarrollado en varias escuelas latinoamericanas indica que, los climas hostiles provocan una disminución en el rendimiento de los niños/as, ya que la falta de afectividad forja vínculos que no son satisfactorios (Godoy y Campoverde, 2016). El mismo estudio plantea otro aspecto que es congruente con los resultados que arroja nuestra investigación, el cual indica

que, el trato cordial dentro del aula es un elemento protagónico para mejorar el desempeño de los niños/as.

Por último, finalizaremos esta categoría deductiva afectividad indicado lo que plantea Andrade (2016):

En el aula, aunque los profesores estén empeñados en el desarrollo cognitivo de los alumnos, las emociones necesariamente les acompañan y se manifiestan, de forma intensa o sutil, en la voz, en los movimientos y posturas corporales, en los gestos, en la expresión facial y en las actitudes y comportamientos, estableciendo, de ese modo, un complejo e intrincado sistema comunicativo cuyo funcionamiento, en gran medida, se ignora (p.93).

En las CE de lenguaje las acciones educativas facilitadoras que hemos indicado no se daban en la misma proporción. Así, “**brindan demostraciones gestuales de cordialidad**” fue una acción que no se observaba del todo en el aula, pues la profesora como debe cumplir con un programa y generalmente se siente agobiada por ello, sus expresiones gestuales, muchas veces, no son de agrado. Por el contrario, sus expresiones manifestaban preocupación y ansiedad por cumplir las metas, sin tener los agentes educativos de apoyo necesarios para poder concretarlas. En el caso de la acción, “**utilizan expresiones corporales de afectividad**”, tampoco es una acción que se brinde en dichas clases, ya sea por razones de tiempo, por falta de colaboradores en el aula o por tener instauradas relaciones afectivas que no incorporan este tipo de expresiones, lo que no le permite a la profesora generar instancias de mayor cercanía con sus estudiantes. La acción, “**establece contacto visual**”, es una acción reconocida como presente en las CE, pero no con la misma frecuencia que se realiza en las clases con GI, debido a los mismos factores antes señalados, lo que complejiza que esta acción se realice de manera permanente y sistemática con todos los niños/as. Por último, la acción “**se sitúan a la altura de los niños**”, fue en muy pocas oportunidades utilizada por la profesora en las CE, puesto que, en las pocas ocasiones en que empleaba esta acción, lo hacía con el propósito de apoyar a los niños/as con NEE. Sin embargo, cuando esta acción la llevaba a cabo, otros estudiantes que no estaban acompañados por la profesora se levantaban de sus puestos y alteraban el orden de la sala.

Finalmente, una vez recorrida todas las acciones educativas facilitadoras que surgen de este estudio podemos plantear que, en las clases con GI, los niños/as tuvieron una gran posibilidad, la posibilidad de involucrarse en sus aprendizajes, coexistiendo en un ambiente donde fueron valorados y respetados como seres dialógicos y curiosos, aspectos que, si se consideraran en la educación en general, contribuiría a transformar la realidad de los niños/as y no a la reproducción de ésta (Elboj et al., 2009).

Además, se debe destacar que, la transformación que se produjo en los niños/as de primero básico traspasó las barreras del aula, pues el ambiente que se generó en gran parte del centro educativos, producto de la implementación con GI, demostró que esto fue así. Una evidencia es la organización y ejecución del exitoso Seminario que estuvo a cargo, no solo de agentes educativos de primero básico, sino también de otros funcionarios que no tenían relación directa con este nivel. Recordemos que en este seminario se expuso la experiencia de la implementación con GI por parte de la profesora del nivel, colaboradores, IR y director del colegio, frente a 150 asistentes de diferentes establecimientos educativos de la provincia del Bio Bio. Además, se debe destacar que, este seminario tuvo una extensa difusión pública a través de redes sociales y de un periódico de la ciudad.

Consecuentemente, podemos señalar que, producto de la implementación con GI, se cumplió con el principio de transformación del aprendizaje dialógico, que plantea entre otras cosas, que, por medio del diálogo se debe superar las relaciones jerárquicas con el propósito de construir conocimiento conjunto (Elboj et al., 2009).

Recapitulando, podemos señalar que, un hallazgo de este estudio fue haber podido determinar una diversidad de acciones educativas facilitadoras de aprendizajes, puestas en práctica por la profesora y colaboradores en reuniones pedagógicas y clases con GI, muchas de las cuales no han sido indagadas en profundidad en estudios previos.

A continuación, discutiremos sobre los resultados de los siguientes objetivos específicos (que se presentan a continuación) y las preguntas asociadas a estos (preguntas 3 y 4). Estas discusiones se realizarán de manera global, ya que se espera integrar los resultados de la evaluación (cuantitativa) del desarrollo del lenguaje en sus tres dimensiones

(comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua) con la valoración (cualitativa) que los agentes educativos les asignan a dichas dimensiones.

Objetivo específico:

Evaluar antes y después de la implementación de los GI el aprendizaje del lenguaje en los niños/as de primero básico, en sus distintas dimensiones: **comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.**

Pregunta asociada:

Pregunta 3: ¿Existe un avance entre antes y después de la implementación de GI en el aprendizaje de los niños/as en las dimensiones **comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua?**

Objetivo específico

Valorar el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as a través de la percepción de los diversos agentes educativos implicados en esta implementación.

Pregunta asociada:

Pregunta 4 ¿Cómo valoran la profesora, los colaboradores de aprendizaje, los niños/as del nivel educativo y las madres, el desarrollo del lenguaje de los niño/as en sus tres dimensiones?

Antes de iniciar las discusiones en torno a estas dos preguntas debemos recordar que para responder a la pregunta 3 (cuantitativa), en este estudio se aplicó antes y después de la implementación con GI la prueba de Comprensión lectora y producción de textos (CL-PT) con el propósito de conocer el incremento (avance) del nivel en el aprendizaje del lenguaje de los niños/as en sus tres dimensiones: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Además, esta prueba, para hacer más operativa la comunicación de resultados define cinco niveles de desempeño: no desarrollado, emergente, en desarrollo, desarrollo satisfactorio, muy desarrollado.

Por otra parte, para dar respuestas a la pregunta 4 (cualitativa) se aplicaron dos instrumentos de recolección de datos. El primero, fue la **EECC** (segunda parte) dirigida a la profesora y colaboradores. El segundo, fue el **GGCC**, uno de estos grupos fue dirigido a los niños/as del nivel (GCN2) y el otro a las madres de los niños/as del nivel (GCM). Ambos

instrumentos (EECC y GGCC) tenían como objetivo *valorar el desarrollo del aprendizaje del lenguaje de los niños/as en sus tres dimensiones.*

5.3. Discusiones de objetivos y preguntas de investigación: tercera parte

Pregunta 3: ¿Existe un avance entre antes y después de la implementación de GI en el aprendizaje de los niños/as en las dimensiones **comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua?**

Pregunta 4 ¿Cómo valoran la profesora, los colaboradores de aprendizajes, los niños/as del nivel educativo y las madres, el desarrollo del lenguaje de los niño/as en sus tres dimensiones?

En nuestro estudio, en el caso de la dimensión **comprensión lectora**, podemos señalar que hubo un incremento entre el pre y post test, el cual fue significativo. Además, los niños/as se desplazaron de un nivel a otro, desde el nivel, “**en desarrollo**” que implica que los niños tienen necesidades de aprendizajes que son semejantes a las fortalezas, a un nivel “**desarrollo satisfactorio**”, que significa que existe un predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizaje. Por su parte, la valoración que le otorgan los agentes educativos a la dimensión **comprensión lectora** es concordante con los resultados cuantitativos obtenidos. Sin embargo, la valoración más alta fue asignada por los niños/as del nivel, debido a que, los mismos estudiantes pudieron darse cuenta que a medida que transcurrían las clases con GI eran capaces de comprender y responder con mayor facilidad preguntas relacionadas con lectura de noticias, narraciones de cuentos, entre otros. Además, una alta valoración también se obtuvo por parte de la profesora y colaboradores pues, pudieron detectar durante los GI, el avance que los niños/as lograban alcanzar al momento que desarrollaban las actividades correspondientes a dicha dimensión. Por el contrario, la valoración, sustancialmente más baja, fue atribuida por las madres, debido a que fue más complejo determinar esto para ellas, ya que no estaban situadas en un contexto lector, razón por la cual, no tenían mayores posibilidades de pesquisar el real avance de esta dimensión por parte de sus hijos/as.

Por otra parte, en la dimensión **producción de textos**, también se produce un incremento entre el pre y post test, pero la prueba de significancia evidencia que este avance no fue significativo. Lo anterior se refleja también por la ausencia de desplazamiento de un

nivel de desempeño a otro, debido a que los niños/as se encontraban en un nivel de “**desarrollo emergente**”, y si bien obtienen un puntaje superior dentro del nivel, se mantienen dentro del mismo. Este nivel de desempeño implica que aún predominan necesidades de aprendizajes por sobre las fortalezas. En oposición, la valoración que le brindan los agentes educativos a la dimensión **producción de textos** no es coincidente con los resultados cuantitativos, ya que tanto la profesora, como casi todos los colaboradores, niños/as y madres ofrecen una alta valoración sobre los avances en esta dimensión. Esto puede deberse a que, todos estos agentes educativos, consideraron relevante que los niños/as pudieran escribir e incorporar palabras nuevas y utilizarlas de manera adecuada en escritos y de manera oral. Además, valoraron positivamente que los niños/as tuvieran mayor facilidad para escribir frases y se expresen de manera más clara. Se infiere que la positiva valoración a la dimensión producción de textos fue producto de que, igualmente, se observa y percibe un progreso en los niños/as en esta dimensión.

En el caso de la dimensión **manejo de la lengua** se aprecia, un avance entre el pre y post test, el cual fue significativo. Asimismo, los niños/as avanzan en tres niveles, pasando de estar en el nivel “**No Desarrollado**”, que implica que los niños/as tienen un amplio predominio de necesidades de aprendizajes por sobre las fortalezas, a un nivel de “**Desarrollo Satisfactorio**”, que implica que los niños/as adquieren un predominio de las fortalezas sobre las necesidades de aprendizajes. Respecto a esta dimensión existe coincidencia entre la valoración asignada por la profesora, colaboradores, niños/as y madres, y los resultados cuantitativos, ya que fue la dimensión mejor valorada y la que tuvo un incremento más significativo desde el punto de vista cuantitativo. Así, los diversos agentes educativos, destacaban que los niños/as lograban identificar sonidos iniciales y finales de una palabra, captaban las sílabas que componen las palabras, jugaban a leer palabra que identifican a primera vista, ordenaban las palabras de una oración con una secuencia con sentido y reemplazaban palabras que tienen un mismo significado por otras.

De acuerdo a lo anterior, podemos plantear que, otro hallazgo de nuestra investigación, fueron los resultados obtenidos sobre la mejora del aprendizaje del lenguaje de los niños/as, debido a que, si bien solo en una dimensión del lenguaje evaluada no se produce un incremento (cuantitativo) significativo, no obstante, se promueve en términos generales un avance importante en el desarrollo del lenguaje de este grupo de niños/as.

Asimismo, la valoración de los agentes educativos corrobora que los GI fueron un gran aporte para los aprendizajes de los niños/as en las tres dimensiones evaluadas. Ahora bien, diversos autores y estudios indican que el contexto lector de los niños/as repercute en el desarrollo que los estudiantes alcanzan en el colegio. En este sentido González-Betancor & López-Puig (2015) y Hemmerechts et al. (2017) plantean que el aprendizaje del lenguaje y de la alfabetización y el rendimiento académico está influido por la familia y sus niveles socio económicos y culturales. Estos planteamientos dan mayor valor a los resultados de nuestro estudio y ratifican que, los GI favorecen resultados académicos efectivos, aunque el contexto familiar del niño/a sea adverso. Asimismo, otro estudio reciente de GI refleja que esta acción educativa exitosa ofrece resultados de aprendizaje positivos, independiente del contexto en que se apliquen (Ríos-González, García-Yeste et al., 2019).

Por otra parte, recordemos que en nuestro estudio más del 40% de los niños/as de la muestra presentaba NEE y todos provenían de un contexto altamente vulnerable, lo que no fue un impedimento para que todos y todas avanzaran académicamente. En esta misma línea, un estudio da a conocer como diversos niños con NEE alcanzaron el éxito logrando desarrollar actividades de lenguaje que antes de los GI no eran capaces de realizar (García-Carrión et al., 2016).

Además, otros estudios recientes sobre aprendizaje dialógico avalan que este tipo de prácticas han contribuido al desarrollo del lenguaje y a las habilidades de comunicación de los estudiantes (Teo, 2019; Van der Veen et al., 2017). Asimismo, Larraín et al. (2018) plantean que el aprendizaje dialógico en la enseñanza promueve la alfabetización. Por otra parte, las interacciones y el diálogo se han implementado en diversas áreas curriculares como ciencia, matemáticas, lengua etc., demostrando mejoras en el rendimiento académico (Flecha, 2015).

Cabe destacar que, en el caso de los niños/as de la muestra, la cultura escrita temprana es prácticamente inexistente, la cual es mediada únicamente por el colegio. Por lo cual, esto genera una gran brecha de la que el centro educativo se hizo cargo a través de los GI (Núñez et al., 2017). Por lo anterior, la misión de asumir la responsabilidad de alfabetizar a los niños/as recayó, fundamentalmente, en la escuela. En coherencia con esto Márquez (2017)

plantea que la responsabilidad de educar recaer en la escuela en el caso de los niños/as que provienen de contextos familiares con bajo capital cultural.

Bajo este escenario, la innovación con GI que se desarrolló en esta investigación al considerar las falencias individuales de los niños/as y brindar diversidad de oportunidades de aprendizaje, consigue mejorar el desarrollo del lenguaje de los estudiantes logrando subsanar las limitaciones que les ofrecen sus realidades familiares (Núñez et al., 2017).

En síntesis, los GI brindan a todos los estudiantes, independiente de su procedencia, las mismas oportunidades de alcanzar logros académicos y sociales y así superar las barreras exclusoras que los segregan.

Por último, otro hallazgo de esta investigación fue la incorporación de la metodología comunicativa, que contribuyó en el proceso investigativo. En este sentido, como las decisiones metodológicas fueron determinadas y asumidas de manera comunicativa durante el proceso de investigación, se generó gran responsabilidad y compromiso frente al desafío que se emprendía. Esta metodología hizo posible la participación de los agentes educativos en la elaboración de los instrumentos de recolección, validación y análisis de datos, lo que le concedió a los resultados de nuestro estudio, mayor significancia y representatividad en el contexto de la muestra (Sordé y Ojala, 2010). Además, ratificamos que no existen jerarquías interpretativas, lo que posibilita que ambas partes (investigadores e investigados) participen y construyan conocimiento por medio del diálogo en igualdad de condiciones (Flecha y Tellado, 2015; Gómez et al., 2019; Redondo-Sama et al., 2020; Soler-Gallart, 2017). Así, se avala que, la participación de docentes, estudiantes y familiares a lo largo de todo el proceso de investigación contribuye a prevenir el sesgo en las interpretaciones de los datos y, por lo tanto, responde mejor a las necesidades reales de los implicados (García-Carrión et al., 2020).

Otro aspecto que debe destacarse y que da mayor relace a nuestra investigación es que se consideró pertinente también incorporar a los agentes educativos (profesora y colaboradores) en decisiones metodológicas fundamentales, tales como, la determinación de las categorías deductivas de este estudio, lo que permitió generar categorías desde la representación del propio equipo educativo (investigadores e investigados) y desde una perspectiva de igualdad. Este último fenómeno, les otorga mayor relevancia a los resultados de esta investigación, pues no se encontraron otros estudios con GI que incorpore a

investigadores e investigados del centro educativo en implicaciones metodológicas de esta envergadura.

Igualmente, debemos señalar que, en algunas de las etapas de análisis finales de nuestra investigación no fue posible acceder a todos los involucrados en el proceso investigativo, ya sea por falta de tiempo de los mismos o porque como el análisis de resultados se extendieron más de lo previsto, no se hizo posible. No obstante lo anterior, la unificación de la innovación con GI y la metodología comunicativa tuvo gran impacto en la comunidad educativa del colegio, pues se rompió con el estigma que, sólo los investigadores, que son los que tiene el conocimientos científico, son los que deben involucrarse en el proceso investigativo, permitiendo así diversificar las posibilidades de participación a los agentes que no tenían conocimientos académicos y que, por el contrario, sus aportes se originaban desde lo experiencial y desde el sentido común.

Por otra parte, en este estudio consideramos congruente integrar la metodología comunicativa al proceso investigativo con GI, ya que los GI se sustentan en el aprendizaje dialógico, y en coherencia con esto, la metodología de investigación debía surgir desde la misma representación. En este sentido, los resultados empíricos de nuestra investigación avalan que la metodología comunicativa sitúa al diálogo con los integrantes en el centro de la investigación (Gómez et al., 2019).

Finalmente, los resultados obtenidos, no nos permite generalizar, pero si hacer ciertas consideraciones y respaldar que, se deben incluir las voces de maestros y estudiantes, así como otros integrantes de la comunidad educativa, para enfrentar los desafíos y superar las limitaciones que se emprenden en la implementación de la enseñanza y el aprendizaje de los niños/as, pues se deduce que cuanto más diversas son las aportaciones recogidas, más rico es el análisis y mayores son las posibilidades de mejora (Flecha, 2015; García-Carrión et al., 2020; Zubiri - Esnaola et al., 2020).

Capítulo 6: Conclusiones

En este último capítulo, presentamos las aportaciones que los resultados de nuestra investigación ofrecen a los estudios con GI. Además, daremos a conocer los aportes que implicaron para los colaboradores y la profesora de primero básico el formar parte de esta implementación e investigación. Luego se expondrán los aportes que la implementación con GI fue para los niños/as del nivel. Posteriormente, se presentará la aportación de esta investigación para el centro educativo. Por último, se darán a conocer las limitaciones, futuras líneas de investigación y las conclusiones finales derivadas de este estudio.

6.1. Aportes a la investigación con GI

Es de amplio conocimiento que los GI corresponden a una organización inclusiva del aula asociada a una acción educativa exitosa y basada en evidencias científicas, debido a que las interacciones que se originan favorecen el aprendizaje instrumental y social de los estudiantes.

