



CONCEPCIONES DE FRACASO ESCOLAR EN PRIMERO DE PRIMARIA

ANGIE ENRÍQUEZ CASTILLO

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PSICOLOGÍA
SANTIAGO DE CALI
2014**

CONCEPCIONES DE FRACASO ESCOLAR EN PRIMERO DE PRIMARIA

ANGIE ENRÍQUEZ CASTILLO

Trabajo de grado

Directora

VIVIAN OSPINA TASCÓN

PSICÓLOGA

UNIVERSIDAD ICESI

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

PSICOLOGÍA

SANTIAGO DE CALI

2014

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
1. ANTECEDENTES.....	10
2. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN	17
2.1. MARCO DE REFERENCIA	21
2.1.1 Antecedentes Empíricos.....	21
2.2. OBJETIVOS	24
2.2.1. General:.....	24
2.2.2. Específicos:	25
3. MARCO TEÓRICO	26
3.1. EDUCABILIDAD	26
3.2. DESARROLLO	29
3.3. APRENDIZAJE	31
3.4. ATENCIONALIDAD	34
3.5. ESCUELA.....	36
3.6. FRACASO ESCOLAR	39
4. METODOLOGÍA	45
4.1. SUJETOS	45
4.2. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	45
4.3. PROCEDIMIENTO	45
4.4. MÉTODO.....	46
4.5. INSTRUMENTOS	47
4.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	47
4.6.1. Tabla 2: Categorías de análisis de las entrevistas	48
4.6.2. Tabla 3: Categorías de análisis de las observaciones.....	50
5. RESULTADOS.....	52
5.1. TABLA 4: INDICADORES DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1 - 1	52
5.2. TABLA 5: INDICADORES DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1 - 3	90
5.3. TABLA 6: INDICADORES DE LAS OBSERVACIONES AL GRUPO 1 - 1128	
5.4. TABLA 7: INDICADORES DE LAS OBSERVACIONES AL GRUPO 1 - 3154	

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	176
6.1. RELACIÓN DE LA MAESTRA CON SU LABOR COMO DOCENTE	176
6.2. RELACIÓN DOCENTE – INSTITUCIÓN	176
6.3. RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTES.....	177
6.4. CONCEPCIÓN DE ESTUDIANTE	177
6.5. ROL DEL DOCENTE	179
6.6. ROL DE LA ESCUELA	183
6.7. CONCEPCIÓN DE EDUCABILIDAD	184
6.8. CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE.....	185
6.9. CONCEPCIÓN DE ATENCIONALIDAD	187
6.10. CONCEPCIÓN DEL ERROR Y DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	188
6.11. CONCEPCIÓN DE FRACASO ESCOLAR	190
7. DISCUSIÓN	192
8. CONCLUSIONES	201
9. ANEXOS.....	206
10. REFERENCIAS	279

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1: América Latina (18 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años, 1990-1999.....	10
Imagen 2: Tasa neta de ingreso a la educación primaria (2008).....	12
Imagen 3: Distribución porcentual de los docentes por nivel educativo, según el último nivel educativo aprobado por el docente (2010)	13
Imagen 4: América Latina (17 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años que pertenecen al cuartil 1 (hogares pobres) y al cuartil 4 (hogares ricos) de la distribución del ingreso de los hogares. Zonas urbanas, 1999	15

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo – primera observación del grupo 1-1	206
Anexo 2. Diario de campo – segunda observación del grupo 1-1	209
Anexo 3. Diario de campo – tercera observación del grupo 1-1	213
Anexo 4. Diario de campo – cuarta observación del grupo 1-1	218
Anexo 5. Diario de campo – primera observación del grupo 1-3	222
Anexo 6. Diario de campo – segunda observación del grupo 1-3.....	225
Anexo 7. Diario de campo – tercera observación del grupo 1-3	227
Anexo 8. Diario de campo – cuarta observación del grupo 1-3	230
Anexo 9. Entrevista a la docente del grado 1.1	235
Anexo 10. Entrevista a la docente del grado 1.3.....	262

RESUMEN

El presente trabajo investigativo se estableció con el propósito de identificar las concepciones implícitas que tienen algunos docentes sobre el fenómeno del fracaso escolar en el primer grado de primaria. Con base en el objetivo anteriormente expuesto, se consideró pertinente no solo partir de una metodología, sino también de una epistemología cualitativa, pues de esta manera se posibilita tomar distancia del general abordaje del fracaso escolar desde la perspectiva de la causalidad, indagando así acerca de la posición subjetiva que tienen los sujetos sobre dicho fenómeno. Este estudio es de tipo exploratorio, ya que de acuerdo a la revisión realizada, se conoció que a pesar de que se han adelantado diversas investigaciones en torno al fracaso escolar, éstas apuntan a establecer relaciones de causalidad entre diferentes variables y también han sido realizadas con interés en poblaciones que se encuentran en momentos diferentes a la primera infancia.

Para la ejecución del estudio de investigación, se contó con la participación de dos educadoras de los grados primero de una institución educativa pública, ubicada en la zona oriente de la ciudad de Cali, específicamente en lo que se conoce como el Distrito de Aguablanca. Con estas maestras se llevaron a cabo varias sesiones de observaciones de diferentes clases con sus respectivos grupos y una entrevista semi – estructurada; instrumentos que permitieron obtener los resultados requeridos para reconocer las regularidades en las significaciones, en las representaciones, en el análisis y en las formas de abordar y posicionarse frente a los casos de fracaso escolar.

Palabras claves: Educabilidad, fracaso escolar, concepciones, aprendizaje, paradigma cualitativo

INTRODUCCIÓN

De la consideración de un evidente aumento del número de casos de estudiantes que han sido señalados por presentar problemas de aprendizaje o por ser específicamente un caso de fracaso escolar, surgió el interés por tener una mayor comprensión de estas situaciones escolares. Se consideró entonces pertinente llevar a cabo una investigación en torno al fenómeno del fracaso escolar, en donde se trabajara directamente con los educadores, pues se reconoce a estos profesionales como uno de los actores que intervienen y orientan en alguna medida los procesos de aprendizaje de los niños.