Cabe destacar que, en nuestro estudio uno de los objetivos fue poner la mirada en las acciones educativas específicas que realiza la profesora y los colaboradores en el contexto de las reuniones pedagógicas y las clases con GI, que pudieron facilitar el aprendizaje del lenguaje en niños/as de un primer año básico. En nuestra investigación, estas acciones han sido denominadas **acciones educativas facilitadoras**.

Aclarado esto, podemos plantear que, a partir de los resultados de nuestra investigación, el principal aporte fue haber podido identificar y analizar cuarenta y cinco acciones educativas facilitadoras puestas en práctica por la profesora y los colaboradores en reuniones pedagógicas y clases con GI, más aun considerando que, dentro de la bibliografía consultada, no se encontraron estudios en profundidad respecto a gran parte de las acciones de las cuales se da cuenta en esta investigación. Vale decir, no se encontraron otros estudios que examinen las acciones específicas que se realizan en la cotidianidad de ambos contextos (reuniones y clases).

Tanto las acciones que surgen en las reuniones pedagógicas como en las clases con GI se originan desde diversas categorías deductivas, categorías que, en nuestra investigación,

fueron determinadas por el propio equipo educativo (IR, profesora del nivel y colaboradores). En el caso de las reuniones pedagógicas, la categoría deductiva determinada fue **diálogo**. En el caso de las clases con GI, las categorías deductivas fueron **diálogo, inclusión y afectividad**.

Algunas de las acciones educativas facilitadoras más relevantes de las reuniones pedagógicas, que surgen desde la categoría deductiva diálogo, son: “escuchan atentamente”, “utilizan un lenguaje coloquial y cercano”, “utilizan el humor”, “ofrecen argumentos”, “otorgan igualdad de oportunidades de participar”, “aceptan argumentos según aporte”, “construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta”. Todas estas acciones propiciaron un contexto dialógico e igualitario en el cual el conocimiento fue construido de manera comunicativa.

Además, a partir de nuestros resultados, podemos destacar que, un elemento relevante en nuestra investigación, es el hecho que el diálogo igualitario no solo logró establecerse en el aula, sino también en las reuniones, en coherencia con lo que plantea Ferrada y Flecha (2008), Flecha (2009) y Serrano-Alfonso et al. (2018), respecto a que las decisiones pedagógicas se generan por medio del diálogo entre los integrantes, sin distinciones respecto a su nivel social y cultural dentro de la comunidad educativa. Es destacable este hecho, ya que en nuestro estudio se evidencia el desarrollo de reuniones pedagógicas sistemáticas donde a través del diálogo igualitario entre la profesora y colaboradores se asumían las decisiones relacionadas con la planificación y evaluación de las experiencias educativas en el contexto de los GI.

Por otra parte, algunas de las acciones educativas facilitadoras más relevantes de las clases con GI, que surgen desde las tres categorías deductivas determinadas (diálogo, inclusión y afectividad), son: “otorgan igualdad de oportunidades de participar”, “consultan sobre la utilidad de lo que aprenden”, “formulan preguntas sobre experiencias personales”, “formulan preguntas reflexivas”, “ofrecen respuestas parciales”, “generan instancias de silencio”, “utilizan el error de manera constructiva”, “rotan de grupo por distintas actividades”, “forman grupos heterogéneos de trabajo”, “utilizan el absurdo”.

Como se puede observar, algunas de estas acciones son coincidentes con las que caracterizan a la organización en GI (“forman grupos heterogéneos”, “rotan de grupo por

distintas actividades”) y otras son la base del diálogo igualitario (“otorgan igualdad de oportunidades de participar”, “aceptan argumentos según aporte”). Sin embargo, un hallazgo de este estudio es haber analizado, además, la contribución de otras acciones educativas facilitadoras, en las que no se ha puesto énfasis en estudios con GI.

6.2. Aportes que implicó para los colaboradores formar parte de esta implementación e investigación

6.2.1. Aporte para los estudiantes de cursos superiores y madre

Respecto a la aportación para los estudiantes de cursos superiores y la madre, podemos plantear que mejoraron el propio aprendizaje del lenguaje y su desarrollo personal y social. Además, el hecho de que se confiriera protagonismo a estos colaboradores que presentaban bajo nivel académico, favoreció la confianza y seguridad de ellos, tanto en el trabajo con GI como en las instancias en que fueron partícipes en el proceso investigativo; autopercepción que fue transferida, de acuerdo a lo que ellos indican, a sus contextos familiares y personales. En este sentido, Serrano-Alfonso et al. (2018) plantean que, si los voluntarios participan en experiencias de formación y hacen valer su experiencia, se produce empoderamiento por parte de ellos, lo que repercute en el sentido que tiene para los voluntarios formar parte de estas actividades. En el caso de nuestra investigación, este empoderamiento se percibió, principalmente, por parte de la madre, estudiantes de cursos superiores del colegio y la alumna en práctica de la universidad.

A su vez, el aporte para la madre se visibilizó en la mayor valoración y respeto por parte de su entorno cercano, ya que se modificó la representación que tenían sobre ella como “únicamente dueña de casa”, hacia el nuevo rol que asumió como “colaboradora en el colegio”. Asimismo, la madre que, al inicio de la implementación con GI, presentaba dificultades para leer y escribir, una vez finalizada su labor en el colegio, ya pudo leer de manera más fluida y escribir con mayor facilidad.

Igualmente, uno de los estudiantes de cursos superiores, que al inicio tenía dificultades para expresarse en público y relacionarse con sus compañeros, desarrolló sus habilidades lingüísticas las que le permitieron una mayor socialización y adquirir mayor facilidad para realizar exposiciones orales frente a sus pares en el aula. En esta misma línea,

Serrano-Alfonso et al. (2018) indican que el 20% de los colaboradores señalan que se han visto favorecidos en el desarrollo de habilidades básicas.

6.2.2. Aporte para la alumna en práctica

Para la alumna en práctica, el aporte se materializó en su capacidad de vivenciar el aprender con otros, tanto de los que tenían estudios académicos como, fundamentalmente, de los que carecían de ellos. Así, la estudiante en práctica destacaba y reconocía que le sorprendió positivamente la contribución que había significado para ella la participación de los otros colaboradores en la implementación de GI y en el abordaje investigativo. Esto último, fue para la alumna en práctica un gran descubrimiento y un aprendizaje que le permitió ampliar sus perspectivas para el trabajo futuro que realizaría como profesional de la educación. Al respecto, otros estudios sobre GI plantean que las futuras profesoras aprendieron de los familiares a tener una actitud positiva frente a las dificultades y favorecieron sus habilidades docentes (García-Carrión et al., 2020; Ríos-González, García-Yeste et al., 2019).

6.2.3. Aporte para el profesor de la universidad

Para el profesor de la universidad, la participación en los GI fue un aporte, debido a que le permitió impartir sus clases de pre y posgrado con mayor propiedad desde el punto de vista empírico, y situado desde el contexto escolar actual. Asimismo, pudo complementar sus conocimientos teóricos con la praxis y contribuir a su formación profesional. A su vez, para este docente de la educación, poder actuar de manera humilde y generosa desde el punto de vista epistémico fue un logro, pues sus conocimientos no invisibilizaron la participación de otros agentes educativos, ni en el trabajo de GI ni en el proceso investigativo. Al respecto, Freire (1994) señala que “...sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia” (p.61).

Se concluye que, en nuestra investigación, los aportes a los colaboradores de aprendizaje son coherentes con los resultados de Gómez-del-Castillo et al. (2016) y Serradell (2015) quienes plantean que el voluntariado (rol que en nuestro caso asumieron los colaboradores) no sólo beneficia a los niños/as del nivel en los que se desarrollan los GI, sino

que, además, es una experiencia que enriquece a los voluntarios. Asimismo, en relación a las expectativas de las capacidades de los propios colaboradores (estudiante en práctica, estudiantes de cursos superiores, madre) podemos confirmar que, se genera por parte de ellos, altas expectativas respecto a sus propias capacidades (Gómez-Del-Castillo et al., 2016).

6.3. Aportes que implicó para la profesora del nivel formar parte de esta implementación e investigación

Uno de los aportes se orientó hacia el reconocimiento de que el aula no es un lugar privado, sino que puede ser un espacio abierto a la comunidad. Al respecto, Ferrada y Flecha (2008) plantean que se debe transformar el aula en un espacio público, donde diversos agentes desarrollen el trabajo pedagógico.

En nuestro estudio, la profesora finalmente internalizó este hecho y valoró que una diversidad de agentes educativos apoyara el proceso de enseñanza. No obstante, si bien desde un inicio la profesora estaba con ansias de emprender un cambio, de igual manera, en algunos momentos, tuvo cierta incertidumbre frente a la presencia de numerosos actores en el aula. Sin embargo, valoró finalmente la integración de otros agentes, ya que pudo aprender del trabajo de otros, quienes desarrollaban sus actuaciones desde el sentido común y desde la experiencia cotidiana.

Al mismo tiempo, en las reuniones pedagógicas, la profesora logró entregar sus conocimientos académicos de manera humilde, brindando instancias dialógicas a la madre y estudiantes de cursos superiores, y a su vez, logrando conceder a ellos instancias de participación para que se desarrollaran como colaboradores de aprendizaje en el aula.

Desde esta perspectiva, podemos ratificar que el actuar de la profesora refleja el principio de igualdad a las diferencias, el que supera a la igualdad homogeneizadora, y apuesta por una educación que considere las diferencias culturales y personales (Aubert, 2015; Flecha & Soler, 2013). Esto último también se facilitó producto de su participación en ciertas etapas de la investigación donde los investigadores de la universidad, desde un enfoque de horizontalidad, la hicieron participe del proceso investigativo.

6.4. Aportes que implicó para los niños/as del nivel formar parte de esta implementación

En relación al aporte que esta implementación proporcionó a los niños/as, podemos concluir que fue significativo, puesto que, todos/as los niños/as del aula de primero básico lograron avanzar en sus aprendizajes de lenguaje por medio de un diálogo con sentido y un diálogo igualitario. Además, desarrollaron sus habilidades de pensamiento y las interacciones con otros, logrando así aprender con el apoyo de colaboradores y de sus pares. De esta manera, nuestra investigación ratifica que los niños/as no solo aprenden de los colaboradores dentro de los GI, sino que también por medio de sus compañeros (Álvarez-Álvarez, 2016; García-Carrión et al., 2016; García-Carrión et al., 2020; Mateos-Gutiérrez, 2016; Ordóñez-Sierra et al., 2017).

El diálogo igualitario en las clases con GI se pudo facilitar gracias a dos factores fundamentales. El primero fue la incorporación de los colaboradores de aprendizaje en el aula. El segundo fue que, además, se tuvo la cautela de solicitar la palabra a todos los niños/as durante las clases con GI, y no solo a los que lo hacían regularmente. Esto permitió que todos los niños/as fueran visibilizados, situación que cambió drásticamente el contexto escolar de ellos.

Por otro lado, otro aporte fue la posibilidad que tuvieron los niños/as de asumir un rol protagónico de apoyo entre pares, lo que inicialmente realizaban a solicitud del profesor o colaborador, y posteriormente, fue otorgado de manera espontánea por parte de los niños/as. Este rol de apoyo luego se transformó en una acción habitual dentro de las prácticas de aula, acción que fue facilitada por la conformación heterogénea de los grupos de trabajo. Cabe destacar que el rol de apoyo que asumieron los estudiantes fue una de las experiencias que ellos destacan como enriquecedora de los GI.

Por otra parte, los niños lograron desarrollar mayor compromiso y responsabilidad frente a sus actividades escolares, gracias a la posibilidad de contar con colaboradores en el aula. Además, el que los colaboradores fueran estudiantes de cursos superiores, fue relevante para los niños/as, pues era impensado para ellos que estudiantes de su mismo colegio asumieran con responsabilidad y afecto el rol de “tíos/as” del colegio (como ellos los denominaban). Igualmente, la presencia y apoyo de un docente de la universidad en aula

también impactó positivamente en el compromiso y responsabilidad con que los niños/as asumieron sus experiencias pedagógicas, ya que a estos últimos les costó dimensionar que un “profesor de la universidad” se preocupara de apoyar sus actividades escolares. De esta manera, se modificó la representación inicial que los niños/as tenían sobre los profesores universitarios, pasando de ser considerados personas “lejanas” e “importantes” a personas, igualmente importantes, pero cercanas y cordiales.

Por último, la percepción por parte de los niños/as respecto al apoyo desinteresado y voluntario que asumieron los colaboradores, fue otro elemento que aportó al compromiso y responsabilidad con que los niños/as enfrentaron sus experiencias educativas.

Todo lo anterior, tiene mayor significado si contemplamos los altos índices de vulnerabilidad social y las condiciones de vida de los niños/as de la muestra las que, muchas veces, no les propiciaban estados de bienestar. Del mismo modo, en general, los entornos en que vivían los niños/as no les facilitaba establecer vínculos afectivos positivos, estables y seguros, muy por el contrario, algunos de ellos, ni siquiera tenían cubiertas sus necesidades básicas de alimentación, sueño y protección.

6.5. Aportaciones a la transformación del centro educativo

En nuestro estudio se logró un proceso transformador, ya que se impactó no solo en niños/as, profesora y colaboradores de primer año básico, sino también, en estudiantes y profesores de otros cursos del colegio. Esta transformación, la que es considerada un hallazgo de esta investigación, se evidencia en la organización y concreción del exitoso seminario que convocó a 150 personas entre docentes, directivos, jefes técnicos y asistentes de la educación de diversos centros educativos de la provincia, el que se efectuó en la universidad. El seminario fue organizado por agentes educativos (auxiliares, directivos, profesores y estudiantes de diversos niveles) del colegio y la universidad, algunos de los cuales no habían estado directamente involucrados en las actividades de los GI. En este evento, se expusieron las experiencias pedagógicas de GI por parte de los protagonistas (profesora y colaboradores) e, incluso, el director del colegio, voluntariamente, quiso exponer su visión sobre esta positiva experiencia implementada en el centro educativo. Se debe destacar que este seminario tuvo una amplia difusión pública por medio de redes sociales y del diario de la ciudad donde se realizó el evento.

De lo anterior, podemos concluir que, producto de la implementación con GI, se cumplió con el principio de transformación del aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2009), lo que se pudo lograr producto del vínculo que se estableció entre algunos agentes educativos del colegio y la universidad. Esto último se facilitó gracias a la coherencia entre el discurso y la praxis de los agentes educativos que tenían mayor conocimiento académico, quienes reflejaban que todos eran importantes en este desafío, abordando sus relaciones desde un plano de humildad epistémica y horizontalidad.

Todo lo anterior confirma que el diálogo implementado a lo largo del proceso de investigación, permite que los académicos y no académicos construyan nuevos conocimientos, lo que beneficia a la comunidad educativa y contribuye al impacto social (García-Carrión et al., 2020).

Si bien, como se indicará más adelante, la participación familiar no fue la esperada, se concluye que la voluntad de cada uno de los agentes educativos comprometidos con la comunidad, posibilitaron la organización, coordinación y el éxito de esta implementación e investigación. Desde este enfoque, nuestras conclusiones apoyan lo que plantea Chocarro de Luis y Sáenz de Jubera (2016) respecto a que la voluntad y apoyo de la comunidad educativa es un factor relevante para el éxito de los GI.

6.6. Limitaciones

Nuestro estudio presentó limitaciones que deben ser explicitadas como una forma de autocrítica y también como una manera de aportar a futuras investigaciones con GI.

La primera que mencionaremos es que la muestra es reducida, debido a que el nivel educativo del colegio donde se implementó los GI era de pocos estudiantes. Además, el propio equipo educativo decidió que se iniciara este trabajo solo con el nivel de primero básico, condición que fue considerada pertinente no revertir, pues optamos por construir desde los requerimientos del equipo educativo del colegio.

La segunda limitación fue no poder contar en todas las fases del análisis con todos los agentes educativos implicados directamente en la implementación con GI, ya que, los análisis se extendieron más de lo previsto y, por lo tanto, no se pudo acceder a algunos agentes educativos del colegio, pues tenían otros compromisos que les impidieron poder incorporarse en las etapas finales del análisis.

La tercera limitación fue no poder contar con mayor participación familiar como colaboradores de aprendizaje. De las dos madres que manifestaron interés y disponibilidad por colaborar, solo una pudo permanecer. No obstante, en las reuniones generales donde asistían gran parte de las madres y/o apoderados, estos ofrecían sugerencias para el trabajo que se desarrollaría en los GI, pero su participación se limitaba solo a estas instancias.

La cuarta limitación fue la poca incorporación de estudiantes de cursos superiores como colaboradores, producto que, a algunos profesores del mismo centro no les parecía conveniente que sus estudiantes asumieran el rol de colaboradores porque consideraban que se afectaría su rendimiento académico, razón por la que, muchas veces, los estudiantes de cursos superiores terminaron desistiendo de comprometerse con esta labor. Sin embargo, al contrario de lo que sucedió con las madres y/o apoderados, los estudiantes de cursos superiores tenían gran motivación por participar, la que se incrementó después que los primeros estudiantes iniciaran su rol de colaboradores. Esto se debió a que estos últimos les comentaban a otros compañeros lo enriquecedoras y gratificantes que habían sido estas experiencias.

La quinta limitación fue que la profesora del nivel presentó mayor dificultad que los colaboradores para utilizar prácticas pedagógicas dialógicas en el trabajo de aula con GI, posiblemente, por tener más arraigadas prácticas pedagógicas expositivas con los niños/as del nivel. Sin embargo, sucedió lo contrario en las reuniones pedagógicas, vale decir, la profesora no tuvo dificultades en incorporar, desde un inicio, acciones dialógicas que implicaron relaciones más cercanas y horizontales con los colaboradores de aprendizaje. Se infiere que, lo anterior se debería a que la profesora no estaba habituada a planificar en equipo, por lo cual, no tenía patrones arraigados de cómo planificar con otros.

6.7. Sugerencias para futuras líneas de investigación

Indagar en diversos centros educativos donde se sistematicen reuniones pedagógicas de planificación y evaluación para los GI, con el fin de determinar de qué forma se está estableciendo el diálogo igualitario al momento de planificar y evaluar las experiencias educativas que se desarrollan en los GI. Esto basado en que, los estudios revisados no explicitan cómo se desarrolla este proceso.

También, sería interesante analizar, en muestras más representativas, el impacto de la colaboración de estudiantes de cursos superiores en niveles educativos de enseñanza básica en colegios en contextos vulnerables. Lo anterior, basándonos en nuestros resultados y en lo que plantean Formosa y Ramis-Salas (2012) respecto a lo positivo que resulta la incorporación de estudiantes de cursos superiores para el aprendizaje de los niños/as del nivel, y para los propios estudiantes que colaboran. Además, un estudio de Muntaner et al. (2015) sugiere en sus conclusiones que, justamente, se recurra a estudiantes de cursos superiores en el caso que se ausente otro colaborador, pero esta sugerencia se realiza como una manera de suplir el cupo. Por el contrario, en nuestro estudio esta colaboración se implementó de manera sistemática, logrando conocer y confirmar los beneficios que se asocian a este tipo de colaboración.

Además, se sugiere buscar estrategias para lograr mayor participación familiar como colaboradores de aprendizaje. Desde esta perspectiva, nuestro estudio coincide con otro de GI de Ordóñez-Sierra et al. (2017) quienes plantean que la participación familiar en la escuela no fue la esperada. Asimismo, debemos reconocer que, como equipo educativo, buscamos diversos mecanismos y estrategias para lograr una mayor participación familiar, incluso algunas fueron coincidentes con lo que sugieren estudios científicos que abordan este tema (Aguiar et al., 2020; Calvo et al., 2016). Sin embargo, la participación familiar, igualmente, no fue la deseada.

Por otra parte, se sugiere reevaluar los programas de formación inicial docente con el propósito de valorar los beneficios de incorporar una formación orientada hacia el aprendizaje dialógico. Esta incorporación puede ser a través de una asignatura específica que entregue competencias necesarias para llevar a cabo este tipo de prácticas, y a su vez, de manera transversal, incorporar dentro de cada asignatura del programa de estudio, metodologías coherentes a este tipo de actuaciones. En relación con esto Ríos-González, García-Yeste et al. (2019) proponen, como resultado de una investigación, la reformulación de la formación del profesorado en base a teorías y prácticas científicas positivas para disminuir las desigualdades educativas.

Por último, se sugiere indagar en el trabajo virtual con la organización en GI, con el propósito de descubrir la efectividad de esta estrategia de organización en el contexto remoto. Si consideramos la actual crisis sanitaria que aqueja al mundo, podemos apreciar que este tipo de estrategia puede ser una valiosa alternativa de apoyo tanto en la actualidad como a futuro. En este sentido, si revisamos las plataformas para impartir clases veremos que estas permiten que un profesor organice varios grupos de trabajo de manera simultánea y posibilitan que el docente transite de un grupo a otro para monitorear el trabajo. De esta forma y si adicionalmente solicitamos el apoyo de un estudiante por grupo como colaborador de aprendizaje, podríamos aproximarnos a la enseñanza remota en GI. Así, cada grupo podría trabajar con una determinada actividad durante 15 minutos apoyado por el profesor o un compañero, y luego de transcurrido este tiempo, rotar hacia una nueva experiencia educativa hasta transitar por cuatro o cinco diferentes actividades con un objetivo común.

6.8. Conclusiones finales

Como se indicó, la literatura científica ratifica que los GI constituyen una de las acciones educativas exitosas (INCLUD- ED, 2012). Sin embargo, haber podido analizar una variedad de **acciones educativas facilitadoras**, que formaban parte de este tipo de organización inclusiva del aula, nos aproximó a las acciones específicas que pueden darse en la cotidianeidad del aula y de las reuniones pedagógicas. De esta forma, este estudio nos permitió ampliar la visión de lo que facilita el aprendizaje del lenguaje de los niños/as en los GI en contexto vulnerable, incluyendo a los niños/as con NEE.

A partir de los resultados de nuestra investigación, podemos plantear que la mayoría de las acciones educativas facilitadoras implementadas en el aula con GI fueron planificadas por los agentes educativos en reuniones pedagógicas, y otras surgieron de manera espontánea. Asimismo, se concluye que muchas de las acciones educativas facilitadoras (planificadas o espontáneas) que hemos analizado surgen desde el sentido común, desde las experiencias de vida de los integrantes o desde el conocimiento académico de los agentes que apoyan a los niños/as en el aula. Desde esta perspectiva, nuestro estudio confirma que el diálogo debe regularse por relaciones igualitarias, valorando así la inteligencia cultural (Capllonch y Figueras, 2012; Serrano-Alfonso et al., 2018; Soler et al., 2019).

Además, muchas de las acciones educativas facilitadoras originadas de manera espontánea, surgieron de colaboradores con preparación académica incompleta (estudiantes de cursos superiores y/o madre); posteriormente y de forma progresiva, estas acciones fueron adoptadas por el resto de los agentes educativos y puestas en práctica en las clases con GI.

En relación al trabajo desarrollado en las **REUNIONES DE GI**, podemos concluir que las acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **diálogo** propiciaron un **contexto dialógico**, pues se encauzaron hacia el establecimiento de relaciones en un ambiente donde la escucha atenta, el lenguaje sin tecnicismos, la valoración de la opinión del otro y el sentido del humor predominaron. Todo lo anterior, generó un ambiente de confianza y seguridad entre los participantes de las reuniones, lo que contribuyó a que se sintieran parte de una comunidad educativa que los acogía, cordialmente, como actores educativos significativos.

Por otra parte, se concluye que otras acciones educativas facilitadoras puestas en práctica en las reuniones, derivadas también desde la categoría deductiva **diálogo**, propiciaron un **diálogo igualitario**. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que un factor que repercutió en el logro de este tipo de diálogo fue la humildad epistemológica por parte de los integrantes que tenían mayores conocimientos académicos. Al respecto Freire (1994) señala que debemos abordar la práctica pedagógica de manera humilde.

En relación al trabajo desarrollado en **CLASES CON GI**, las acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **diálogo**, propiciaron un **diálogo con sentido** en los niños/as, ya que, entre otros factores, el convivir en un ambiente en el que fueron escuchados sobre experiencias personales (y no únicamente sobre contenidos curriculares) y donde su opinión era significativa, contribuyó a favorecer el aprendizaje de los niños/as en un contexto en el cual fueron valorados y respetados en su diversidad, y donde se establecieron vínculos cercanos entre la profesora/colaboradores y niños/as.

También se concluye que otras acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **diálogo** favorecieron un **diálogo igualitario** en el aula. Así, las acciones educativas se orientaron hacia un diálogo en el cual predominaban los actos dialógicos y no las relaciones hegemónicas. Sin embargo, debemos reconocer que, previo a la implementación con GI, presentábamos cierta incertidumbre respecto a que el diálogo igualitario pudiera concretarse en aula. No obstante, finalizada esta implementación, hemos

confirmado que este tipo de diálogo no solo es posible, sino que contribuye al logro de resultados de aprendizaje favorables en contextos vulnerables (García-Carrión et al., 2020) y, además, favorece los resultados escolares de los niños/as que presentan dificultades de aprendizaje (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Con base en lo anterior y contemplando también que el generar un diálogo igualitario en aula requirió de tiempo y sistematización, podemos plantear que este logro ha sido considerado un hallazgo de nuestro estudio.

Igualmente, se concluye que otras acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **diálogo** propiciaron el **desarrollo del pensamiento crítico** de los niños/as, ya que las acciones se encauzaron hacia preguntas reflexivas, hacia respuestas incompletas que invitaban a los niños/as a continuar la indagación, hacia espacios de silencio que facilitaban la reflexión, entre otros. De esta manera, a medida que transcurrían las clases con GI, los niños/as fueron capaces de argumentar sus ideas con planteamientos más razonados. En este sentido, nuestro estudio confirma que el aprendizaje por medio del diálogo favorece el desarrollo del pensamiento (García-Carrión et al., 2020; Teo, 2019).

Por otra parte, podemos concluir que, las acciones educativas facilitadoras, derivadas desde la categoría deductiva **inclusión**, favorecieron **mayores expectativas** en las capacidades de aprendizaje de los niños/as, pues las acciones se orientaban hacia experiencias educativas desafiantes, hacia la utilización del error como una oportunidad de aprendizaje, hacia la escucha atenta, entre otros, lo que a su vez contribuyó a generar un ambiente inclusivo donde todos se sintieron parte de una comunidad dialógica. De esta manera, se reafirma que en los GI los niños/as pasan de ser considerados con bajas expectativas a altas expectativas educativas sobre sus capacidades de aprendizaje (De Botton, 2015; Elboj et al., 2009; Ferrada y Flecha, 2008; Ferrada, 2012; García-Carrión et al., 2018; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

También, se concluye que otras acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **inclusión** contribuyeron a las **interacciones** en el aula. En este sentido, el tipo de experiencias educativas que se proporcionaba a los niños/as y el rol que asumieron los colaboradores, fueron elementos fundamentales que posibilitaron interacciones cualitativa y cuantitativamente significativas entre los niños/as y entre los niños/as y los colaboradores. Consecuentemente, compartimos la idea de que el rol del colaborador es

esencial para que la heterogeneidad sea una oportunidad de interacción (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Asimismo, se concluye que, otro factor que repercutió positivamente en el aprendizaje de los niños/as fue el hecho de otorgarles la posibilidad de transitar, en una misma clase, por experiencias educativas variadas y concretas que, muchas veces, apuntaban a diversos canales de percepción de los niños/as (visual, auditivo y kinestésico).

Además, se concluye que las acciones educativas facilitadoras derivadas desde la categoría deductiva **afectividad** propiciaron un **clima afectivo**, acciones que, a su vez, favorecieron los aprendizajes de los niño/as en el aula con GI. En base a lo anterior, se infiere que el principio planteado por Ferrada (2012) de emocionalidad/ corporeidad, es coherente con el clima afectivo generado en el aula con GI. Asimismo, es de conocimiento general que diversas investigaciones respaldan que la afectividad repercute en el rendimiento académico de los niños/as (Espinel et al., 2017; Godoy y Campoverde, 2016).

También, se concluye que todos los niños/as de la muestra tuvieron igualdad de oportunidades de aprendizajes, ya que obtuvieron resultados positivos en el desarrollo del lenguaje en las tres dimensiones evaluadas: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. Sin embargo, se debe señalar que, la dimensión producción de textos, fue la que tuvo un menor incremento, lo que se atribuye a que es una dimensión que presenta mayores dificultades de mejora y requiere de mayor tiempo para su desarrollo, ya que en ella se comprometen diversas micro habilidades lingüísticas.

Por su parte, la valoración que le atribuyen los agentes educativos a estas tres dimensiones fue altamente positiva, incluyendo producción de textos. Se infiere que la alta valoración de esta última dimensión es producto de que, igualmente se observa y percibe un progreso en los niños/as en dicha dimensión. Consecuentemente, respaldamos que la enseñanza basada en el aprendizaje dialógico ha contribuido a la mejora del desarrollo del lenguaje y a las habilidades de comunicación de estudiantes (Teo, 2019; Van der Veen et al., 2017). Ahora bien, diversos autores y estudios indican que el contexto lector y el nivel socio cultural de los niños/as repercute en el desarrollo que los estudiantes alcanzan en el colegio (González-Betancor & López-Puig, 2015; Hemmerichs et al., 2017), planteamientos que dan mayor valor a nuestros resultados y ratifican que los GI favorecen resultados académicos positivos independiente del contexto familiar en que esté situado el niño/a (Ríos-González, García-Yeste et al., 2019).

Además, otro hallazgo de nuestro estudio fue el impacto que produjo en los agentes educativos la integración de la metodología comunicativa en el proceso investigativo, pues generó un gran compromiso por parte de todos frente al desafío que se emprendía. Así, el abordaje metodológico fue una construcción comunicativa entre la IR, los colaboradores y la profesora de primero básico; donde la elaboración de los instrumentos de recolección, validación y parte de los análisis de datos, e incluso la determinación de categorías deductivas, fueron acuerdos consensuados. Desde esta perspectiva comunicativa, los resultados de nuestra investigación tuvieron mayor representatividad en la realidad estudiada. En efecto, la metodología comunicativa basa su premisa en que la realidad es una construcción por medio de interacciones entre las personas, ya que no existen jerarquías interpretativas (García-Carrión et al., 2016; Gómez et al., 2019; Redondo-Sama et al., 2020; Soler-Gallart, 2017).

Finalmente, el impacto de este estudio, se refleja también al año siguiente, cuando, una vez finalizada la implementación con GI, la comunidad educativa del colegio le da continuidad a esta innovación de manera independiente, vale decir, retoma los GI, sin la participación de los agentes educativos de la universidad.

Referencias

- Agencia de la calidad de la educación (2013). *Bases de datos de SIMCE*. Santiago, MINEDUC. <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>
- Agencia de la calidad de la educación (2017). *Bases de datos de SIMCE*. Santiago, MINEDUC. <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>
- Aguiar, G., Demothenes, Y. y Campos, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962020000100120&lng=es
- Aguiar, C., Alonso, M., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 24(1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Alliende, F. y Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Alliende, F., Condemarín, M. y Milicic, N. (2004). *Prueba CLP formas paralelas: Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lingüística progresiva, ocho niveles de lectura*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Álvarez- Álvarez, C. (2017). La mejora de la participación de la comunidad en la escuela con grupos interactivos. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 809-822. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49857
- Álvarez-Álvarez, C. (2016). Las dificultades para innovar en la escuela: el caso de los grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*, (88), 127-138. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i88.08>
- Andrade, N. (2016). La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 92-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200007&lng=es&tlng=es

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34. <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de Enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Arias, C., Carreño, G. y Mariño, L. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-262. <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v33n66/v33n66a19.pdf>
- Aubert, A. (2015). Amaya: Dialogic Literary Gatherings Evoking Passion for Learning and a Transformation of the Relationships of a Roma Girl With Her Classmates. *Qualitative Inquiry*, 21(10), 858-864. <https://doi.org/10.1177/1077800415614034>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T. & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via interactive groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90–103. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas
- Bajtín, M. (2012). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baker, C., Johnson, G.S., Williams, L., Perkins, D.G. & Rainey, S.A. (2008). The highlander research and education center: utilizing social change-based models for public policy. *Race, Gender & Class*, 15(3-4), 308-334. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/41674667?seq=1>
- Beltrán, M. y Torres, N. (2009). Caracterización de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación media a través del test HCTAES. *Zona Próxima* (11), 66-85. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85313003005>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: Teoría y Práctica*. Amorrortu.
- Calvo, M., Verdugo, M. y Amor, A. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>

- Capllonch, M. y Figueras, S. (2012). Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 231-247.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400013>
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En A. Gallardo, O. Salazar, B. Figueroa, H. Pérez y B. Riffo (Coords.), *Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso nacional Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura* (pp.1-10). Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Castillo, C. (2015). Effect of teaching practices and literacy knowledge on classroom interactions at the beginning of schooling. *Cultura y Educación*, 27(1), 125-157,
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1012805>
- Castro, M. (2015). Aprendizaje dialógico y educación física: Hacia una educación física y un deporte escolar promotores de salud, éxito escolar y cohesión social. *Intangible Capital*, 11(3), 393-417. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.636>
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Céspedes, A. (2008). *Educación las emociones: Educar para la vida*. Vergara.
- Chávez, F. (2015). Comunidades de aprendizaje: una opción educativa para la población costarricense en desventaja social y en condición de vulnerabilidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.16966>
- Chocarro de Luis, E. y Mollà, S. (2017). Aportaciones de los grupos interactivos desde la perspectiva de estudiantes y voluntariado. *Innovación Educativa*, (27), 61-73.
<https://doi.org/10.15304/ie.27.4203>
- Chocarro de Luis, E. y Sáenz de Jubera, M. (2016). Grupos interactivos: estrategia para la mejora de la convivencia, la participación y el aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601.
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje*. Alianza.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, (27-28), 119-138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668449>
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). *Desarrollo psicológico y educación.2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial

- Comer, J. (2004). Los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan. *Cuadernos de Pedagogía*, (341), 86-89. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Comisión Europea (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas. Comisión Europea. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A52006DC0481>
- Comunidad de Aprendizaje, (2020). *Comunidades de Aprendizaje: educación a distancia*. Recuperado el 26 de octubre de 2020, de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com/es/ead/>
- Comunidades de Aprendizajes (2018). *Balance 2018*. Recuperado el 26 de septiembre de 2020, de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/579/352de6fce741a0d1e6d17c67944cec2c.pdf>
- Córdova, A., Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes. *Alpha (Osorno)* (43), 39-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012016000200004>
- Council of European Commission. (2014). *Conclusions on effective teacher education: Education, youth, culture and sport council meeting, Brussels, 20 May 2014*. Bruselas. European Commission. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf
- De Botton, L. (2015). La dimensión instrumental en las Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 350-371. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.659>
- Díaz, C. y Price, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial?. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 215-233. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349733228009>
- Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil: estrategias para el trabajo en el aula*. Horsori.
- Díez, J., Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>

- Díez-Palomar, J. & Olivé, J. C. (2015). Using dialogic talk to teach mathematics: the case of interactive groups. *ZDM Mathematics Education*, 47, 1299-1312.
<https://doi.org/10.1007/s11858-015-0728-x>
- Duque, E., Holland, Ch. y Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 28-30.
<https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Echeverría E. (2004). *Filosofía para Niños*. Ediciones SM
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2009). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Espinel, O., Samacá, G. y Cristancho, J. (2017). Afectividad y rendimiento académico en el área de lenguaje. *Educación y Ciencia* (20), 199 – 223.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2458/1/PPS_1081_Afectividad_rendimiento_academico.pdf
- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127- 133.
<http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263/275>
- European Commission (2011). *Added value of Research, Innovation and Science portfolio MEMO/11/520, Brussels, 19 July 2011*. Bruselas. European Commission.
https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_11_520
- European Commission (2011). *Tacking Early School Leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Bruselas. European Commission. European Commission.
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0018:FIN:EN:PDF>
- Eurydice (2005). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Madrid. Eurydice.
https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=11763_19
- Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile (2011). Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Santiago.
<http://cedoc.mineduc.cl/mvc/buscador/buscarDocumentoAvanzado>.
- Farías, M. y Araya, C. (2015). Hacia una caracterización de los textos multimodales usados en formación inicial docente en lenguaje y comunicación. *Literatura y lingüística*, (32), 283-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200015>
- Fernández, A.M. (2017). El recurso didáctico del humor. *Revista Educación*, 41(1), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21451>