Partiendo del interés mencionado, el cual se fue puliendo y definiendo durante la ejecución del mismo estudio, se realizó una revisión de las investigaciones ejecutadas en torno al fenómeno del fracaso escolar, encontrando que el enfoque había estado puesto en la búsqueda de los factores que intervienen o están asociados con el fracaso escolar. En otras palabras, se encontraron estudios – en su mayoría correlacionales – a partir de los cuales se determinaban algunas de las que para los investigadores, son las causas del fracaso escolar, entre las cuales se encuentran con más frecuencia las condiciones socio – económicas y la falta de interés del estudiante. Así pues, en los trabajos analizados, la atención estaba centrada en encontrar y evaluar cuáles eran algunos de aquellos aspectos individuales o situacionales que provocan el fracaso escolar, restándole importancia al análisis global del fenómeno.

Además, teniendo en cuenta que desde lo previamente analizado sobre el tema, se había evidenciado que generalmente era en el estudiante sobre quien recaía la total responsabilidad tanto de las dificultades de aprendizaje como del fracaso escolar – generando de este modo graves consecuencias en todo el ser – se estimó necesario realizar un estudio que permitiera comprender y dilucidar el rol y la implicación que tienen el resto de los actores involucrados en el proceso de aprendizaje de los pequeños.

Es justamente por el hallazgo de esas condiciones de las investigaciones revisadas, que se piensa importante y valioso partir de una metodología cualitativa que posibilite contribuir a la comprensión del fracaso escolar. Específicamente con este trabajo, se quieren conocer las consideraciones que tienen dos educadoras sobre el fracaso escolar, pero ya no en función de factores causales, sino de las posiciones subjetivas que tienen las maestras acerca del fenómeno en cuestión, evaluando cómo éste es vivenciado, representado y significado cuando se presenta en estudiantes que se encuentran cursando el primer grado de primaria.

Frente a este último aspecto, se estableció prudente priorizar los cuestionamientos sobre los niños más pequeños del sistema educativo, pues en la mayoría de los trabajos investigativos antes ejecutados, no se considera la población que se encuentra en la primera infancia, desconociendo que posiblemente en estas

edades empiezan a hacerse construcciones subjetivas que dependiendo de la forma como se den, desarrollan o no futuros casos de fracaso escolar.

Por lo hasta aquí expuesto, el marco teórico permitirá una comprensión de la temática de interés, pues está dividido en varias secciones, haciendo un recorrido que permite profundizar en cada uno de los aspectos que se consideran pertinentes para el desarrollo de la investigación, ya que es preciso esclarecer que en las concepciones sobre el fracaso escolar, pueden influir las construcciones previas que hayan hecho los sujetos sobre las diferentes aristas del aprendizaje y del proceso escolar de un niño. Motivo por el cual, es necesario conocer acerca de todos aquellos aspectos que se considera, están implicados como por ejemplo: el rol del educador, el de la escuela, las concepciones de estudiante, de aprendizaje, de atencionalidad, de educabilidad, etc.

Por cuestiones de conveniencia metodológica, se consideró pertinente realizar la investigación con dos docentes encargadas de los cursos de primero de una institución educativa pública del oriente de Cali, pues ésta es una institución con la que se mantiene un constante contacto durante el periodo de realización de este estudio; facilitando de esta manera no sólo los encuentros con las educadoras y sus respectivos grupos, sino que además, permanecer en la institución permitió contextualizar y comprender cada una de las prácticas de las maestras en el ejercicio enseñanza – aprendizaje. Al inicio del proceso de investigación, fue necesario abordar a las maestras para explicarles un poco acerca de los objetivos del trabajo investigativo, para indagar sobre su interés por la contribución en éste y comentarles cómo sería aquella participación.

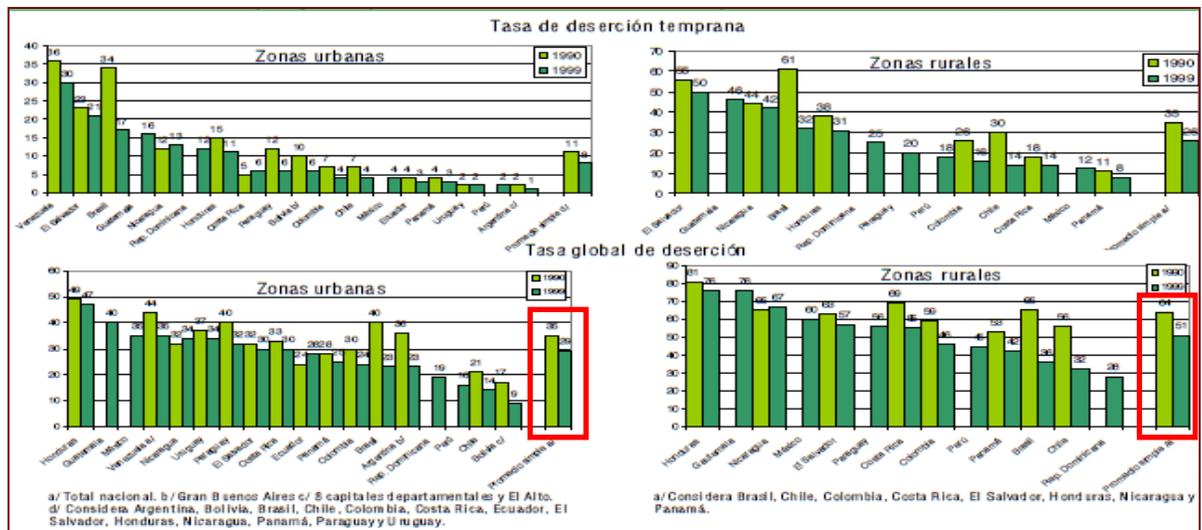
La información obtenida en este trabajo investigativo, permite considerar la importancia de futuras investigaciones en las que de manera global se estudie el papel que los mismos docentes señalan tener y la implicación real que tienen tanto en el aprendizaje, como en las dificultades que puedan presentar los estudiantes en este proceso. Igualmente, partiendo de este estudio, pueden derivarse proyectos de intervención que resultan interesantes y necesarios, pues al trabajar con los educadores y con los grupos de estudiantes, se posibilita la reflexión de los actores frente a los diferentes aspectos que se encuentran implicados en el ejercicio de enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

1. ANTECEDENTES

A partir de datos estadísticos del año 1990, estudios como el realizado por Espíndola y León (2002) demostraron que en ese momento, en varios países de América Latina se presentaba una problemática social, específicamente en el contexto escolar: la desvinculación de los niños y adolescentes del sistema educativo.