- Fernández, C. (2015). One Week in CREA (Community of Research on Excellence for All). *Qualitative Inquiry*, 21(10), 941-947. <https://doi.org/10.1177/1077800415614031>
- Fernández-Cárdenas, J.M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, (43), 1-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200007&lng=es&tlng=es.
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas: la experiencia del proyecto enlazando mundos*. Ril Editores
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100003&script=sci_arttext
- Ferrada, D., Turra, O. y Villena, A. (2013). Currículum transformador de formación inicial para profesores en contextos de vulnerabilidad social. *Cadernos de Pesquisa*, 43(149), 642-661. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000200013>
- Flecha, A., García, R. & Rudd, R. (2011). Using Health Literacy in School to Overcome Inequalities. *European Journal of Education*, 46 (2), 209-218. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01476.x>
- Flecha, R. & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Action for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Hipatia. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Fundación ECOEM
- Flecha, R. y Tellado, I. (2015). Metodología comunicativa en educación de personas adultas. *Cadernos Cedes*, 35(96), 277-288. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015723765>

- Flecha, R., Vargas, J. y Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en Ciencias Sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak*, 11(2), 21-33. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1067684>
- Formosa, M. y Ramis-Salas, M. (2012). El tiempo de aprendizaje más allá del aula. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 42-44. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gamboa, M., Briceño, J. y Camacho, J. (2015). Caracterización de los estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31 (especial 3), 509-527. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567026.pdf>
- García- Carrión, R., Gómez, A., Molina, S. & Ionescu, V. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- García- Yeste, C., Gairal, R., Munté, A. & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work* 23(1), 62–70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 1-14. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García, C., Ruíz, L. y Comas, M.A. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado: Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García-Carrión, R. & Díez-Palomar, J. (2015) Learning communities: pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García-Carrión, R. (2016). Schools as Learning Communities: Making Possible the “Untested Feasibility”. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 152-164. <https://doi.org/10.1525/irqr.2016.9.2.152>
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M. & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11(140), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>
- García-Carrión, R., Molina-Roldán, S. & Roca-Campos, E. (2018). Interactive Learning Environments for the Educational Improvement of Students With Disabilities in Special Schools. *Front. Psychol*, 9(1744), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01744>

- García-Carrión, R., Molina-Roldán, S., Grande-López, L. y Buslón-Valdez, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (1), 115-132. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>
- García-Yeste, C., Morlà-Folch, T. & Ionescu, V. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterrani School Through Family Education. *Frontiers in Education*, 3(79). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079>
- Girbés-Peco, S., Renta-Davids, A.I., De Botton, L. & Álvarez-Cifuentes, P. (2018). The Montserrat's neighbourhood dream: involving Moroccan residents in a school-based community development process in urban Spain. *Social & Cultural Geography*, 21(5), 674-696. <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1509112>
- Godoy, M. y Campoverde, B. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje - casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.12v.2i.227>
- Gómez, A., Mello, R., Santa Cruz, I. y Sordé, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 113-126. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180009>
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Mara, L. & Pukepuke, T. (2019). Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case. *Frontiers in Education*, 4(9), 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00009>
- Gómez, A., Siles, G. y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/286/282>
- Gómez, A., y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología Comunicativa Crítica: Transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología Comunicativa Crítica*. El Roure.
- Gómez-del-Castillo, M.T., Aguilera-Jiménez, A. y Prados-Gallardo, M.M. (2016). El voluntariado de la Universidad de Sevilla en los grupos interactivos de las comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (2), 278-295. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56746946015>

- González-Betancor, S. & López-Puig, A. (2015). Early schooling: its influence on reading comprehension at primary level. *Culture and Educación*, 27(2), 237-270. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1034533>
- Gordillo, M., Ruiz, M., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 195-202. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Grinberg, S., Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 203-219. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300013>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, Volume Two: *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Beacon Press.
- Hemmerechts, K., Agirdag, O. & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Herrera, A.L. (2018). Decálogo de Competencias y sus Indicadores para Gestión de Capital Humano Universitario. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(1), 56-85. <https://doi.org/10.17583/remie.2018.2990>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M. & Wheatley, L. (2019). Teacher- Student dialogue during classroom teaching: does it really impact on student outcomes? *The Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Huang, S., Orellana, P. & Capps, M. (2016). U.S. and Chilean College Students' Reading Practices: A Cross-Cultural Perspective. *Reading Research Quarterly*, 51(4), 455-471. <https://doi.org/10.1002/rrq.144>
- INCLUD-ED (2012). *Final Report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Barcelona. INCLUD-ED. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/13/7a62b64132b4508ba1da8cbcc2043ac6.pdf>
- Inostroza, G. (1996). *Aprender a formar niños lectores y escritores*. Dolmen.
- Iturra, C. (2010). *Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile: un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas* (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca). http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/83242/1/DPEE_IturraHerrera_Carolina_An%C3%A1lisis.pdf

- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas: diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Iturra, C. y Rosales, J. (2015). Lectura conjunta en el aula: Un estudio sobre la distancia entre la interacción profesores alumnos y las prescripciones del Ministerio de Educación Chileno. *Cultura y Educación*, 27(1), 78-92.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1006848>
- Julio, C. (2009). Diversidad Educativa en Educandos del Sistema de Protección Social “Chile Solidario” de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 93-115.
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art06.pdf>
- JUNAEB (2016). *Cómo funciona el Sinae*. Recuperado el 27 de noviembre de 2016, de <https://www.junaeb.cl/como-funciona-el-sinae>
- Juuti, K., Loukomies, A. & Lavonen, J. (2020). Interest in Dialogic and Non-Dialogic Teacher Talk Situations in Middle School Science Classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1531–1546.
<https://doi.org/10.1007/s10763-019-10031-2>
- Kim, K. (2014). Community-Involved Learning to Expand Possibilities for Vulnerable Children: A Critical Communicative, Sen’s Capability, and Action Research Approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 308-316.
<https://doi.org/10.1177/1558689814527877>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido*. Paidós.
- Larraín, A. (2017). Group-work discussions and content knowledge gains: Argumentative inner speech as the missing link? *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.002>
- Larraín, A., Howe, C. & Freire, P. (2018). More is not necessarily better: curriculum support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/02635143.2017.1408581>
- Leinonen, J. y Niemelä, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 45-47.
<https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Ligorio, M. (2010). Dialogical Relationship between Identity and Learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93–107. <https://doi.org/10.1177/1354067X09353206>
- Loewen, S. & Sato, M. (2018). Interaction and Instructed Second Language Acquisition. *Language Teaching*, 51 (3), 285-329. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000125>

- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social: un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 15(362), 402-428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Mackay, R., Franco, D. y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100336&lng=es&tlng=es.
- Mackey, A. & Gass, S.M. (2015). *Second Language Research: Methodology and Design*. Routledge Manantial.
- Manel, J. (2013). *La alegría de educar*. Plataforma Editorial.
- Manghi, D. (2016). Alfabetización como aprendizaje semiótico y discursivo: las producciones textuales de estudiantes en una escuela pública chilena. *Calidoscopio*, 14(3), 365-376. <https://doi.org/10.4013/cld.2016.143.01>
- Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-91. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663006>
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003&lng=es&tlng=es.
- Martinic, S., Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases. Un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Mateos-Gutiérrez, C. (2016). Un estudio sobre la mejora educativa a través de los grupos interactivos en una comunidad de aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 2 (2), 22-38. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/592>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Hachette.
- Maya, A. (2003). *Conceptos básicos para una pedagogía de la ternura*. Ecoe.
- Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? *Psyche*, 15(2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000200005>
- Medina, A. y Gajardo, A. (2012). *Pruebas de Comprensión lectora y Producción de textos*. Ediciones UC.

- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R. y Galdames, V. (2015) ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile?. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052015000100011&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052015000100011
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Wadsworth Publishing
- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.658>
- Mello, R. (2009). Diálogo y escuela en Brasil: Comunidades de Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 171-181. <https://doi.org/10.1174/113564009788345871>
- Mercer, N. & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528. <https://doi.org/10.2167/le678.0>
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Paidós
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*, 25(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/0141192990250107>
- Meza, M., Cox, P. y Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, 41(3), 729-742. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A Sourcebook of New Methods*. Sage.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018) *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 15 de julio del 2018, de <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). PISA 2018 Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Santiago, MINEDUC. http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-Entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Minte-Münzenmayer, A. y Ibagón-Martín, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>

- Miras, M. (2005). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) *Desarrollo psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar*. (pp. 309-330) Alianza.
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 147-167.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Molina-Valdés, E. y Haas-Prieto, V. (2018). Estudio de las interacciones profesor- alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*. 75, 59-76.
<https://dx.doi.org/10.17227/rce.num75-8101>
- Motta, J. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (28), 167-187. <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4914>
- Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (30), 149-169.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159.
<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Muñoz, C., Conejeros, M., Contreras, C. y Valenzuela, J. (2016). La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42, (especial), 75-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300007>
- Murillo, F., Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden?: Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, 38(151), 55-70.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100055&lng=es&tlng=es
- Mutton, T., Burn, K. & Hagger, H. (2010). Making sense of learning to teach: learners in context. *Research Papers in Education*, 25(1), 73-91.
<https://doi.org/10.1080/02671520802382912>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Bruselas, Naciones Unidas. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Naciones Unidas Chile (2020). *Objetivo de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 2 de noviembre de 2020, de <http://www.onu.cl/es/sample-page/odm-en-chile/>
- Nieva, J.A. y Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del

- enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), 1-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100009&lng=es&tlng=es
- Núñez, M., Espinoza, C., Acuña, C., Vargas, L. y Lagos, I. (2017). Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. *Educação em Revista*, 33, 1-29. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>
- Ojala, M. y Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles: Includ ed. *Cuadernos de Pedagogía* (429), 18-19. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43(Supl. 2), 279- 294. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- ONU (2019). *Sustainable Development Goals*. Recuperado el 25 de septiembre de 2020, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405-420. <https://doi.org/10.1174/021037009788964141>
- Ortiz, E. (2018). Estudio exploratorio sobre la utilización del humor en el proceso de enseñanza aprendizaje universitario. *Transformación*, 14(3), 343-359. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300343
- Peralta, M. (1985). *Educación personalizada en el Jardín Infantil*. Alfa.
- Perochena, P. y Matilde, G. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26(50), 162-181. <https://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.009>
- Ponce, M. (2017). Grupos interactivos en educación universitaria: Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido. *Opción*, 33(84). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/310/31054991015/html/index.html>
- Prados- Gallardo, M.M., Gómez-del-Castillo, M.T. y Aguilera-Jiménez, A. (2016) Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarias universitarios? *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), 551-570. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46753

- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006): La transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje: calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, (339), 169-176. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_10.pdf
- Puigvert, L., Oliver, E., Valls i Carol, R. y García -Yeste, C. (2012). De la superstición a la ciencia: Actuaciones de éxito desde la investigación que generan transformación social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 15-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426483003>
- Quesada, M. y Solernou, I. (2013). Acercamiento al estudio de la comunicación educativa en una facultad universitaria en salud. *Educación Médica Superior*, 27(4), 366-373. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000400005&lng=es&tlng=es
- Racionero, S. y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 37-39. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Racionero, S., Ortega, S., García, R. y Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Hipatia
- Rappoport, S. y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva educacional*, 57(3), 3-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campdepadrós, R. & Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: contributions to social impact assesment in psychological research. *Frontiers in Psychology*, 11(286), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>
- Reznitskaya, A. & Gregory, M. (2013). Student Thought and Classroom Language: Examining the Mechanisms of Change in Dialogic Teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Ribas, T., y Guasch, O. (2013). El diálogo en clase para aprender a escribir y para aprender gramática. Instrumentos para el análisis. *Cultura y Educación*, 25(4), 441-452. <https://doi.org/10.1174/113564013808906915>
- Rigo, D., de la Barrera, M. y Travaglia, P. (2017). Diseñar la clase: Aportes desde las Neurociencias y la Psicología Educacional. *Revista Psicopedagogía*, 34(105), 268-75. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/04.pdf>
- Ríos-González, O., Puigvert, L., Sanvicén, P. & Aubert, A. (2019). Promoting zero violence from early childhood: a case study on the prevention of aggressive behavior in Cappont Nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579544>
- Ríos-González, O.; García-Yeste, C.; Jiménez, J. M. & Ignatiou, Y. (2019). Student teachers volunteering in pre-service programmes in successful schools: contributing

- to their successful training. *Educación XX1*, 22(2), 267-287.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.22620>
- Rivero, R. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high qualified teachers: A Chilean case study. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(73), 1-31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>
- Rojas-Drummond, S., Torreblanca, O., Pedraza, H., Vélez, M. & Guzmán, K. (2013). Dialogic scaffolding”: Enhancing learning and understanding in collaborative contexts. *Learning. Culture and Social Interaction*, 2(1), 11–21.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.003>
- Rugiero, J. P. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil: revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos*, 13, 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Sánchez, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A School where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335. https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-3/herarticle/_157
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Santa Cruz, M.J., Thomsen, M.P., Beas, J. y Rodríguez, C. (2011). Análisis de las clases de errores que cometen los alumnos y propuesta de andamiaje para aquellos errores que requieren cambio conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, (57-1), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4444StaCruz.pdf>
- Serradell, O. (2015). Aisha, From Being Invisible to Becoming a Promoter of Social Change. *Sage journals*, 21(10), 906-912.
<https://doi.org/10.1177/1077800415614030>
- Serrano-Alfonso, M. Á., Díez-Palomar, J. y Guasch-García, M. (2018). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300035>
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R. & Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation: the case of school as a learning community. *Journal of Social Science Education*, 18(4), 67-80.
<https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Soler-Gallart, M. (2017). Dialogic Relations and Interactions as an Alternative to Power. En M. Soler-Gallart (coord.), *Achieving Social Impact: Sociology in the Public Sphere* (pp.21- 42). Springer.
- Sordé, T. y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 43(2), 377-391. doi:
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342010000400008>

- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C. y Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134528143004>
- Tamayo, O., Zona, R. y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación: algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Teo, P. (2019). Teaching for the 21st century: a case for dialogic pedagogy. *Learning Culture and Social Interaction*, 21, 170-178.
<https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2019.03.009>
- UNESCO (2006). *La alfabetización un factor vital*. París. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147000s.pdf>
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Conferencia internacional de educación. Cuadragésima octava reunión. Ginebra, Centro Internacional de Conferencias.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48_Inf_2_Spanish.pdf
- UNESCO (2018). *One in Five Children, Adolescents and Youth is Out of School* (48). UNESCO, Institute of Statistics.
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school-2018-en.pdf>
- UNICEF (2018). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela*. Recuperado el 4 de noviembre de 2018, de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela>
- Valero, D., Redondo-Sama, G. & Elboj, C. (2017). Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787–802.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). <http://www.tesisenred.net/handle/10803/2929>
- Valls, R. y Mulcahy, C. (2012). El proyecto Includ-ed. *Cuadernos de Pedagogía*, (429), 14-16. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>

- Valls, R., Prados, M. y Aguilera, A. (2014). El proyecto Includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Monografía*, (82), 31-43. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6885>
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 71-87 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.htm>
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C. & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: an intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Vedder, P., Bouwer, E. & Pels, T. (1995). *Multicultural Child Care*. Channel View Publications.
- Velasco, A. y Alonso, L. (2008). Sobre la Teoría de la Educación Dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470. <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569006.pdf>
- Velásquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 331-366. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Villalobos, C. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 303-314. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n1/a15v18n1.pdf>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L. & Estévez, A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10 (7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Villarroel, V., García, C., Melipillán, R., Achondo, E. y Sánchez, A. (2015). Aprender del error es un acierto: Las dificultades que enfrentan los estudiantes chilenos en la Prueba PISA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 293-310. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100017>
- Vives-Varela, T. y Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en Educación Médica*, 2(6), 112-114. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000200008&lng=es
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, Ch., Hennessy, S. & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms, *Language and Education*, 33 (1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica

- Zamora, G. y Zerón, A.M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 171-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Ríos-González, O. & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: *Learning in interactive groups*. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S. & Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000100022&lng=es&tlng=es

Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista semi estructurada con orientación comunicativa (EECC)

Consigna para iniciar la entrevista:

- Debe estar firmado el consentimiento informado.
- La entrevista debe desarrollarse de manera individual entre la IR y la o el entrevistado/a en una sala adecuada.
- La IR debe saludar al entrevistado/a: buenos días o buenas tardes, según corresponda.

Guion de Entrevista

Primera parte EECC

Objetivo: Determinar las acciones educativas que facilitaron el aprendizaje del lenguaje de los niños/as, realizadas por la profesora responsable del nivel y los colaboradores de aprendizaje, en las reuniones pedagógicas de GI y en las clases con GI.

Componente educativo: planificación y evaluación (reunión pedagógica)

Ítem: Diálogo

1. ¿En las reuniones de GI promovían el diálogo de todos/as los integrantes? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
2. ¿En las reuniones de GI todos los integrantes eran escuchados? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se evidenciaba la escucha? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
3. ¿En las reuniones de GI de qué manera los integrantes participaban en los diálogos? Dar ejemplos de participación: ofreciendo ideas, preguntando, argumentando, entre otros.
4. ¿En las reuniones de GI quién definía lo que se planificaría para las actividades? ¿De qué manera lo hacían? ¿Por qué lo hacían así?
5. ¿En las reuniones de GI todos los aportes eran aceptados? ¿Cómo se daba cuenta usted de esto? ¿Por qué cree usted que lo hacían así?

6. ¿En las instancias de planificación para las CE se promovía el diálogo? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?

Componente educativo: experiencia de aprendizaje (clase con GI).

Ítem: Diálogo

1. ¿En las clases con GI promovían el diálogo en el aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
2. ¿En las clases con GI escuchaban a los niños/as? Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo se evidenciaba la escucha? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
3. ¿En las clases con GI daban las mismas posibilidades a los niños/as para intervenir? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para ofrecer esta posibilidad? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
4. ¿En las clases con GI aceptaban todos los aportes de los niños/as? ¿Cómo se daba cuenta usted de esto? ¿Por qué cree usted que lo hacían así?
5. ¿Podrías dar ejemplos donde se demuestre que se favorecían el diálogo en las clases con GI?
6. ¿Promovían el diálogo en el aula en las CE? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promoverlo? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?

Ítem: Inclusión

1. ¿En las clases con GI consideraban la inclusión al momento de trabajar en aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promover la inclusión? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
2. ¿En las clases con GI promovían la participación de todos los niños/as en el aula? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿Qué hacían para promover la participación? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?
3. ¿En las clases con GI facilitaban el aprendizaje para todos/as? Si la respuesta es afirmativa,

preguntar, ¿Qué hacían para facilitar el aprendizaje? Si la respuesta es negativa, preguntar ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?

4. ¿Podrías dar ejemplos donde se demuestre que se favorecía el trabajo inclusivo en las clases con GI?

5. ¿En las CE promovían la inclusión en el aula? Si la respuesta es afirmativa, preguntar, ¿Qué hacían para promoverla? Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Cómo se daba cuenta usted de esto?

Ítem: Afectividad

1. ¿En las clases con GI usted y los otros integrantes demostraban afectividad a los niños/as? ¿De qué manera?

2. ¿En las clases con GI recibían afecto los niños/as por parte de usted? De ser afirmativa la respuesta solicitar que indique las expresiones de afectividad que ella/el otorgaba. De ser negativa la respuesta, preguntar, ¿Por qué no otorgaba este tipo de expresiones?

3. ¿En las clases con GI existía un ambiente afectivo en el aula? ¿En qué se basa (respalda) para decir esto?

4. ¿En las CE se promovía la afectividad? Si la respuesta es afirmativa preguntar, ¿Qué demostraciones de afectividad ofrecía usted? ¿Si la respuesta es negativa, preguntar, ¿Por qué no otorgaba demostraciones de afectividad?

Anexo 2: tablas tipo A1 de EECC (primera parte) con citas que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

A continuación, se presentan las tablas tipo A1 que contiene citas de las respuestas de la primera parte de las EECC, que reflejan las **acciones educativas facilitadoras** de GI, desde la perspectiva de los distintos entrevistados, en el contexto de ambos componentes educativos y desde las categorías deductivas involucradas. En paréntesis bajo cada cita se indican la **acción educativa facilitadora** a la que apunta.

Tabla 91: Citas que surgen de la entrevista dirigida al ACI que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	“si, entendíamos de lo que hablaban, porque usaban palabras simples y eso nos ayudaba a todos, aunque al principio yo no participaba mucho” (utilizan un lenguaje coloquial y cercano)
		“Es que tiraban las tallas como se dice, uno se imagina que los profesores son más serios en sus reuniones y nooo son simpáticos y hasta divertidos” (utilizan el humor)
“experiencia de aprendizaje” (clases con GI)	Diálogo	“como que les doy pistas claves de la respuesta, pero no les digo todo para que piensen, porque si uno le da la respuesta correcta, lo va a copiar y no va aprender de verdad, los niños tienen que usar sus cabecitas” (ofrecen respuestas parciales)
		“era agradable como se dice, porque de a poco los niños podían darse el tiempo de pensar sus respuestas, no era llegar y responder así no más” (generan instancias de silencio)
	Inclusión	“yo creo que sí, no se les hacía difícil aprender porque el ambiente era agradable, al principio algunos niños no hacían tanto caso, pero después todos estaban ordenados, todos trabajaban felices, y las tías no tenían que gritarles ni nada de eso” (utilizan un volumen de voz adecuado)
		“...yo tengo mi sistema (risas) cuando los niños se equivocan no les digo “oye te equivocaste eso está mal”, nooo, les digo a ver revisa de nuevo tu trabajo y ve si te equivocaste y si el niño no se da cuenta, bueno ahí como que le doy pistas y aprovecho eso para que ellos mejoren” (utilizan el error de manera constructiva)
Afectividad	“hago como que no sé, para que ellos se den cuenta, me entiende...por ejemplo escribo una palabra mal para ellos lo vean, eso” (utilizan el error)	
	“Las tías se preocupaban de que los niños se ayudaran, o sea que ayudaran a sus compañeros, a los que les costaba más” (solicitan que colaboren con sus compañeros)	
		“Si los regaloneaban mucho a los niños, todos eran muy cariños, les dábamos abrazos, les decían cosas que los hacían sentir queridos como importantes, era bacán tía” (brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños)
		“Si los regaloneaban mucho a los niños, todos eran muy cariños, les dábamos abrazos, les decíamos cosas que los hacían sentir queridos como importantes, era bacán tía” (brindan manifestaciones corporales de afectividad)

Fuente: Elaboración propia

Tabla 92: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	<p>Sí, absolutamente, si algunos al principio no participábamos tanto era porque da un poco de vergüenza, porque observábamos y tanteábamos el terreno (risas) (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“... con lo que cada uno iba dando como idea se armaba, o sea, mejor dicho, se planificaba las actividades de la clase siguiente, ¿se fijó tía como estoy agregando palabras a mi vocabulario? (risas)” (construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta)</p> <p>Todos participamos sin problemas, al principio me daba un poco de vergüenza, pero después no, porque hablan claro los tíos y se preocupan de que todos entendiéramos” (utilizan un lenguaje coloquial y cercano)</p> <p>“Es que uno se siente bien en las reuniones porque nos hacen sentir genial, nos escuchan, nos felicitan cuando damos una idea, nos toman en cuenta” (destacan positivamente las ideas)</p>
“experiencia de aprendizaje” (clases con GI)	Diálogo	<p>“¿Preguntar?, era algo permanente las preguntas en el aula y sobre todos las que hacían que los niños tuvieran que, (pausa corta) como que esforzarse, como se dice” (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>“En las primeras clases no tanto, pero después como que las tías y todos empezamos a preocuparnos que los niños tuvieran más tiempo para responder y no que lo hicieran a la loca como se dice” (risas) (generan instancias de silencio)</p> <p>“... todo tipo de preguntas, preguntas más complejas, para que los niños se esfuercen más, preguntas para saber que opinan sobre algo, preguntas sobre materia y así” (formulan preguntas de opinión)</p>
	Inclusión	<p>“Es que yo lo utilizaba (refiriéndose al absurdo) era genial porque los niños abrían los tremendos ojos y al tiro (modismo chileno de rápido) se conectaban de nuevo en vez de estar paviando como se dice (...) les hacíamos cosas como raras, por ejemplo, yo ponía las letras magnéticas al revés y cosas como esas” (utilizan el absurdo)</p> <p>“La rotación es total, eso hace que los niños aprendan más porque ejercitan algo en cuatro grupos distintos, en todas las clases del colegio deberían enseñar así, sería, sería genial...” (rotan de grupo por distintas actividades)</p> <p>“Eran como calmadas las tías y el tío también, explicaban con cariño y sin necesidad de gritar o de ese tipo de cosas que a nosotros en las clases nos cansan y aburren” (utilizan un volumen adecuado de voz)</p> <p>“A mí me gusta trabajar así con los niños, para que ellos piensen y revisen solos sus errores” (utiliza el error de manera constructiva)</p>
	Afectividad	<p>“La afectividad era algo como potente en los GI y los tíos lo demostraban con palabras bonitas para los niños” (brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños/as)</p> <p>“Afectivas en todo, a las tías se les notaba al mirarlas que estaban contentas enseñando” (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 93: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la MC que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	<p>“Yo pude opinar porque nos hicieron sentir como parte de una familia y nos explicaban bien todo y no usaban palabras complicadas y eso ayudó también a que todos pudiéramos opinar” (utilizan un lenguaje coloquial y cercano)</p> <p>“Es que las tías eran muy simpáticas y hacían bromas y se reían de cosas que ellas hacían mal (...) el tío de la U también era muy bueno para reírse como de él” (risas) (utilizan el humor)</p> <p>“...por ejemplo empezaba la reunión y nos preguntaban a todos lo que opinábamos de la clase anterior y de lo que podríamos hacer para la próxima, imagínese tía, yo jamás había participado de algo así en el colegio” (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p>
“experiencia de aprendizaje” (clases con GI)	Diálogo	<p>“Se notaba que los niños se sentían libres en estas clases porque podían opinar, preguntar en cualquier momento, participar y era como no una clase, era como ir a jugar y aprender” (ofrecen instancias para formular preguntas)</p> <p>“En cada grupo los niños podían opinar y participar y se formaba un grupo rico para hacer esto, había confianza, los niños estaban tranquilos y entusiasmados” (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“Los niños aprendían porque no se les daba todo hecho y las preguntas hacían que los niños tuvieran que pensar” (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>“...tampoco les daban las respuestas a sus preguntas, así como así, a ver, los niños en las clases tenían que poner de su parte para aprender y como que las tías no le dábamos las respuestas completas, le dábamos como parte de la respuesta, ¿no sé si me entiende?” (ofrecen respuestas parciales)</p>
	Inclusión	<p>“Por ejemplo cuando los niños se equivocaban no lo corregimos, le preguntábamos o le pedíamos que mirara de nuevo su trabajo y viera si estaba bien” (utiliza el error de manera constructiva)</p> <p>“...así, por ejemplo, le decía, ya el que termine primero le ayuda al de al lado” (solicitan que colaboren con sus compañeros)</p> <p>“Después del trabajo de un grupo pasaban a otro y así era el trabajo en los GI con los niños...” (utilizan la rotación)</p>
	Afectividad	<p>“... sí yo siempre les decía cosas como, vengan mis pequeños príncipes y así” (brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“El ambiente que había en estas clases era de alegría y se notaba porque nadie andaba con cara de enojado, todos todos como positivos y si algún niño estaba con carita triste uno al tiro se acercaba a preguntarles por qué estaba así” (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>“el cariño se mostraba de muchas formas, cantando, sonriendo, abrazando, de muchas formas” (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 94: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
<p>Planificación y evaluación pedagógica</p> <p>(reunión de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“El escuchar era la base de estas reuniones, pero escuchar de verdad y se veía esto en los comentarios que se hacían frente a lo que los otros decían, en las repuestas, no sé en las felicitaciones, en diversas cosas” (escuchan atentamente)</p> <p>No fue algo planificado, pero si el lenguaje que utilizamos era claro y simple, seguramente, inconscientemente para que todos entendieran, la mamá y los niños de cursos de más arriba. (utilizan un lenguaje coloquial y cercano)</p> <p>“Es que las reuniones resultaban muy buenas, a veces estábamos agotados pero el humor no nos faltaba, sobre todo el profesor de la U y yo, éramos los más desordenados (risas)” (utilizan el humor)</p>
<p>“experiencia de aprendizaje”</p> <p>(clases con GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“Eso era lo distinto de estas clases que a los niños sin distinción se les daba la posibilidad de participar, se trababa que no siempre opinaran los mismos” (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“claro de a poco les pedíamos a los niños que no respondieran lo primero que se les venía a la cabeza, sino que pensarán antes de hablar” (generan instancias de silencio)</p> <p>O sea, era algo permanente en estas clases, como que fluía de manera natural el pedir a los niños que argumentaran lo que planteaban” (solicitan argumentaciones)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>“... el volumen de la voz fue importante creo yo para que todos quisieran participar porque los niños se sentían agradados porque en la sala nadie levantaba la voz ni muchos menos gritaban ni andaba molestos” (utilizan un volumen de voz adecuado)</p> <p>Los niños de cursos superiores eran muy inteligentes, porque sin que nadie les digiera ellos ponían a los niños en situaciones distintas, eran creativos porque por ejemplo hacían cosas absurdas y los niños les ponían más atención a ellos que a nosotros muchas veces (risas) (utilizan el absurdo)</p> <p>“El contar con apoyo en la sala fue fundamental para el éxito de los grupos, cada uno ponía lo mejor de sí” (incorporan colaboradores de aprendizaje)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>“Era algo transversal el cariño, (...) yo y muchos de los colaboradores éramos de decirles cosas lindas a los niños” (brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“Yo personalmente soy de mucho abrazo y esas cosas, no todos, pero varios lo hacíamos porque nos nacía, era algo absolutamente espontáneo” (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p> <p>“El apoyo facilitaba expresar el afecto, había más tiempo para establecer contacto no sólo físico, sino que, miramos y cosas que en otras clases se dificultan, eso era lo ideal de los GI” (establecen contacto visual)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 95: Citas que surgen de la entrevista dirigida al PU que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
<p>Planificación y evaluación pedagógica</p> <p>(reunión de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“Todos participaban y daba a conocer sus ideas y siempre nos preocupábamos de incentivar a que lo siguieran haciendo, felicitando o destacando los aportes de cada uno” (destacan positivamente las ideas)</p> <p>“Era un muy buen ambiente, alegre y nunca perdimos el sentido del humor, incluso en los momentos en que estábamos con más trabajo el humor se mantuvo” (utiliza el humor)</p> <p>“Al inicio de la reunión se daba a conocer el objetivo de la clase y posteriormente comenzaba como una lluvia de ideas donde todos aportaban desde su propia perspectiva” (aportan ideas)</p>
<p>“experiencia de aprendizaje”</p> <p>(clases con GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“Nos preocupábamos que todos los niños del aula tuvieran las mismas oportunidades de participar, formulando preguntas a los niños, no pidiendo la palabra siempre a los mismos, felicitando a los niños que generalmente no lo hacían y comenzaban a hacerlo, y de esa forma” (otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“La escucha era algo transversal a las clases, no se concebía la clase sin esto, a cada momento se escuchaba a los niños y se comentaba sobre lo que ellos planteaban” (escuchan atentamente a los niños)</p> <p>“Las preguntas tenían como propósito que los niños pensaran y fueran más allá de lo que comúnmente se hace en las clases, es decir, igual se hacían preguntas directas y explícitas, pero también se incorporaban preguntas donde los niños tuvieran que detenerse a pensar”. (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>“se les pedía a los niños que aportaran a la clase, es decir, que dieran a conocer su parecer, ofrecieran sugerencias y ese tipo de cosas” (solicitaban aportes o ideas)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>“Yo personalmente no lo utilicé, pero si algunos estudiantes del colegio y lo hacían genial, era como natural en ellos hacer cosas absurdas de vez en cuando, es una muy buena estrategia que los adultos deberíamos incorporar en nuestras prácticas” (utilizan el absurdo)</p> <p>“La idea es apoyar a los niños y ayudarlos a ser autónomos en el entendido que puedan descubrir sus propios errores” (utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>“... los niños se colaboran unos con otros y eso es un gran aporte de esta innovación, como los grupos no son formados de manera homogénea esto se hacía posible” (forman grupos heterogéneos de trabajo)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>“Yo los trababa con cariño, los felicitaba cuando algo lo hacían bien, y ese tipo de cosas, otros colaboradores les expresaban afectividad diciéndoles cosas o palabras cariñosas directamente” (brindan expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“La afectividad se veía en todas sus dimensiones, los niños podían ver nuestros rostros que expresaban afecto y alegría por estar ahí ...” (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>“Existía también ese tipo de contacto, miradas, cercanía, como que el ambiente se facilitaba para esto” (establecen contacto visual)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3: tablas tipo A2 de EECC (segunda parte) con citas que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

A continuación, se presenta las tablas tipo A2 correspondiente a la primera parte de las EECC, que muestra citas que reflejan las **acciones obstaculizadoras** asociadas a las CE, desde la perspectiva los distintos entrevistados, en el contexto de ambos componentes educativos y desde las categorías deductivas involucradas. En paréntesis bajo cada cita se indican las acciones obstaculizadoras que se determinan.