Basándose en el riguroso análisis de las estadísticas que se muestran en el siguiente gráfico, los investigadores concluyeron que existía una alta tasa de deserción escolar en la población total de adolescentes, debido a que las cifras disponibles del año 1990 sugerían que en las zonas rurales, el promedio de adolescentes que desertaba era de 64% y en las zonas urbanas, el porcentaje era de 35%

Imagen 1: América Latina (18 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años, 1990-1999



Para estos autores, aún eran desconocidas las razones por las que se presentaba dicho fenómeno; sin embargo, ellos y quienes realizaron el “Panorama educativo 2010: desafíos pendientes” (la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la Organización de los Estados Americanos (OEA)), pudieron concluir que esta situación afectaba el desarrollo económico de cada persona, y con ello, el del país en general.

Espíndola y León (2002) explicaban que ese obstáculo para el progreso, es decir, que las pérdidas de recursos económicos del Estado, se presentaban en la medida en que éste invertía en la educación de un número determinado de niños, sin obtener los resultados deseados. Igualmente, para la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA, los gobiernos de los países se ven

perjudicados porque invierten en programas de mejora de la calidad y oferta de educación que realmente no genera los beneficios esperados.

Es por tal razón que, ambos grupos de investigación consideraron relevante analizar cuáles eran los factores asociados con la deserción, para de esta manera lograr la eliminación o reducción de estos casos de desvinculación escolar; objetivo que se percibía como difícil de lograr por diferentes problemas que se presentaban en Latinoamérica y que fueron reconocidos por dichas entidades.

Espíndola y León, y la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA, coincidían en que uno de los inconvenientes para disminuir la tasa de deserción escolar era que los gobiernos estaban enfocados en brindar una amplia cobertura de educación y generar entre los individuos oportunidades similares para el ingreso a la escolaridad, dejando de lado la importancia de la retención de los estudiantes en el sistema educativo.

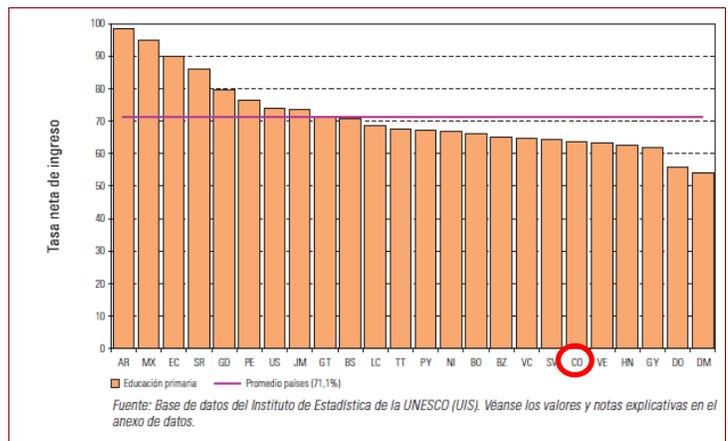
Además, el estudio de Espíndola y León, permitió evidenciar que a pesar de que a principios del siglo XXI se realizó la ampliación de la cobertura escolar en diferentes países de América Latina, en este continente se seguía presentando un grado de educación muy bajo, que era considerado por estos autores, como efecto de la deserción que se presenta en los diferentes ciclos del proceso educativo, y no de la dificultad de acceso a la educación.

No obstante, pese a que en los años noventa, en el continente americano se presentó un incremento de estudiantes, tanto en el ciclo básico (90%) como en secundaria (aproximadamente el 70%), Espíndola y León descubrieron que el número de deserciones escolares era cada vez mayor; por lo cual, los niños y adolescentes se encontraban en condiciones que no les permitían salir de su estado de pobreza, pues no habían obtenido el nivel de educación requerido para un contexto laboral formal.

Es en este punto donde (según los autores del estudio) el sistema educativo es criticado, pues una ampliación de la cobertura escolar es una condición necesaria, más no es suficiente para lograr la igualdad de oportunidades, la inclusión social y el progreso en todos los niños, ya que el ingreso de un individuo no implica su permanencia dentro del contexto educativo.

Pese a lo anterior, cabe resaltar que la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA mostraron en su estudio que, para el año 2008 algunos países latino americanos se habían preocupado por ofrecer la ampliación de la cobertura, obteniendo un promedio general de 71,1% de individuos que ingresaron a la educación primaria; sin embargo, tal como se observa en el gráfico 2, eran solo dos de estos países (Argentina y México) quienes habían logrado que la tasa de individuos que se matriculaban en el ciclo de primaria, fuera mayor al 90%.

Imagen 2: Tasa neta de ingreso a la educación primaria (2008)



Así como la falta de retención de los estudiantes, para los realizadores de los dos estudios mencionados previamente, la calidad de la educación es otra de las dificultades existentes a la hora de disminuir el número de individuos que se desvinculan del sistema educativo. No obstante, en ninguno de los estudios los autores definieron conceptualmente lo que comprendían por calidad educativa.

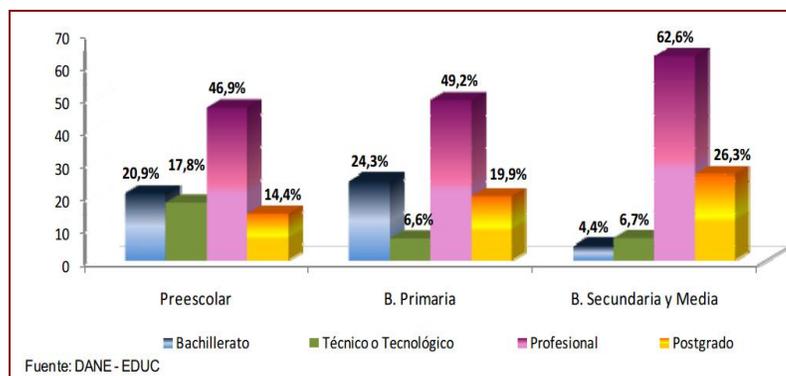
A pesar de la omisión de dicha definición, con base en los datos y la información presentada por los investigadores en su estudio, es posible suponer que para ellos, existen dos factores que deben ser evaluados para establecer la calidad de la educación.

El primero de aquellos elementos a evaluar es la capacitación de los educadores; por tal razón, la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA, retomaron cifras de algunos países de América Latina, las cuales mostraron que en el año 2008, el promedio de los docentes de primaria que realmente habían sido certificados para asumir ese cargo, era de 74,6%; mientras que el porcentaje de educadores de secundaria que habían recibido la certificación, era de 64,4%.