Tabla 96: Citas que surgen de la entrevista dirigida al ACI que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN OBSTACULIZADORAS a la que apunta.
“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)	Diálogo	<p>“En las clases de CE los profes nos dicen las respuestas, las dictan” (no ofrecen respuestas parciales)</p> <p>Sí, silencio porque los profesores no nos dejan hablar (jajaja) (...) pero como crear un ambiente de silencio para que pensáramos, no, no se daba tía” (generan instancias de silencio)</p>
	Inclusión	<p>“Buuu, todo el rato, a veces gritan los profes y los compañeros también, es un desastre” (no utilizan un volumen de voz adecuado)</p> <p>“en las clases de CE los profesores nos dicen cuando nos equivocamos, si es que se dan cuenta porque como está el profe solo no alcanza a revisar todos los cuadernos” (no utiliza el error de manera constructiva)</p> <p>“Mmm (pausa corta) los profesores no hacen esas cosas, ellos no se equivocan (risas)... cuando era chico las tías hacían eso y a mí me gustaba” (no utilizan el error)</p> <p>“no, porque cada uno está en lo de uno y como que uno hasta compite con el otro y cero ayuda, porque a los profes no les gusta que conversemos entre nosotros” (no solicitan que colaboren con sus compañeros)</p>
	Afectividad	<p>“O sea en las clases de CE si hacemos algo bien a veces nos felicitan, pero no son tan cariñosos los profes como en las otras clases, o sea (pausa corta) a veces son como afectivos ¿esa es la palabra? (risas) pero con los mismos compañeros, como barreros algunos (risas)” (brindan menos expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“Es que no, en realidad no, a lo mucho como una palmada en el hombro” (brindan menos manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 97: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN OBSTACULIZADORA a la que apunta.
<p>“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)</p>	Diálogo	<p>“Sí, a veces los profes se ponen más creativos pero la mayoría de las veces son preguntas como se dice, como que apuntan a una cosa, como dije” (formulan menos preguntas reflexivas)</p> <p>“No, es como que el que levanta la mano primero, responde no más, no dan un tiempo como de reflexión como se dice” (no generan instancias de silencio)</p> <p>“A veces, cuando andan de buena nos preguntan, porque cuando no, uy hablan ellos no más y nosotros nada ...” (formulan menos preguntas de opinión)</p>
	Inclusión	<p>No jamás, las profesoras que tenemos no van a hacer esas cosas (risas) (no utilizan el absurdo)</p> <p>“No hay rotación tía, como usted sabe todos tenemos la misma actividad y hacemos lo mismo, hacer ejercicios de mate, leer y responder preguntas...” (no rotan de grupo por distintas actividades)</p> <p>“Depende de cómo lleguen, y bueno también de cómo nos portemos, porque tengo compañero súper desordenados y no queda otra que los profes griten” (utilizan menos un volumen adecuado de voz)</p> <p>“No, nos dicen si algo está bien o mal, si es que tienen tiempo para darse cuenta” (no utiliza el error de manera constructiva)</p>
	Afectividad	<p>“No, la mayoría de los profesores no son afectuosos, es que el curso mío es muy desordenado y los profesores están chatos” (no brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>A veces andan más sonrientes, pero casi siempre andan serios (...) una vez una profesora nos dijo que si ella llegaba sonriendo o algo así nosotros nos subíamos por el chorro como se dice (risas) (no brinda expresiones gestuales de cordialidad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 98: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

Componentes educativos	Categorías deductivas (previas)	Segmentos (citas). Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN OBSTACULIZADORA a la que apunta.
<p>“experiencia de aprendizaje”</p> <p>(clases con GI)</p>	Diálogo	<p>“Es complejo en las CE porque no hay tiempo, uno anda como más acelerada y no alcanza a dar oportunidades a todos para participar, jamás” (no otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p> <p>“O sea es que el silencio es lo que predomina o lo que uno intenta que predomine para que los niños nos escuchen, pero no es dado como algo pensado para que ellos reflexionen, ni nada de eso en realidad” (generan instancias de silencio)</p> <p>“Porque como que no daba el tiempo para pedir argumentos, uno andaba justo con el tiempo” (no solicitan argumentaciones)</p>
	Inclusión	<p>“Mmm, hay que reconocer que uno eleva más la voz, no gritos, pero si eleva mucho la voz porque cuesta que los niños pongan atención en estas clases” (ausencia de un volumen de voz adecuado)</p> <p>No, en las clases de CE eso no se da, fue algo que nació en las clases de GI por los alumnos de cursos superiores (no utilizan el absurdo)</p> <p>“Lo que pasa es que estaba la tía XXX (profesora del curso) y yo, pero generalmente trabajaba sola con los niños porque era, era mi responsabilidad como alumna en práctica entonces, no hay apoyo de otros” (no incorporan colaboradores de aprendizaje)</p>
	Afectividad	<p>“Yo siempre he sido afectiva con los niños y les digo cosas lindas, pero en las CE cuesta más demostrarlo porque no queda tanto tiempo” (brinda menos expresiones verbales de afecto hacia los niños)</p> <p>“Casi nada, porque si uno le hace cariño a uno se pararían todos los niños y quedaría la escoba en la sala” (brindan menos manifestaciones corporales de afectividad)</p> <p>“es que sí, pero menos porque se corre en las otras clases, no hay tiempo para mucho” (se establece menos contacto visual)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: tablas tipo B de EECC (segunda parte) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

A continuación, se presentan tablas tipo B, correspondiente a la segunda parte de las EECC que contienen citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases de GI (componente educativo: experiencia de aprendizaje) desde la perspectiva de los entrevistados.

Tabla 99: Citas que surgen de la entrevista dirigida al ACI que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“han aprendido mucho, porque ahora escuchan a las tías y a nosotros y a sus compañeros y responden preguntas de lo que les contamos o leemos”</p> <p>“Es que con esta forma de enseñar es entretenido para ellos y se motivan por aprender y todos quieren responder (...) cuando yo llegue a la sala los primeros días eran menos los que opinaban y respondían a las preguntas de un cuento”</p> <p>“Salen repuestas muy buenas, tienen cada cosa, cosas que a mí no se me habían ocurrido, por ejemplo, cuando les cuento una historia y no están los personajes, ellos se los imaginan y los describen con detalle (...) si entienden porque hablan sobre lo que les cuento”</p>
	Producción de textos	<p>“Sí, escriben otras palabras, no se equivocan tanto como antes”</p> <p>“Yo diría que no tanto” (refiriéndose a que no ha aprendido tanto a producir textos)</p> <p>“Es que ahora escriben, antes nada, hasta mi hermano chico antes escribía mejor que ellos”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Todos hablan y sí, lo hacen bien, para la edad que tienen hablan bien clarito y pronuncian bien”</p> <p>“Nos cuentan sus cosas que les pasan en sus casas y (...) no tienen problemas para expresarse como se dice, ¿cómo estuvo tía?” (risas)</p> <p>“...usan otras palabras que antes no usaban mucho, por ejemplo dicen gracias, por favor, y así piden las cosas”</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 100: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AC2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“Yo ahora les leo y todos quieren opinar y lo hacen bien, se nota que entienden ...”</p> <p>“... han avanzado mucho los chicos, yo les hago preguntas que no son tan fáciles, o sea como preguntar nombre de los personajes y esas cosas no, porque con las tías hemos hablado que hay que hacerle preguntas para que piensen”</p> <p>“Les encanta que les lea noticias y cosas como esas, opinan y participan más que al principio”</p>
	Producción de textos	<p>“Ahora se pelean por escribir cuando hacemos las actividades”</p> <p>“Me escriben cosas a mí para que me las lleve de regalo, entonces al final me voy con los bolsillos llenos, son tiernos”</p> <p>“Hay cosas que las tienen que copiar y otras que las escriben así no más, ya se las saben”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Algunos hablan por todos (risas) noo, mentira todos hablan ...sí se les entiende mejor, al principio alguno no hablaban nada y ahora sí”</p> <p>“Se nota porque como, como que los que hablaban antes ahora lo hacen mejor y los que siempre estaban callados fueron de a poco hablando y como que (pausa corta) le sale mejor, pronuncian mejor”</p> <p>Cantan, sí, algunos cantan, pero lo que a ellos les gusta (...) cantan canciones que nos son de niños tan chicos, algunos son agrandados (risas)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 101: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la MC que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“Escuchan cuentos, lo que nosotros les decimos y ponen atención y responden sin problemas”</p> <p>“Bueno algunos son más flojitos para responder, pero entienden, porque se nota... porque cuando opinan del cuento se nota que entienden”</p> <p>“A veces responden cosas muy divertidas de los cuentos, me hacen reír estos niños, uno lo pasa bien y ellos también, aprenden y lo pasan bien”</p>
	Producción de textos	<p>“Hacemos muchos juegos donde se nota que aprenden, por ejemplo, uno les dicta una palabra y ellos la escriben”</p> <p>“Otras veces les pedimos que separen las palabras en sílabas, hasta yo he aprendido con ellos” (risas).</p> <p>“Se esfuerzan más ahora, como estamos todos acompañándolos se esfuerzan mucho y por eso escriben mejor”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Les gusta responder y opinar sobre los cuentos y dicen clarito lo que piensan”</p> <p>“Todos hablan, algunos muy bien y otros no tanto, pero se nota como todos están mejor porque como le dije hablan clarito”</p> <p>“Hablan como más bonito ahora”</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 102: Citas que surgen de la entrevista dirigida a la AU que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“Es que los niños comprenden lo que se les lee, por ejemplo, yo les leo un cuento y ellos después son capaces de responder a preguntas que se les formulan”</p> <p>“Antes era complicado, como que estaban en otra y no se concentraban entonces muy pocos eran capaces de responder preguntas y cuando lo hacían eran casi todas literales (...) claro en las primeras clases respondían frente a preguntas directas no eran capaces de responder preguntas inferenciales”</p> <p>“incluso los que en las otras clases no respondían dan a conocer sus ideas y están ahí presentes y se nota que entienden, claro que no todos con la misma profundidad, (...) alguno entienden más y otros menos, pero todos pueden responder y ofrecer ideas interesantes y sus respuestas no se escapan de lo que trata el cuento”</p>
	Producción de textos	<p>“...poco a poco han logrado ir avanzando y mejorando, escriben mejor, de manera más fluida”</p> <p>“Reconocen palabras que antes no y han ampliado y mejorado su capacidad de producir textos”</p> <p>“Todos a su ritmo han ido avanzando, nadie se ha quedado sin aprender, todos han avanzado”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Hablan más claro, pronuncian mejor y se nota la diferencia”</p> <p>“en el fondo utilizan un lenguaje más fluido y utilizan más las palabras dentro de un contexto y eso hace que se den a entender mejor o sea por ejemplo dicen “ella” cuando se refieren a una compañera, (...) igual cometen errores, pero dentro de lo normal, igual son chicos y el contexto familiar no los favorece para nada”.</p> <p>“Jugamos a identificar sonidos iniciales y finales y todos participan, ninguno se queda callado ...”.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 103: Citas que surgen de la entrevista dirigida al PU que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) que apunta a una determinada dimensión.
	Comprensión lectora	<p>“Comprenden mejor, se comunican mejor, son capaces de escuchar y luego dialogar sobre algún cuento o narración”</p> <p>“Respetan los turnos de habla y piensan más antes de responder y sus respuestas son más acertadas”</p> <p>“Es que fue un trabajo de equipo lograr esto, porque todos aportaron a que esto fuera posible ...a que los niños mejoraran su comprensión lectora y muchos lograran una comprensión inferencial”</p>
	Producción de textos	<p>“Ahora utilizan mejor los artículos, sustantivos, adjetivos en sus escritos (...) algunos los copian y otros así, sin la necesidad de verlos pueden escribirlos”</p> <p>“Estructuran mejor las frases y oraciones”</p> <p>“Es que ampliaron el número de palabras que escriben y muchos las estructuran en un contexto”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“ahora tienen mayor conciencia fonológica”</p> <p>“Se expresan mejor, ampliaron su vocabulario”</p> <p>“...en general todos se dan a entender bien”</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5: tablas tipo A1 de OOC con registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en reuniones pedagógicas

A continuación, se presentan tablas tipo A1, correspondientes a las OOC las que muestran registros que reflejan las acciones educativas facilitadoras, desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizajes en reuniones de GI (componente educativo “planificación y evaluación”). En paréntesis bajo cada registro se indican la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 104: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera observación comunicativa en reunión de GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (situado en la sala de reuniones)	Diálogo	<p>Inicia la reunión y la profesora da a conocer el objetivo de la clase que sigue. Además, explica en qué consiste el objetivo porque al indicarlo es un poco complejo de comprender para todos. (utilizan un lenguaje coloquial y cercano)</p> <p>La profesora pregunta a cada uno de los colaboradores para que ofrezcan sugerencias para la clase que sigue. Cada uno de los colaboradores da a conocer sus sugerencias. (otorgan igualdad de oportunidades de participar) (aportan ideas)</p> <p>La alumna les consulta sobre los recursos que necesitarán y cada uno opina sobre estos. Luego la alumna en práctica felicita a todos por su participación. (aportan ideas) (escuchan atentamente) (destacan positivamente las ideas)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 105: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la segunda observación comunicativa en reunión de GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	<p>Inicia la reunión y la alumna en práctica consulta cómo se desarrolló el trabajo en la clase anterior. Cada uno fue narrando lo que sucedió en su grupo. La estudiante escucha y felicita a todos por dar a conocer el trabajo. (escucha atentamente) (destaca positivamente las ideas)</p> <p>El profesor de la universidad comenta que a él las actividades no le salieron tan bien, y dice que parece que ha perdido el training (risas). (utilizan el humor)</p> <p>Durante el desarrollo de la reunión tanto la profesora como los colaboradores ofrecen ideas de qué actividades pueden realizar y cómo lo realizarán (construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 106: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la tercera observación comunicativa en reunión de GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	<p>La alumna en práctica antes de iniciar la reunión conversa con la estudiante de curso superior, y le pregunta qué le han dicho sus padres por estar colaborando en estas clases. (formulan preguntas sobre experiencias personales)</p> <p>Durante la reunión se dedican a seleccionar la mejor actividad de la semana anterior y deciden que la modificarán adaptándola al objetivo de aprendizaje que corresponde para la semana que viene. En este proceso participan todos opinando para ver cómo adaptar la experiencia. La actividad que seleccionan es elaborar letras en una bandeja con sémola, donde los niños debían hacer la forma de las vocales y luego borrarla. Luego decidieron que para la próxima clase como verían la consonante junto con la letra “a” utilizarían el mismo material, pero con diferente objetivo. La alumna en práctica explica que utilizarán la letra c y d con la vocal “a” para clarificar la actividad a todos. (utilizan un lenguaje coloquial y cercano) (reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta) (escuchan atentamente)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 107: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la cuarta observación comunicativa en reunión de GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)	Diálogo	<p>Al iniciar la reunión se conversa sobre las experiencias educativas realizadas la clase anterior. Cada colaborador comenta cómo resultaron estas, que niños presentaron dificultades y cómo se desarrolló en general. (evalúan en conjunto experiencias desarrolladas)</p> <p>Cada uno de los colaboradores da a conocer sus ideas de por qué creen que algunas actividades presentaron mayor dificultad para los niños. Luego, analizan estas ideas y tratan de anteponerse a posibles dificultades futuras. (aportan ideas) (ofrecen argumentos)</p> <p>Están buscando actividades para que los niños identifiquen sonidos que riman. La mamá indica que pueden hacer láminas con las imágenes de objetos que riman. El alumno de curso superior plantea que pueden llevar una pizarra para que los niños escriban las sílabas que riman. Posteriormente, la alumna en práctica plantea que es una muy buena idea y que la llevarán a la práctica. (aceptan argumentos según aporte)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 108: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la quinta observación comunicativa en reunión de GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>Planificación y evaluación pedagógica (reunión de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“Durante la reunión pedagógica comienzan a ofrecer ideas de las actividades que se podrían realizar la clase siguiente. La madre dice que ella se ofrece a traer unos canastos desde su casa para poder utilizar. La madre se ríe porque dice que la van a confundir con “<i>Carmela de San Rosendo</i>” (un personaje típico chileno que llega desde San Rosendo a la ciudad cargada de maletas y canastos de mimbre). Esto produce risa en ella y todos se ríen de la broma que la madre hizo. (utilizan el humor)</p> <p>Se analiza la situación de una niña que no logró cumplir con el objetivo de aprendizaje de la clase anterior. La profesora consulta a los participantes de qué razones puede haber para que XXX (la niña que no logró el objetivo) no lo haya podido alcanzar. (resuelven problemas pedagógicos en conjunto)</p> <p>La mamá propone realizar una actividad para realizar en uno de los grupos y explica que a ella eso le resulta bien con sus hijos en la casa cuando los ayuda a estudiar. (ofrecen argumentos) (resuelven problemas pedagógicos en conjunto)</p> <p>El niño de curso superior propone que trabajen las letras en el patio, con tiza y otros implementos para que los niños se muevan, se diviertan y a su vez aprendan. La profesora le indica que es un muy bueno el aporte y que lo llevarán a la práctica. (aceptan argumentos según aporte)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 6: tablas tipo A1 de OCCC con registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en clases con GI.