Además, continuando con este primer factor, cifras estadísticas brindadas por el DANE en el año 2010 (representadas en el gráfico 3), muestran que el número de docentes de preescolar que han realizado postgrados, es menor que el de los docentes de primaria, el de los de secundaria y los de educación media. Asimismo, a pesar de que el porcentaje de los docentes de preescolar que habían realizado una carrera universitaria, no era muy diferente al de los docentes de primaria, se observa que son menos de la mitad de todos estos educadores, quienes al menos son profesionales.

¹ En la gráfica se resalta el porcentaje de niños de Colombia, quienes en el año 2008 habían ingresado a la educación primaria. Se enfatiza en esta población, porque Colombia será el país latino americano en el que se basará el presente estudio.

Imagen 3: Distribución porcentual de los docentes por nivel educativo, según el último nivel educativo aprobado por el docente (2010)



Por otro lado, se consideró que el segundo de los factores que intervienen en la evaluación de la calidad educativa, es el nivel de progreso que se presentaba en los estudiantes, un progreso entendido en términos de rendimiento académico, ya que la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA, retomaron el estudio SERCE², con el que se demostró que (promediando los porcentajes de cada país latinoamericano) el 38% de los niños que en el año 2006 cursaban tercero de primaria, y el 23,4% de quienes cursaban sexto, no habían alcanzado el nivel mínimo de comprensión lectora de acuerdo con cada año escolar.

Igualmente, para las entidades realizadoras del informe educativo del año 2010, el estudio del SERCE hizo visible que en el área de matemáticas, los resultados obtenidos eran más desalentadores que el de comprensión de lectura, ya que el 51,8% de los niños que estaban cursando tercero, y el 20,1% de los estudiantes de sexto, no habían logrado el nivel básico para cada año escolar.

Sumado a esta baja calidad de la educación y al enfoque en la cobertura más que en la retención, la definición que se ha construido sobre el fracaso es un tercer, y probablemente el más importante inconveniente para lograr reducir la tasa de deserciones escolares.

En cuanto a este último problema (el del fracaso escolar), es importante mencionar que de los estudios revisados sobre este tema, la mayoría son estudios descriptivos que se quedan solo en el planteamiento de cifras estadísticas, las cuales hacen referencias a momentos del proceso educativo diferentes al grado primero de primaria. En otras palabras, generalmente las causas del fracaso

² SERCE es el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con la participación de 16 países latinoamericanos.

escolar se han estudiado como si se presentaran en ciclos de la educación posteriores a primero de primaria, permitiendo suponer que esta etapa inicial de la escolaridad, es un periodo del que se puede prescindir.

También, dichos estudios en torno a este inconveniente, se han enfocado en buscar los factores que intervienen o están asociados con el fracaso escolar. Por lo tanto, la investigación de Espíndola y León, y el informe de La UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA, son estudios correlacionales a partir de los cuales, los autores determinaron algunas de las que para ellos son las causas del fracaso, entre las que sobresalen las condiciones socio-económicas del individuo y la falta de interés.

Específicamente para el caso colombiano, la investigación realizada por la Contraloría general de la república (2002), permitió conocer las principales razones que entre los años 1997 y 2003, motivaron a desertar a los estudiantes entre 5 y 17 años de edad. La información brindada por la contraloría, expuesta en la tabla 1, muestra (igual que los estudios previamente presentados) que a pesar de las múltiples causas de deserción, son la falta de dinero y de interés las que prevalecen, pues, en el año 1997 el 37,7% de los individuos y en el año 2003 el 40,4% de los estudiantes señalan la falta de dinero como la causa de su retiro de la escuela; mientras que en el año 1997 el 19,8% y en el 2003 el 20,8% expresaron el desinterés como el causante de su deserción.

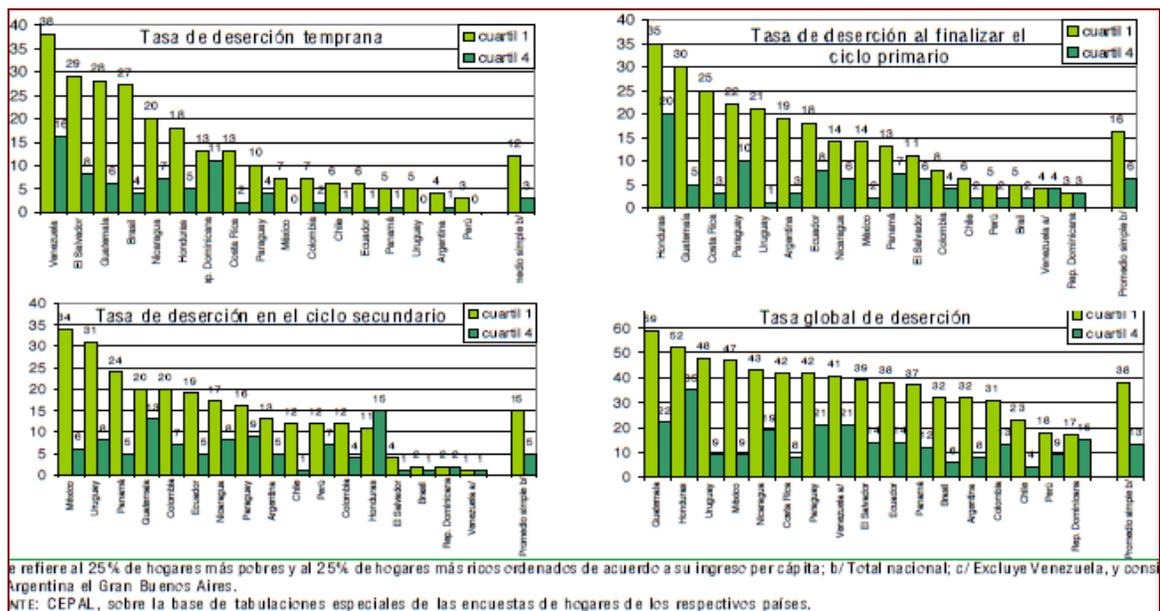
Tabla 1: Razones de inasistencia a la escuela 1997 y 2003. Población entre 5 y 17 años