A continuación, se presentan tablas tipo A1, correspondientes las OCCC la que muestran registros que reflejan las acciones educativas facilitadoras, desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizajes en diversas clases con GI (componente educativo “experiencia de aprendizaje”) y en el contexto de las tres categorías deductivas. En paréntesis bajo cada registro se indican la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 109: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Se inicia la clase y la profesora les consulta sobre lo que vieron la clase anterior. Algunos niños levantan la mano y comentan sobre esto. Luego, los niños dan ideas de lo que ellos creen harán en la presente clase. (consultan sobre los conocimientos previos) (solicitan aportes o ideas)</p> <p>Posteriormente, la profesora presenta los materiales del día de hoy y les consulta qué les parece, les pregunta si le parecen atractivos los materiales que les han llevado. Los niños responden que sí. Luego les consulta por qué les gustan. Los niños levantan la mano y opinan. (formulan preguntas de opinión) (escuchan atentamente)</p> <p>Durante el desarrollo de la clase la madre les dice a los niños que si quieren preguntar algo o tienen alguna duda lo hagan. (ofrecen instancias para formular preguntas)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>La alumna en práctica les pregunta a los niños qué creen que realizarán con el material que les presenta. La mayoría de los niños dan una respuesta y son escuchados, tanto por la alumna en práctica como por los otros colaboradores. (escuchan atentamente a los niños/as)</p> <p>En otro grupo utilizan un celular para que los niños graben lo que quieren expresar sobre un video que vieron y posteriormente escuchen la grabación y la compartan con sus compañeros. Luego de realizado esto les consultan a los niños cómo se han sentido con esta experiencia educativa. En seguida los niños comienzan una nueva experiencia educativa. (rotan de grupos por distintas actividades) (proponen experiencias desafiantes) (ofrecen experiencias dialógicas)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>La madre colaboradora al trabajar en un grupo explica la actividad y después que los niños han finalizado les dice que son niños muy inteligentes y tiernos porque hacen sus trabajos bien y se portan muy bien también. Además, su cariño se expresa en su rostro, ya que sonrío y muestra su agrado de estar con ellos. (brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños) (utiliza expresiones gestuales de afectividad)</p> <p>Antes de iniciar la clase los niños corren a recibir a los colaboradores a la puerta. Los colaboradores retribuyen el cariño con abrazos y besos a los niños. (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 110: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la segunda observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Finalizada la clase la mamá les consulta a todos los niños que les ha parecido la clase de hoy. Les pregunta si les gustó o no. La mayoría de los niños levanta la mano y responden. (formulan preguntas de opinión)</p> <p>Luego la alumna en práctica les dice a los niños que pueden realizar las preguntas que ellos quieran hacer. Que aprovechen de preguntar. (ofrecen instancias para formular preguntas)</p> <p>Un colaborador les pregunta a los niños de su grupo por qué creen que es necesario que aprendan a escribir correctamente. Los niños dan sus opiniones. El colaborador escucha la opinión de algunos niños. Luego de esto les dice a los niños que casi todas sus respuestas indican que deben aprender a escribir porque de esa forma se podrán comunicar con otras personas. (formulan preguntas sobre la utilidad de lo que aprenden) (escuchan atentamente)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>Se organizan los diferentes grupos con un objetivo común descubrir las vocales de las palabras. Un grupo utiliza un notebook. Otro grupo utilizaran figuras de animales de la granja. Otro grupo utiliza un micrófono con un pequeño parlante. El cuarto grupo utiliza un rompecabezas de letras. (incorporan materiales diversos y concretos)</p> <p>En un grupo se invita a los niños a que completen un rompecabezas en equipo. Cada uno busca las piezas para poder formar las palabras y ordenadamente van armando el rompecabezas. (proponen experiencias desafiantes)</p> <p>La alumna en práctica trabaja con su grupo y les pide a los niños que finalizan antes, que ayuden a los otros. (solicitan que colaboren con sus compañeros)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>La mamá colaboradora trabaja con un grupo de niños con animales de la selva, los que deben identificar las vocales que componen los nombres de estos animales. Una vez finalizada la actividad la mamá les dice a los niños que ellos son más lindos que el sol porque se portan muy bien. Los niños sonrían y dos de ellos se acercan a abrazarla. La madre aparte de retribuir el abrazo demuestra su agrado de estar con ellos por medio de su expresión facial. (brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños) (utiliza expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>Un colaborador trabajó con su grupo y al finalizar la actividad le da un beso a cada uno porque han trabajado muy ordenados y han sido muy respetuosos, incluso les dice que se han ganado un beso. (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 111: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la tercera observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Inicia la clase y la alumna en práctica saluda a todos los niños. Luego les pregunta cuáles son las vocales. Los niños responden y la alumna comenta lo que ellos señalan y los felicita porque recuerdan bastante. Luego les consulta por qué ella les estará preguntado esto, y les pregunta ¿qué se les ocurre veremos hoy?</p> <p>(escuchan atentamente) (consulta sobre los conocimientos previos) (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>Uno de los colaboradores explica la actividad de su grupo. Luego les pregunta a los niños si ha quedado alguna duda sobre lo que él ha explicado. Nadie responde. Posteriormente, el colaborador les dice que no es un trabajo simple y que no cree que nadie tenga dudas sobre él. Después de esto algunos niños comienzan a formular preguntas. Luego de las preguntas de los primeros niños se suman otros que también formulan preguntas.</p> <p>(ofrecen instancias para formular preguntas)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>Una de las colaboradoras en un grupo narra una historia y luego le pasa un micrófono a uno de los niños para que, de a uno, cuenten (con micrófono) de que se trataba la historia y conversen sobre ello. Después les solicita que expresen sus opiniones sobre lo realizado y manifiesten cómo se sintieron.</p> <p>(ofrecen experiencias dialógicas) (proponen experiencias desafiantes)</p> <p>La madre trabaja con los niños y apoya el trabajo de cada uno de ellos y en un momento que está ocupada con un niño, y otro le pide ayuda, le dice a otro compañero que ayude a su amigo.</p> <p>(solicitan que colaboren con sus compañeros)</p> <p>Tanto la profesora como los colaboradores sonrían y reflejan una expresión de agrado en su rostro durante el trabajo en el aula</p> <p>(brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>Una niña no realiza su actividad y la colaboradora se acerca a ella y le dice que comience a trabajar. La niña no lo hace. La colaboradora le consulta qué le sucede, acaso está enferma o triste. La niña le cuenta que tiene sueño porque en su casa había una fiesta en la noche y no durmió. Después se pone a llorar y le cuenta que su papá se puso mal en la noche. La colaboradora la abraza, sonrío y le dice que se tranquilice porque a lo mejor su papá no está pasando por un buen momento. Luego la vuelve a abrazar y le dice que ella es una niña preciosa y que debe estar tranquila.</p> <p>(brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños) (brindan manifestaciones corporales de afectividad) (utiliza expresiones gestuales de cordialidad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 112: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la cuarta observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Al finalizar la clase la profesora invita a todos los niños a sentarse. Le consulta a cada uno de los niños sobre las dificultades que se les han presentado, la forma cómo las han solucionado, por qué creen que es importante aprender lo que han aprendido la clase de hoy, entre otros. (formulan preguntas reflexivas) (formulan preguntas de opinión)</p> <p>Uno de los niños explica frente a sus compañeros que él sabe que gracias a que se utilizan menos bolsas plásticas se cuida el medio ambiente. La profesora dice que muy bien y le pregunta al niño porque cree él que el plástico contamina. El niño no responde. La profesora le consulta al grupo completo de niños por qué creen que el plástico contamina el planeta. (solicitan desarrollo de argumentación)</p> <p>Un colaborador (curso superior) en uno de los grupos les dice a los niños que antes que inicien el trabajo aprovechen de preguntar alguna duda. Los niños consultan. Luego cuando están en el proceso de la experiencia educativa les vuelve a decir si quieren realizar alguna preguntar. Un niño le pregunta porque él se sacó los piercings. El niño le dice que se los sacó porque le pareció que se veía mejor su cara. (ofrecen instancias para formular preguntas)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>Antes de formar los grupos, se organizan estos de manera heterogénea, es decir, los niños que saben más con los que saben menos y los que tienen problemas de comportamiento con los que no lo tienen. Esto no se les dice a los niños, solo se nombra a los niños que irán a cada grupo. (forman grupos heterogéneos de trabajo)</p> <p>Cada niño trabaja con una cinta de gimnasia rítmica y hace la forma de las letras en el aire. Al inicio varios tienen dificultad para realizarlo, la colaboradora les ayuda a los niños y les dice que los que ya pueden hacerlo solos, les ayuden a los otros compañeros mostrándoles como es el movimiento. A medida que transcurre la actividad, todos los niños perfeccionan su movimiento. (proponen experiencias desafiantes) (solicitan que colaboren con sus compañeros)</p> <p>Un colaborador que trabaja con uno de los grupos que están utilizando plastilina para formar letras, realiza unas letras con este material, y les dice a los niños que ya él ha finalizado de hacer la primera sílaba de la palabra camión. Los niños del grupo se ríen y le dicen, tío se equivocó porque esa sílaba no es ca sino sa. El colaborador les dice “los pillé estaban atentos” (refiriéndose a que lo habían descubierto). (utilizan el error)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>Un grupo de niños realiza su actividad con un colaborador. Varios niños se paran a darle un abrazo al colaborador y este último les da también un abrazo, sonríe y los felicita porque están trabajando muy bien. (utiliza expresiones gestuales de cordialidad) (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p> <p>La profesora trabaja con su grupo de niños sentada junto a ellos. Les explica la actividad y los apoya y acompaña. (se sitúan a la altura de los niños/as)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 113: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la quinta observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa”</p> <p>(situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>En un grupo de trabajo un niño le dice a la colaboradora que le pase el material rápido. La colaboradora le indica que esa no es la forma de pedir las cosas. Luego la colaboradora les pregunta a los niños de ese grupo por qué es importante que las cosas se pidan por favor. Los niños del grupo opinan, incluyendo el niño que le había pedido de mala forma el material a la colaboradora.</p> <p>(formulan preguntas sobre la utilidad de lo que aprenden)</p> <p>Comienza la clase y la alumna en práctica les consulta a los niños por las actividades que realizaron la clase anterior. La mayoría de los niños levantan la mano. La alumna les solicita a los niños que no han levantado la mano que opinen.</p> <p>(otorgan igualdad de oportunidades de participar)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>Se inicia la clase y la profesora invita a que los niños trabajen con los distintos colaboradores. Luego una de las colaboradoras les indica a los niños los materiales que utilizarán. Les dice en un grupo utilizará una pizarra, otro grupo un celular, otro grupo letras de lija y el último grupo utilizará un rompecabezas con palabras.</p> <p>(incorporan materiales diversos y concretos)</p> <p>Se encuentran los grupos de trabajo con sus respectivas colaboradoras. En uno de los grupos están armando un rompecabezas de palabras en equipo. Una pieza que puso una niña calza en el rompecabezas, pero se ve que no da continuidad a la frase que indica porque puso la palabra “casa” y ante dice “el”. La colaboradora le dice a la niña que mire la pieza que puso y le indique si está puesta en el lugar correcto. La niña le dice que sí. Luego la colaboradora le dice a la niña que antes de la palabra casa que ella puso dice “el” y le consulta si cree que después debe decir “casa”. La niña le dice que no. Por lo tanto, la colaboradora le sugiere que saque esa pieza y busque la que pueda ir ahí. La niña comienza a buscar varias piezas. Finalmente encuentra la pieza correcta y descubre que la palabra “camión” es la que iba ahí.</p> <p>(utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>Un colaborador está trabajando con los niños con las pizarras y les muestra cómo deben hacerlo para realizar la actividad. En un momento el colaborador toma el plumón con la tapa y trata de escribir. Los niños reaccionan ante esto y se ríen.</p> <p>(utilizan el absurdo)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>Al finalizar la experiencia educativa la alumna en práctica los invita a sentarse a los niños en un semi círculo. Después que los niños han narrado lo que han realizado y cómo lo han hecho, la alumna en práctica llama de a uno a los niños adelante y les da un beso y abrazo por su buen trabajo. La expresión de los colaboradores es de agrado en todo momento.</p> <p>(utiliza expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>(brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 114: Registros que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras que surgen de la sexta observación comunicativa en clases con GI

Componente Educativos	Categorías deductivas (previas)	Extractos de registros de observación. Bajo cada registro se indica en paréntesis la acción educativa facilitadora a la que apunta.
<p>“Experiencia Educativa” (situado en el trabajo de aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>Antes que los niños comiencen a opinar la colaboradora les pide que piensen y que después opinen. Luego, cada niño opina, y, finalmente, la colaboradora con las ideas del grupo trata de exponer las fundamentales razones. (solicitan argumentaciones) (generan instancias de silencio)</p> <p>En uno de los grupos una niña le dice a la colaboradora que le gustaría trabajar con sémola de nuevo para hacer las letras porque así aprende, porque si se equivoca puede borrar fácil. La colaboradora le dice que es muy buena su intervención, que lo comentará con todos en las reuniones para que lo vuelvan a utilizar. (aceptan argumentos según aporte)</p> <p>La alumna en práctica les consulta a los niños para qué les sirve hablar y escribir bien. Los niños rápidamente levantan la mano y la colaboradora les pide que no se apuren y piensen sus respuestas antes de intervenir. (generan instancias de silencio) (formulan preguntas sobre la utilidad de lo que aprenden)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>En uno de los grupos uno de los niños dice que bolsa y basura tiene el mismo sonido final. El colaborador le dice que colocará nuevamente las palabras en la mesa para que mire bien esas palabras. Además, invita a que todos los niños de grupo opinen. Luego el niño que se había equivocado las mira durante un instante y le dice al colaborador que se equivocó porque se parecen, pero no son iguales. El colaborador lo felicita. (utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>Un grupo simulan que están en el cine. Este grupo está en otra sala aparte. Ven una parte de una película (el final). Esta película todos la habían visto completa antes. Luego, los colaboradores que están con ellos, que son dos, los invitan a crear nuevos finales para esa película. Los niños levantan la mano para opinar. Las colaboradoras les piden que piensen antes de intervenir. (ofrecen experiencias dialógicas)</p> <p>Un colaborador apoya a un grupo de niños. Al darse cuenta que uno de los niños no va por el camino correcto, le dice que revise su trabajo. El niño no percibe su error. El colaborador le dice que mire como están trabajando sus compañeros y vea si él está haciendo algo similar. El niño descubre que su trabajo no lo está haciendo de acuerdo a lo que corresponde y vuelve atrás y comienza de nuevo a realizarlo. El colaborador lo felicita por descubrir su error e intentar mejorar. El trabajo que están realizando es de clasificar objetos (concretos) de acuerdo al sonido final (sa y to) (utilizan el error de manera constructiva)</p>
	<p>Afectividad</p>	<p>Al finalizar la clase las tías les cantan una canción a los niños y sonríen y aplauden junto a los niños. (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>Finalmente, los colaboradores felicitan a los niños porque trabajaron muy ordenados y les dicen que son niños muy buenos y que se nota que hicieron su mayor esfuerzo. Luego los llaman de a uno a pasar a adelante para ponerles unas medallas y los abrazan y le dan un beso a cada uno. (brindan manifestaciones corporales de afectividad)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 7: tabla tipo A1 de GCN1(niños/as) con citas que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras

A continuación, se presenta tabla tipo A1, correspondiente al GCN1 la que muestra citas que se desprenden de los relatos de los niños/as respecto a las acciones educativas facilitadoras desarrolladas por la profesora del nivel y los colaboradores de aprendizajes en clases con GI. En paréntesis bajo cada cita se indican la acción educativa facilitadora a la que apunta.

Tabla 115: Citas que se surgen del GCN1 (niños/as) que se orientan hacia acciones educativas facilitadoras en clases con GI

Componente Educativo	Categorías deductivas	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as del nivel. Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN EDUCATIVA FACILITADORA a la que apunta.
<p>“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“Si conversábamos y lo pasábamos bien, las tías y los tíos (refiriéndose a los niños de curso superior) nos escuchaban, eran todas cariñosas con nosotros (escuchan atentamente a los niños)</p> <p>“Las tías nos hacen pensar porque nos preguntan cosas difíciles” (risas) no, no es que sean difíciles, por ejemplo nos piden que inventemos otro final para el cuento” (formulan preguntas reflexivas)</p> <p>A veces las tías se quedaban calladas y yo no sabía que pasaba, pensaba que había hecho alguna cuestión mala y después nos dimos cuenta que era para que pensáramos y habláramos para no responder a la loca (risas) (generan instancias de silencio)</p> <p>“Si como que nos dan pistas, no nos dicen como la respuesta al tiro” (ofrecen respuestas parciales)</p> <p>“Una vez la tía me preguntó por qué tenemos que portarnos bien y le dije que, para aprender, porque o sino vamos a ser uno burros y a la tía le dio risa (risas)” (solicitan aportes o ideas)</p> <p>“Por ejemplo, si yo decía algo la tía me pedía que lo explicara y si estaba bien ella se los contaba a mis compañeros y lo compartíamos (...) una vez le dije que cuando yo salía a la calle tenía cuidado para cruzar porque los autos pasaban muy rápido y miraba para ambos lados que no viniera ningún auto y ahí cruzaba. Me dijo que le contara a mis compañeros eso y me felicitó delante de ellos y les dijo que si salían solos a la calle tenían que hacer lo mismo (...) pero igual a la tía no le gusta que nosotros andemos todo el día en la calle porque dice que es peligroso”. (aceptan argumentos según aporte)</p> <p>“... es que siempre preguntan (...) también preguntan para qué nos sirve aprender a leer y yo le dije a la tía, y me felicitó porque le dije que nos servía para poder leer las litas de compas” (formulan preguntas sobre la utilidad de lo que aprenden)</p> <p>“Claro como que tenemos que explicar lo que decimos, si decimos algo después tenemos que explicar, y si no les queda claro de nuevo nos preguntan hasta que expliquemos bien”. (solicitan desarrollo de argumentación)</p>

		<p>“Las tías preguntan y después dicen que nos calleemos y que no respondamos altiro (refiriéndose a no responder rápido) porque algunos compañeros puro interrumpen y no dejan hablar” (generan instancias de silencio)</p> <p>“Los pregunta cómo nos sentimos, y le importa lo que a nosotros nos pase, porque a mí me preguntó cómo está mi perrito” (formulan preguntas sobre experiencias personales)</p>
	Inclusión	<p>... los tíos del colegio (refiriéndose a los alumnos de cursos superiores) hacen como cosas raras y divertidas como, por ejemplo, toman el plumón al revés y escriben, pero no pueden ¿me entiende? (utilizan el absurdo)</p> <p>“Las tías no andan a gritos, son amorosas con nosotros y se preocupan” (utilizan un volumen adecuado de voz)</p> <p>“Me encanta tía cuando pasamos por varias actividades porque son entretenidas y parece como si estuviéramos jugando, no como que estamos en clases” (rotan de grupo por distintas actividades)</p> <p>La actividad que más me gustó hacer fue la de buscar el animal y colocarlo en el cajón que corresponde a la letra con la que empezaba esa palabra, me ¿entiende tía? (...) lo que pasa es que en cada como cajón o tapa había unas letras y el animal que empezaba con esa letra teníamos que ponerlo ahí (...) porque teníamos que pensar mucho (proponen experiencias desafiantes)</p> <p>“No, no dicen que está malo como en otras clases las tías, nos piden que miremos el trabajo y vemos o sea lo revisemos solos” (utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>“...los tíos como que se equivocan así y los da risa a nosotros porque ellos saben y hacen como que no saben pu” (utilizan el error)</p> <p>“... las tías nos sientan con distintos compañeros, no siempre con los mismos, ellas creen que yo no me doy cuenta que a veces a los capos (refiriéndose a los que más saben) los sienta con los (risas) con los otros (refiriéndose a los que no saben o no aprenden rápido) tía, usted catcha” (forman grupos heterogéneos)</p> <p>“Lo entretenido de esto es que en un grupo hay animales, en otro bloque, pizarras con letras que se pegan, mmm, radio, una vez nos trajeron hasta computador de esos chicos, eso es lo bueno de estas clases, no son puro libro” (incorporan materiales diversos y concretos)</p>
	Afectividad	<p>“estaban alegres los tíos, se reían, no andaban enojados” Tía ¿por qué nos pregunta tantas cosas?, ¿le van a poner nota a los tíos?” (risas) (brindan expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>“Las tías se acercan a nosotros, no están lejos, si incluso nos abrazan y hacen cariño” (brindan demostraciones corporales de afectividad)</p> <p>“Y cuando hablamos con las tías ellas nos pescan (refiriéndose a que les ponen atención) (...) porque se nota pu tía, nos miran y nos escuchan” (establecen contacto visual)</p> <p>“Todas las tías siempre son cariñosas con nosotros en estas clases, nos acompañan y están cerquita de nosotros, se preocupan que nosotros estemos felices” (se sitúan a la altura de los niños/as)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 8: tabla tipo A2 de GCN1 (niños/as) con citas que se orientan hacia acciones obstaculizadoras

A continuación, se presenta la tabla tipo A2, correspondiente al GCN1 la que muestra citas que reflejan las acciones obstaculizadoras determinadas en este estudio. Estas citas se desprenden de los relatos de los niños/as respecto a las acciones obstaculizadoras desarrolladas por la profesora del nivel en las CE. En paréntesis bajo cada cita se indican la acción obstaculizadora a la que apunta.