RAZÓN	CABECERA		RESTO		TOTAL	
	1997	2003	1997	2003	1997	2003
Fuera de edad	3,0	6,6	7,4	10,1	5,7	8,2
Falta de dinero	42,8	40,5	34,6	40,3	37,7	40,4
Falta de tiempo	3,2	0,9	2,5	0,7	2,7	0,8
Responsabilidades	0,5	3,3	2,7	4,2	1,9	3,7
Inseguridad		0,2		0,1		0,2
Falta de cupos	9,6	4,1	3,0	2,0	5,5	3,2
No existen establecimientos	0,0	0,5	11,5	5,8	7,2	3,0
Necesita trabajar	2,9	4,1	5,4	3,9	4,5	4,0
No le interesa	18,1	19,1	20,8	22,8	19,8	20,8
Tuvo que abandonar	2,4	2,7	1,1	2,5	1,6	2,6
Enfermedad	5,5	3,6	4,0	2,2	4,6	2,9
Educación especial		3,2		0,8		2,1
Otra	12,0	11,2	7,0	4,6	8,8	8,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: DANE- ENCV 1997 y ECH II trim. 2003

Para ampliar un poco más la información sobre uno de aquellos factores (el nivel socio-económico), es pertinente conocer que Espíndola y León concluyeron en su estudio que ésta era una variable asociada a la deserción escolar, porque en el análisis de los datos de 1999 (graficados a continuación), los autores encontraron que en los hogares con bajos recursos económicos se presentaba una tasa más elevada de desertores, que en los hogares con mejores ingresos.

Imagen 4: América Latina (17 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años que pertenecen al cuartil 1 (hogares pobres) y al cuartil 4 (hogares ricos) de la distribución del ingreso de los hogares. Zonas urbanas, 1999



Con lo expuesto previamente se puede concluir que, en el continente americano está presente el fenómeno de la deserción en el contexto educativo, y es a partir de esta problemática que han surgido una serie de programas para buscar factores asociados, con base en los cuales se elaboran una serie de hipótesis; un ejemplo de ello es el supuesto de que (debido a que la condición socio-económica es uno de dichos factores), los autores de los estudios mencionados previamente (Espíndola y León, y La UNESCO la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA) plantean que a menor nivel socio-económico, mayor será la probabilidad de deserción y el número de desertores.

Sin embargo, no todas las reflexiones en torno a este fenómeno se han centrado en la búsqueda de correlaciones entre variables, sino que algunos autores se han preocupado por comprender más a profundidad la problemática de la deserción escolar. Es por esta razón que más adelante se hará referencia a Baquero; un argentino profesional en psicología del desarrollo, quien plantea la idea de que los obstáculos para el buen desempeño, la construcción de conocimientos y la

permanencia de los estudiantes en el sistema educativo no depende solo de los individuos, sino que también entra en juego el “clima escolar.”

Del mismo modo que Baquero, particularmente para el caso de Colombia, se ha observado la génesis de un interés por un entendimiento más profundo del fracaso escolar. Una muestra de ello es el estudio ejecutado por la Contraloría general de la república, que evidencia un cuestionamiento acerca de la responsabilidad que le corresponde al sistema educativo y a los métodos de enseñanza en general.

Uno de los interrogantes que surgen en este estudio, es la participación o el rol que realmente debe asumir el docente durante el proceso de aprendizaje de los niños, ya que para los autores de la investigación, el sistema educativo debe reevaluar el número de niños a cargo de cada profesor, debido a que – según ellos – una baja cantidad de estudiantes facilita al educador promover la motivación y generar interés en los niños, caso contrario a lo que se presenta en las instituciones públicas y algunas de las privadas, de la realidad colombiana.

En este estudio, también se cuestiona la forma de evaluación del aprendizaje de los educandos, pues – según la contraloría – ésta se queda en el plano de lo cognitivo y lo memorístico, dejando de lado la formación integral del niño y los factores sociales que intervienen en dicho proceso.

Es gracias a esa comprensión del aprendizaje (como un proceso únicamente cognitivo) que los autores plantean la facilidad de la escuela para atribuir a factores externos, la responsabilidad de los desalentadores resultados obtenidos en las evaluaciones; resultados en los que el sistema educativo expresa no tener ningún tipo de incidencia, y por tal motivo (desde las instituciones educativas, se señala que) las soluciones deben ser dadas desde afuera del contexto escolar: desde las familias, las condiciones económicas y/o desde el mismo niño.

Sin embargo, a pesar del estudio llevado a cabo por la Contraloría general de la república, la mayoría de los estudios analizados para realizar el presente estudio, se enfocaban en la evaluación de factores asociados, restando importancia al análisis del fenómeno en general. Es por el hallazgo de este factor común entre las investigaciones revisadas que, se considera relevante y valioso partir de una metodología cualitativa que permita contribuir a seguir enriqueciendo la profundización en la comprensión del fracaso escolar.

2. PROBLEMÁTICA Y JUSTIFICACIÓN

Actualmente, con base en el “Panorama educativo 2010: desafíos pendientes”, realizado por la UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA (2011), y retomando también el informe del “Seguimiento de educación para todos (EPT)” de la UNESCO (2012), se ha evidenciado que en varios países latinoamericanos (entre ellos Colombia, como se presentó en los antecedentes), el sistema educativo se ha centrado en la ampliación de la cobertura escolar, dejando de lado dos cuestiones que se consideran relevantes para mejorar la calidad y lograr mejores resultados en el contexto educativo.

La primera de aquellas cuestiones omitidas es la retención de los estudiantes en la escuela, y la segunda situación, es que el sistema educativo no parece estar haciendo una evaluación constante de los métodos y del entorno de la educación; pues como lo propone Ricardo Baquero (2003) (uno de los autores que en los últimos años ha reflexionado sobre otras posibles miradas referentes al fracaso escolar) se ha naturalizado el espacio escolar, considerándolo como un “clima” en donde se presentan las condiciones que favorecen el proceso de aprendizaje.

En relación con la segunda condición, cabe recalcar que en la revisión de literatura realizada, Baquero encontró a partir de su investigación que, para las instituciones educativas, el fracaso escolar es considerado como un fenómeno del que sólo el niño u otros factores extraescolares son responsables.

Con base en lo anterior, Baquero (2003) planteó que (precisamente por dicha concepción del fracaso escolar) desde el inicio de la educación, las modificaciones que se le han realizado a ésta han sido mínimas. Ha encontrado en sus investigaciones que para los docentes y las directivas, las dificultades presentadas durante el proceso de aprendizaje, no dependen de la forma como está planteada la educación.

Por tal razón, cuando se presentan problemas de aprendizaje en los estudiantes, la comunidad educativa y la sociedad en general señalan al individuo como “fracasado”; señalamiento que genera graves consecuencias en ese ser humano, ya que éste “cargará” con aquella etiqueta por el resto de su vida, de acuerdo a la cual se le harán peticiones y ciertos ofrecimientos, transformando la realidad del sujeto.

Según los planteamientos de Baquero (2003), se podrían determinar esos “diagnósticos” (que en un inicio son realizados generalmente por los educadores), como consecuencia de la presencia de diferencias individuales entre los estudiantes; por ello, el autor propone que el inconveniente de la educabilidad contiene la cuestión de la diversidad, pues el dispositivo escolar concibe a las diferencias entre los estudiantes, como enfermedades (Baquero, 2003)

Las ideas propuestas por Baquero (2003) son de relevante consideración en este estudio, ya que él presenta una nueva mirada y una evaluación diferente de la que tradicionalmente se ha tenido sobre los modelos de educación. Baquero señala que cada modelo educativo se ha basado en la existencia de un niño “normal” e ideal, del que se predice sus comportamientos y competencias, y por lo tanto, se proponen logros homogéneos para los estudiantes.

Baquero (2003) expone que los educadores, para crear una metodología de enseñanza no sólo suelen asumir que los niños tienen las mismas capacidades y necesidades, sino que además, suponen que hay un ritmo y una forma de aprendizaje únicos y compartidos entre los educandos. Las hipótesis anteriores son perjudiciales para el proceso de aprendizaje, pues causan conflicto en los niños que poseen una capacidad de aprender en un periodo de tiempo diferente al promedio del que se había partido para el desarrollo del método educativo.

Para este autor, la problemática anterior también es provocada porque para los docentes y directivas que desarrollan los modelos de enseñanza, *el aprendizaje es considerado como un proceso evolutivo*, y no como un proceso de avances y retrocesos como realmente es. Baquero argumenta que se generan dificultades tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje, cuando el educador significa negativamente las diferencias presentes entre los niños, viéndolas no como un desafío al que se debe enfrentar para adquirir experiencia en su profesión, sino como un obstáculo que impide definitivamente la capacitación de los educandos y producirá como resultado final el fracaso escolar.

Con base en los estudios revisados sobre este problema educativo: el fracaso escolar, se ha observado que este fenómeno, además de no haber sido tan analizado en los trabajos de grado de universidades de Cali, en las investigaciones existentes en otras ciudades del país, se ha estudiado desde una perspectiva que privilegia la búsqueda de factores causales de dicha situación, es decir, la atención ha estado centrada en encontrar cuáles son aquellos aspectos individuales y situacionales que provocan el bajo rendimiento académico y con ello, el fracaso de los estudiantes.

Un claro ejemplo de uno de los estudios mencionados previamente es la tesis “Atribuciones construidas por los educadores sobre los estudiantes con bajo rendimiento escolar.” Este trabajo de grado, fue dirigido por Gloria Marciales y realizado por Vanessa Romero y Diana Rubiano, estudiantes de psicología de la Universidad Javeriana de Bogotá, quienes centraron su investigación en las *atribuciones de causalidad* que hacen diez docentes (de instituciones privadas), sobre los estudiantes de primaria con bajo rendimiento académico.

En ese estudio, Romero y Rubiano se basaron en la psicología social y citaron a Hewstone (1992) para establecer cómo se asumiría el concepto de **atribuciones causales**. Entienden entonces por este término las explicaciones que dan los docentes a la conducta de los estudiantes, las cuales pueden ser disposicionales

(internas) o pueden referirse a las condiciones en las que se encuentra el niño (externas).

En cuanto al **bajo rendimiento académico**, las investigadoras decidieron que en el trabajo, se comprendería por rendimiento académico, el nivel de los conocimientos que los profesores estimaban había construido el estudiante, el cual se vería reflejado en las calificaciones obtenidas en las diferentes evaluaciones realizadas durante el año escolar. Por lo tanto, en dicho trabajo de grado, el bajo rendimiento académico se entiende a partir de las percepciones de los docentes sobre las dificultades que tiene un niño para alcanzar los logros propuestos por el sistema educativo y por el mismo docente para ese año.

Las estudiantes expusieron que su estudio se llevó a cabo con base en una metodología cualitativa, justificada por la posibilidad de aproximación al tema en cuestión, a partir de la perspectiva de las personas que se enfrentaban a él.

Los instrumentos empleados desde aquella metodología fueron: la entrevista en profundidad y los grupos focales, a partir de los cuales las investigadoras pretendían generar discusiones en los maestros, y con base en sus discursos, conocer cuál era la percepción que tenía cada uno de ellos, sobre los casos de niños con bajo rendimiento académico.

Las estudiantes encontraron que para los docentes entrevistados, la mayoría de los niños con bajo rendimiento presentaban problemas comportamentales, posibles de explicar a partir de varias razones. Una de aquellas causas, era su desinterés durante las clases; y otra de las consideraciones de los educadores, era que de la indisciplina de los estudiantes podía ser una estrategia empleada por el educando para llamar la atención de los demás.

No obstante, en el discurso de los profesores, también se evidenció que ellos no sentían irritabilidad por los niños con bajo rendimiento académico; pues por el contrario, se sentían comprometidos a colaborarles, desarrollando estrategias que beneficiaran el desempeño de aquellos estudiantes.

Otro de los hallazgos del estudio de Romero y Rubiano fue que la mayoría de los docentes consideraban las características biológicas y el compromiso de los padres de familia como principales influyentes del rendimiento académico de los pequeños; así como se encontró en una de las investigaciones tomadas como antecedentes del trabajo, la realizada por los autores Mavropolou y Padeliadu (2002).

Considerando la metodología, los objetivos y la epistemología de la que parte el trabajo de Romero y Rubiano, es importante aclarar que existe una serie de aspectos de los que se tomará distancia, y otros que se adaptarán para la realización del presente estudio.

Una de las diferenciaciones con el trabajo de grado de las estudiantes es que (a pesar de que el proyecto de Romero y Rubiano es uno de los pocos que dan cuenta de una visibilización del fenómeno en la actualidad), esta investigación partirá no sólo de una metodología cualitativa, sino de una epistemología cualitativa que permita indagar la posición subjetiva que tienen las personas con las que se trabajará sobre el fracaso escolar.