Tabla 116: Citas que se surgen del GCN1 (niños/as) que se orientan hacia acciones obstaculizadoras en CE

Componente Educativo	Categorías deductivas	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as del nivel. Bajo cada cita se encuentra en paréntesis la ACCIÓN OBSTACULIZADORA a la que apunta.
<p>“experiencia de aprendizaje” (trabajo en aula de GI)</p>	<p>Diálogo</p>	<p>“No, no nos escuchan mucho, porque la tía XXX está ocupada con la actividad y los trabajos son lo que le dije antes tía, el cuaderno o el libro” (escuchan menos atentamente a los niños)</p> <p>“Sí, nos leen un cuento, nos preguntan por el nombre de los, ¿cómo se dice?, ah sí, los protagonistas, qué hicieron, cosas como esas nos pregunta la tía” (no formulan preguntas reflexivas)</p> <p>“Siempre tenemos que estar en silencio, jajaja, no nos dejan hablar porque tenemos que hacer la tarea del libro o el cuaderno” (no generan instancias de silencio)</p> <p>“Es que la tía es como diferente, como que no nos pesca, si yo le digo algo ella me dice que después hablemos de eso...está muy ocupada ella” (solicitan aporte o ideas) (no aceptan argumentos según aporte)</p> <p>“Sí, nos pregunta la tía si entendimos eso (...) nada más, lo que pasa es que escribimos y ni levantamos la cabeza, puro escribir y escribir” (no formulan preguntas de aplicación)</p> <p>“... nos dice cuando podemos hablar, a mí me da sueño estar todo el rato escuchando (risas)” (no generan instancias de silencio)</p> <p>“... es que la tía XXX solo nos habla de las materias y cuando nos portamos muy bien nos felicita” (no formulan preguntas sobre experiencias personales)</p>
	<p>Inclusión</p>	<p>“es que la tía es ordenadita y no hace cosas locas, como en los, en los GI.” (no utiliza el absurdo)</p> <p>“La tía tiene que gritar un poco, sobre todo al XXX y al XXX porque se portan super mal” (no utiliza un volumen adecuado de voz)</p> <p>“Es como fome tener que hacer todos los mismo y con el cuaderno y el libro” (no rotan de grupos por distintas actividades)</p> <p>“en las clases de la tía XXX (refiriéndose a las CE) hacemos tareas en el cuaderno, en el libro y eso (...) son muy fome ...” (no proponen experiencias desafiantes)</p>

	<p>“Es que las tías en los GI no nos dicen cuando hacemos algo mal, nos ayuda a que lo busquemos con los compañeros, no como en las otras clases del colegio que no piden los cuadernos y nos marcan lo que está malo”. (no utilizan el error de manera constructiva)</p> <p>“Nooo, la tía no hace esas cosas, son fomes las otras clases, son como toda igual todo el rato lo mismo, escribimos, copiamos de la pizarra y usamos el cuaderno” (no utilizan el error)</p> <p>“... (...) es que nos sentamos solos en los puestos” (no forman grupos heterogéneos)</p> <p>“Siempre usamos el libro, cuaderno y los lápices,(...) una vez me acuerdo que la tía nos llevó unas letras de colores y fue como lo máximo” (refiriéndose a las CE). (no incorporan materiales diversos y concretos)</p>
	<p>Afectividad</p> <p>“...pero parece que la tía se aburre algunas veces porque esta como seria y se sienta en su puesto adelante o anda apurada” (brinda menos expresiones gestuales de cordialidad)</p> <p>“pocas veces la tía nos abraza, pero no en clases, a veces afuera de la sala (...) una vez me abrazó cuando me encontré con ella en el centro cuando fui con mi mamá, me gustó” (brindan menores demostraciones corporales de afectividad)</p> <p>“no, porque la tía mira los cuadernos y pasa rápido por los puestos” (refiriéndose a que no los mira) (no establecen contacto visual)</p> <p>“Es que en las clases fomes la tía pasa por los puestos y mira lo que estamos haciendo, pero no se sienta al lado de los compañeros” (no se sitúan a la altura de los niños/as)</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 9: tabla tipo B de GCN2 (niños/as) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

A continuación, se presenta la tabla tipo B, correspondiente al GCN2 que muestra citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases de GI, desde la perspectiva de los propios niños/as.

Tabla 117: Citas que surgen del GCN2 que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) extraídos del discurso de los niños/as que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“...a ver, la tía nos lee un cuento y ahora yo respondo a veces y le achunto (risas)”</p> <p>“Por ejemplo la tía nos pregunta después que nos lee algo y nosotros respondemos bien”.</p> <p>“Como que me cuesta menos entender ahora para responder bien las preguntas de las tías” (preguntas referidas a una narración)</p> <p>“Es que el XXX se cree bacán porque siempre hablaba en las otras clases y respondía las preguntas de los cuentos que la tía nos leía, pero ahora yo también soy bacán porque respondo pu” (risas)</p> <p>“Es que nos preguntan cosas entretenidas, el otro día nos leyeron una noticia y yo le dije a la tía que esa noticia la escuché en la tele y la tía me dijo que creía yo (...) le dije que no tenían que tener los animales en jaulas y me felicitó porque tenía esa opinión”</p> <p>“Tienen paciencia las tías, son súper cariñosas y les gusta que nosotros respondamos las preguntas (...) sí tenemos más tiempo para poder escuchar los cuentos y después responder”</p> <p>“Una vez escuchamos una historia y después la tía nos hizo cerrar los ojos y teníamos que describir cómo nos imaginábamos las cosas”</p>
	Producción de textos	<p>“Yo aprendí a escribir bien, las tías todas me ayudan, están siempre cerca”</p> <p>“Yo siempre he sido buena alumna, aprendo todo lo que la tía me enseña, pero en las clases de GI me entretengo más y aprendo a escribir mejor y mi letra está más redondita”</p>

		<p>“Podemos escribir varias palabras, ahora es divertido, ya no sufrimos tanto como al principio (jajaja) como que a todos los compañeros se los hace más fácil ahora”</p> <p>“Ahora escribo más palabras que antes, porque no me cuesta, es fácil escribir (...) la tía nos dice que esto nos va a servir para que seamos personas, como se dice, (pausa corta) como cultas”</p> <p>“El XXX antes no escribía ninguna cuestión, de verdad tía, en serio y ahora sí po escribe palabras”</p> <p>“... y le ayudo a mi mamá a revisar lo que ella escribe, ella está aprendiendo, lo que pasa es que mi mamá no pudo ir a la escuela porque tuvo que trabajar con las frutas”</p> <p>“Ahora yo hago la lista del super y no solo mi hermana grande”</p>
	<p>Manejo de la lengua</p>	<p>“Aprendí a contar las sílabas de palabras tía, “río” y eso”</p> <p>“Con las clases de GI todos los niños aprendemos más, el XXX (refiriéndose a un compañero) antes no hablaba casi nada y ahora habla”</p> <p>“mi mamá me dice que ahora hablo más bonito” (risas)</p> <p>“Como que ahora me atrevo no más a opinar en la sala y contar cosas”</p> <p>“Es que las tías en estas clases, ahora nos entienden, porque si decimos algo ellas les preguntan a los otros compañeros si escucharon y que piensan”</p> <p>“El XXX nunca hablaba y desde que están todas las tías y los tíos el XXX empezó a hablar”</p> <p>“Hablamos como niños más grandes pu”</p>

Fuente: Elaboración propia

Anexo 10: tabla tipo B de GCM (madres) con citas que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

A continuación, se presenta la tabla tipo B, correspondiente al GCM que muestra citas que reflejan las dimensiones del lenguaje desarrolladas por los niños/as del nivel, asociadas a las clases con GI, desde la perspectiva de las madres.

Tabla 118: Citas que surgen del GCM que se orientan hacia dimensiones del lenguaje

Componente educativo	Dimensiones	Segmentos (citas) extraídos del discurso de las madres que apunta a una determinada dimensión.
Experiencia de aprendizaje	Comprensión lectora	<p>“Sí, entiendo más, no tengo que explicarle tantas veces las cosas”</p> <p>“Sí, porque cuando su hermana mayor le lee y (pausa corta) y le pregunta, el XXX le responde como bien”</p> <p>“... a veces le leo algo y después les pregunto y está como más avispadito (refiriéndose a que entiende más rápido) como se dice” (risas)</p> <p>“No, no me he dado cuenta porque no lee bien y en la casa no tenemos tiempo, yo llego tarde y su papá ni aparece”</p> <p>“¿es que como puedo saber? no, no sé... igual que antes parece”</p>
	Producción de textos	<p>“... la XXX aprendió a escribir mejor, ahora se le nota lo que dice cuando escribe en su cuaderno”</p> <p>“Las oraciones que escribe son como claritas, escribe mejor, más ordenado”</p> <p>“sí, el XXX ahora ahora escribe kilo con K y no como antes con C, ha aprendido mucho este año con las tías, (...) las tías lo han ayudado a escribir”.</p> <p>“Buuu, escribe por todos lados, le falta rayar las paredes igual que su hermano pequeño” (risas) (...) no, pero la XXX es más grande y sabe que los cuadernos son para eso”</p> <p>“Está escribiendo en un diario que tiene, no me deja leerlo porque dice que es privado, antes solo dibujaba y no escribía casi nada”</p> <p>“... es otra letra, más clarita, se demora, pero escribe mejor”</p>
	Manejo de la lengua	<p>“Se lo pasa diciendo las letras, donde vamos nombra las vocales y las y las (pausa corta) y las otras (risas)”</p> <p>Buuu, está feliz con las clases en grupos, se fue por un tubo como se dice (risas), en la tarde juega con su hermanita y le enseña las palabras, cuenta las palabras así, “nu- be”, “pi-ña” y cosas así (la madre aplaude para marcar las sílabas al contar esto último)</p> <p>“...como que habla mejor, dice ayer hice una cosa y no se equivoca porque lo hizo antes”, ¿me entiende?”</p>

		<p>“Es una lora (risas) habla clarito y dice mejor las palabras”</p> <p>“Da las gracias y pide las cosas por favor, eso ha aprendido con las tías”</p> <p>“Lo pasa muy bien llega contenta del colegio cuando van los tíos, porque aprende a hablar mejor, le enseñan con cariño y lo pasa bacán”</p> <p>“Como que ha mejorado porque habla mejor, no tan como guagua”</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Anexo 11: tabla tipo A1 de EECC (primera parte) con acciones educativas facilitadoras

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta una tabla tipo A1 que muestran las acciones educativas facilitadoras que se desprenden de la primera parte de la entrevista (EECC) dirigida a la (PC)

Tabla 119: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la EECC (primera parte) dirigida a la profesora del nivel (PC)

Componentes Educativos			
Planificación y evaluación pedagógica (reuniones asociadas a GI)	Experiencia de aprendizaje (trabajo en aula)		
Categoría deductiva	Categorías deductivas		
Diálogo	Diálogo	Inclusión	Afectividad
Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras
Otorgan igualdad de oportunidades de participar	Solicitan aportes o ideas	Utiliza el error de manera constructiva	Brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños
Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	Ofrecen respuestas parciales	Brinda expresiones gestuales de cordialidad	Brinda expresiones gestuales de cordialidad
Destacan positivamente las ideas	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	Utilizan un volumen de voz adecuado	Brindan manifestaciones corporales de afectividad
Utilizan el humor	Aceptan argumentos según aporte	Proponen experiencias desafiantes	Se sitúan a la altura de los niños
Escuchan atentamente	Formulan preguntas sobre experiencias personales	Escuchan atentamente a los niños	Establecen contacto visual
Formulan preguntas sobre experiencias personales	Escuchan atentamente a los niños/as	Utilizan el absurdo	
Aportan ideas	Consulta sobre los conocimientos previos	Forman grupos heterogéneos de trabajo	
Ofrecen argumentos	Consultan sobre la utilidad de lo que aprenden	Rotan de grupo por distintas actividades	
Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	Ofrecen instancias para formular preguntas	Se sitúan a la altura de los niños	
Aceptan argumentos según aporte	Formulan preguntas reflexivas	Incorporan colaboradores de aprendizaje	
Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	Solicitan desarrollo de argumentación	Incorporan materiales diversos y concretos	
Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	Solicitan argumentación	Ofrecen experiencias dialógicas	
	Generan instancias de silencio		

Fuente: Elaboración propia

Anexo 12: tablas tipo A1 de OOCC con acciones educativas facilitadoras en reuniones pedagógicas

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta tabla 120 que muestran las acciones educativas facilitadoras que se desprenden de la primera reunión, de un total de doce reuniones con GI observadas.

Tabla 120: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera reunión observada

Planificación y evaluación pedagógica (reuniones asociadas a GI)
1º Reunión en que se realiza OOCC
Categoría deductiva: diálogo
Acciones educativas facilitadoras
Escuchan atentamente
Utilizan un lenguaje coloquial y cercano
Destacan positivamente las ideas
Utilizan el humor
Aportan ideas
Otorgan igualdad de oportunidades de participar
Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas

Fuente: Elaboración propia

Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen de las doce reuniones de GI observadas

Tabla 121: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en reuniones observadas durante el año escolar

Categoría deductiva	Acciones educativas facilitadoras	Registros realizados											
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
DIÁLOGO	Escuchan atentamente	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Utilizan un lenguaje coloquial y cercano	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Destacan positivamente las ideas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Utilizan el humor	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	x	*	*	*	x	*	x	*	x	*	x	x
	Aportan ideas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ofrecen argumentos	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	*	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Aceptan argumentos según aporte	x	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Construyen experiencias de aprendizaje de manera conjunta	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Evalúan en conjunto experiencias desarrolladas	*	x	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*
	Reformulan experiencias de aprendizaje de manera conjunta	x	x	*	x	*	x	*	*	*	*	*	*
	Resuelven problemas pedagógicos en conjunto	x	x	x	x	*	x	*	*	*	*	*	*

*: acciones observadas

x: acciones no observadas

Fuente: Elaboración propia

Anexo 13: tablas tipo A1 de OCCC con acciones educativas facilitadoras en clases con GI

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta tabla 122 que muestran las acciones educativas facilitadoras que se desprenden de la primera clase con GI, de un total de dieciséis clases con GI observadas.

Tabla 122: Acciones educativas facilitadoras que surgen de la primera clase con GI observada

Experiencia de aprendizaje (trabajo en aula)		
1ª clase con GI en que se realiza OCCC		
Categorías deductivas		
Diálogo	Inclusión	Afectividad
Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras	Acciones educativas facilitadoras
Solicitan aportes o ideas	Escuchan atentamente a los niños/as	Brinda expresiones verbales de afecto hacia los niños
Escuchan atentamente a los niños/as	Brinda expresiones gestuales de cordialidad	Brinda expresiones gestuales de cordialidad
Formulan preguntas de opinión	Utilizan un volumen de voz adecuado	Brindan manifestaciones corporales de afectividad
Consultan sobre los conocimientos previos	Proponen experiencias desafiantes	Se sitúa a la altura de los niños
Ofrecen instancias para formular preguntas	Incorporan colaboradores de aprendizaje	Establecen contacto visual No /obs (no observado)
	Rotan de grupo por distintas actividades	
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	
	Incorporan materiales diversos y concretos	
	Ofrecen experiencias dialógicas	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta una visión global de acciones educativas facilitadoras del componente educativo “experiencia de aprendizaje” (clases con GI) determinadas en las dieciséis clases en que se realizaron OOC

Tabla 123: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “diálogo” en clases con GI observadas durante el año escolar

Categoría Deductiva	Acciones educativas facilitadoras	Registros realizados															
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª
DIÁLOGO	Solicitan aportes o ideas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Aceptan argumentos según aporte	x	x	x	*	x	*	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*
	Ofrecen instancias para formular preguntas	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Otorgan igualdad de oportunidades de participar	x	x	*	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Escuchan atentamente a los niños/as	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Formulan preguntas de opinión	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Ofrecen respuestas parciales	x	x	x	x	*	*	*	x	x	*	*	*	*	*	*	*
	Generan instancias de silencio	x	x	x	x	x	*	x	x	*	*	*	*	x	*	*	*
	Solicitan desarrollo de argumentación	x	x	x	*	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Solicitan argumentación	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Formulan preguntas sobre experiencias personales	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Formulan preguntas sobre la utilidad de lo que aprenden	x	*	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Formulan preguntas reflexivas	x	x	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Consultan sobre los conocimientos previos	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

*: acciones observadas

x: acciones no observadas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 124: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “inclusión” en clases con GI observadas durante el año escolar

Categoría Deductiva	Acciones educativas facilitadoras	Registros realizados															
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª
Inclusión	Escuchan atentamente a los niños/as	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Utilizan un volumen de voz adecuado	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Proponen experiencias desafiantes	*	*	*	*	X	*	*	*	X	*	*	X	*	*	*	*
	Utilizan el error de manera constructiva	X	*	X	X	*	*	X	*	X	X	*	*	X	*	X	*
	Incorporan colaboradores de aprendizaje	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Rotan de grupos por distintas actividades	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Solicitan que colaboren con sus compañeros	X	*	*	*	X	*	*	*	*	*	X	X	X	X	X	X
	Forman grupos heterogéneos de trabajo	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Incorporan materiales diversos y concretos	*	*	X	X	*	X	*	*	*	X	X	*	*	*	X	*
	Ofrecen experiencias dialógicas	*	X	*	*	X	*	X	*	*	X	X	*	*	X	*	X
	Utilizan el absurdo	X	X	X	X	*	X	*	X	X	*	X	X	X	*	X	X
	Utilizan el error	X	X	X	*	X	X	*	X	X	*	X	X	*	X	*	X

*: acciones observadas

x: acciones no observadas

Fuente: Elaboración propia

Tabla 125: Visión global de acciones educativas facilitadoras que surgen desde la categoría deductiva “afectividad” en clases con GI observadas durante el año escolar

Categoría Deductiva	Acciones educativas facilitadoras	Registros realizados															
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª
Afectividad	Brindan expresiones verbales de cordialidad	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Brindan expresiones gestuales de cordialidad	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Brindan manifestaciones corporales de afectividad	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Se sitúan a la altura de los niños/as	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	Establecen contacto visual	n/obs.															

*: acciones observadas

x: acciones no observadas

Fuente: Elaboración propia