La modificación sobre la epistemología en la que se basará este trabajo se considera pertinente, pues es importante aclarar que el interés del presente estudio estará centrado en analizar las concepciones que se tiene sobre el fracaso escolar en la infancia. Es decir, se buscará estudiar cuál es la posición subjetiva que se tiene frente al fracaso escolar, evaluando cómo es vivenciado, representado y significado dicho tema por algunos docentes que son aquellas personas que se enfrentan con esta realidad de manera cotidiana en las instituciones educativas.

La epistemología cualitativa que se asume en este trabajo de grado permite tomar distancia del abordaje del fenómeno del fracaso escolar desde la perspectiva de la causalidad. Por el contrario, se espera seguir estudiando el tema bajo otras perspectivas y en la complejidad de los matices que hacen parte de las concepciones que tienen los docentes sobre el fracaso escolar; complejidad que rebasa la dimensión representacional que tienen las personas sobre el mismo.

Dado el interés por estudiar las concepciones construidas sobre el fracaso escolar, en este trabajo se retomará la investigación *“Las concepciones personales y las teorías académicas acerca del aprendizaje”* realizada por Mario Zimmerman (2005), en tanto aquel es un trabajo en el que se tiene un referente metodológico sobre la investigación de concepciones implícitas.

No obstante, es importante aclarar que para llevar a cabo la investigación, se trabajará con docentes del grado primero de una institución educativa pública de la ciudad de Cali. Partiendo del trabajo que se realice con estos profesionales, el objetivo será comprender cómo conciben el fracaso escolar y cuál es su posicionamiento frente a esta problemática. Lo anterior, se logrará con base en el análisis de los aspectos que son privilegiados y los que son omitidos al reflexionar sobre los casos de fracaso escolar.

Es por lo anterior que a pesar de que no se pretende generalizar, se intentará encontrar regularidades que se presenten en los discursos de los sujetos, pues con la identificación de esos factores comunes, será posible establecer los elementos que se valoran y los que se ignoran al pensar situaciones de fracaso escolar. Justamente dicha presencia o ausencia de ciertos aspectos, dará cuenta de la concepción que tienen los docentes con los que se trabajará.

Se ha tomado la decisión de indagar las concepciones en los educadores, dado que en el funcionamiento cotidiano de una institución educativa, son ellos quienes

se encargan de hacer las remisiones al departamento de psicología y en muchas ocasiones quienes pueden detectar lo que suele llamarse en muchas instituciones como “estudios de caso” o “niños problema.” Se considera interesante comprender cómo se implican estos educadores en el proceso de acompañamiento de estos casos. De encontrar que se asumen como acompañantes, sería interesante observar si hay alguna regularidad en la forma de posicionarse como acompañante de los estudiantes, el lugar y responsabilidad que confieren a la institución educativa, a los padres, a sí mismos y al educando frente a la situación de los niños. Así mismo, desde cuándo creen que es posible referir una problemática de fracaso escolar y cuándo tiene origen esta problemática.

2.1. MARCO DE REFERENCIA

2.1.1. Antecedentes Empíricos

Retomando el concepto de concepciones implícitas, e intentando comprender cuál es la manera más adecuada de investigar sobre éstas, es importante señalar algunos aspectos considerados por Mario Zimmerman (2005) en su investigación: “Las concepciones personales y las teorías académicas acerca del aprendizaje.”

Para iniciar su estudio, Zimmerman planteó que desde hace un tiempo, en el mundo se estaba imponiendo una perspectiva constructivista del aprendizaje; sin embargo, a pesar de las ventajas de aquel enfoque, se observaba que quienes se estaban formando como docentes y los profesionales, trabajaban bajo la lógica de teorías personales (que serían el objeto de aquel estudio) y no desde la apropiación de los marcos conceptuales ofrecidos durante su formación.

En otras palabras, Zimmerman trabajó sobre la relación que existe entre las concepciones de aprendizaje que tenían los estudiantes y la orientación constructivista enseñada en el transcurso del profesorado. Una de las hipótesis planteadas por el autor es que, los estudiantes del profesorado tenían una concepción del aprendizaje que respondía a teorías personales y no a la teoría constructivista enseñada en su carrera.

Lo fundamental para este estudio, era analizar las concepciones con las que ingresaba el estudiante a la institución en la que se formaría como docente y los posibles cambios que podían presentarse.

El autor hizo referencia a la perspectiva socio-constructivista (Rodríguez y Marrero, (1993)), en la cual se planteaba que las teorías implícitas no se

transmitían de generación en generación, sino que se iban construyendo individualmente en medio de la sociedad.

Para llevar a cabo esta investigación sobre concepciones, Zimmerman empleó dos instrumentos para recolectar la información necesaria: la realización de relatos de los estudiantes que participaron en el estudio y una entrevista clínica, semiestructurada.

En la primera fase, los entrevistadores pidieron a 20 estudiantes que narraran cómo ellos creían que un niño aprendía sobre un tema. Dos años y medio después de la primera fase, se realizó la segunda fase con 11 de los 20 participantes que continuaban con sus estudios. Para esta ocasión se solicitó la narración de una historia en la que se evidenciara cómo un niño aprendía sobre algo. Finalmente, se realizó a cada estudiante una entrevista, con el fin de confrontar el relato inicial y el brindado por el estudiante tiempo después.

Gracias a la construcción de las categorías de análisis, Zimmerman mostró los resultados de su estudio con base en cuatro ejes de análisis:

a) Diferencias en el contenido de los relatos

Zimmerman encontró que no existían diferencias significativas entre los relatos libres y las entrevistas, con relación a los procesos que debían presentarse en el niño para lograr un aprendizaje exitoso.

Se halló que para los estudiantes, los padres eran uno de los actores fundamentales en el aprendizaje de los niños. También se evidenció que para la mayoría de los futuros maestros, la imitación era una de las modalidades de aprendizaje más empleada por los niños y que además, era importante el surgimiento previo del interés del educando sobre el tema a aprender, sin dejar de lado la relevancia que le daban a la complementariedad de la escuela con el hogar en el proceso de aprendizaje.

En contraste con los relatos obtenidos después de dos años y medio de preparación de los participantes, se encontraron varias modificaciones en las narraciones.

b) Modificaciones propuestas con respecto a los relatos iniciales

Zimmerman clasificó los cambios de los relatos en tres grupos:

b.1. Cambios centrados en el adulto: en el 55% de las narraciones afirmaron que para que se diera un aprendizaje en el niño, se requería de una mayor participación por parte del adulto

b.2. Los que no proponen cambios: el 32% de los relatos no presentaron alteraciones o las modificaciones realizadas habían sido mínimas

b.3. Cambios centrados en el niño o en su proceso de aprendizaje: aproximadamente el 27% de las narraciones sufrieron este tipo de alteraciones. La mitad de las modificaciones se referían al desarrollo evolutivo del niño; mientras que la otra mitad hacía alusión a cambios en la concepción de aprendizaje

c) Aspectos epistemológicos de las concepciones de los estudiantes

En algunos de los relatos, el autor encontró que cuando hacían referencia a conceptos académicos, éstos no siempre estaban ligados a la teoría de referencia, sino que los estudiantes les daban un sentido desde teorías personales.

d) Aspectos psicoeducativos de las concepciones acerca de los aprendizajes de los niños

Gracias a la entrevistas, el autor encontró que para algunos de los estudiantes, el aprendizaje espontáneo del niño se había omitido, y se creía entonces que se debía a una buena educación por parte de otro personaje: el educador.

Además, se pudo concluir que para los estudiantes del profesorado, el aprendizaje dependía de factores externos al sujeto, era algo ya definido, completo, y lo que se pretendía era hacer que el niño (sujeto pasivo) interiorizara todo ese saber construido de antemano, gracias a las instrucciones del educador.

Finalmente, se evidenció que las teorías psicológicas (como por ejemplo los estadios propuestos por Piaget) sirvieron de base en el proceso en el que los futuros docentes y los profesionales, definían cuáles eran los contenidos que los niños estaban en capacidad de aprender a qué edad.

Lo relevante de la investigación de Zimmerman es que, teniendo en cuenta que las concepciones que tengan los profesionales influyen en la manera de trabajar sobre una cuestión específica; para el caso puntual del presente estudio, es relevante pensar que la concepción de los educadores frente al fracaso escolar en la primera infancia, incidirá sobre la forma de tratar los casos en los que se presente este fenómeno y la forma de situarse frente a los mismos.

Además, la investigación de Zimmerman permitió hacer emerger la posición de los estudiantes del profesorado acerca del proceso de aprendizaje; permitiendo conocer no solo la representación que había construido cada uno, sino que también se evidenció la significación y el rol que asumían ante aquel proceso.

Considerando el trabajo de las estudiantes de psicología de la Universidad Javeriana, y comparándolo con el proyecto sobre las concepciones que adelantó Zimmerman, se podrá establecer que el método empleado por Zimmerman en su investigación, permite una mejor comprensión de los aspectos subjetivos y de significación involucrados en las concepciones que sobre un tema se tienen; siendo esta última, una dimensión poco estudiada en el tema del fracaso escolar. Por lo expresado anteriormente, se esclarece la pertinencia del presente estudio en el contexto actual.

En primer lugar, se debe recordar que la mayoría de los pocos estudios que existen sobre el fracaso escolar, se han centrado en las percepciones y atribuciones de los profesionales, las cuales no logran dilucidar por completo la posición subjetiva que tienen en relación al fenómeno en cuestión.

Por tal razón, es importante hacer la diferenciación entre atribuciones causales y concepciones implícitas en tanto que posición subjetiva, ya que la primera se orienta a describir creencias en torno a los factores que provocan aquel fenómeno; mientras que al apuntar a la comprensión de la subjetividad, se puede lograr dar cuenta de la representación que tiene una persona frente al tema, de las significaciones anudadas al mismo, de la posición que se suele tomar frente al fenómeno, e igualmente, se pueden conocer los aspectos que (según los sujetos) participan en el fenómeno del fracaso escolar y no necesariamente desde una perspectiva causalista.

Retomando los planteamientos sobre la pertinencia del estudio del fracaso escolar a partir de la subjetividad, se esclarece la relevancia de un estudio sobre este fenómeno, basado en una epistemología, y por ende en una metodología que se aproxime al fenómeno desde otras aristas que conciban el fracaso escolar de manera distinta.

También, se debe aclarar que esta investigación se realizará específicamente con docentes encargados del ciclo de primaria de la formación escolar. Se considera interesante la realización de este tipo de estudios en etapas tempranas de la escolarización, en la medida en que (con base en la revisión realizada), existen pocos trabajos en los que se haya pensado este fenómeno en dichos momentos de la vida escolar de los niños.

Basándose entonces en lo previamente expuesto, la pregunta problema se resumiría en la siguiente interrogación: **¿Cuáles son las concepciones implícitas que sobre el fenómeno de fracaso escolar tienen algunos docentes que trabajan con niños de primero de primaria en una institución educativa pública de la ciudad de Cali?**

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. General:

- Identificar las concepciones implícitas que tienen algunos docentes sobre el fenómeno del fracaso escolar en primero de primaria en la ciudad de Cali

2.2.2. Específicos:

- Reconocer regularidades en las significaciones y representaciones de los profesionales en torno al fracaso escolar en el primer grado de primaria
- Identificar regularidades en las formas de proceder y de asumir un acompañamiento frente a las situaciones o casos de fracaso escolar

3. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico está dividido en varias secciones para facilitar la comprensión de la temática de interés y para profundizar en cada uno de los aspectos que se consideran pertinentes para el desarrollo de este problema de investigación.

3.1. EDUCABILIDAD

Para entender cómo es comprendido el fenómeno del fracaso escolar, se ha considerado relevante conocer las concepciones construidas en torno a la educabilidad, pues la forma cómo ésta sea estimada, puede influir en el establecimiento tanto de las causas del fracaso escolar como en la dirección de las intervenciones que se lleven a cabo en estos casos. En otras palabras, dependiendo de la definición que se tenga del término “educabilidad”, se especifican unos criterios para analizar, diagnosticar e intervenir en los problemas que se presentan durante el proceso de aprendizaje de los niños.

También es importante reconocer que – en concordancia con lo propuesto por Baquero (2008) – el concepto de educabilidad está regido por una norma política, social e histórica, con la que a su vez, se determinan los conceptos de normalidad y anormalidad en el contexto escolar. Además, para el autor mencionado, aquella norma es derivada del conocimiento contribuido por la psicología educativa, la psicología del desarrollo, y de las diferentes exigencias y criterios que se proponen desde el ámbito educativo, las cuales se dan a conocer a partir de las voces de los diferentes actores de la educación. En síntesis, así como las causas y el modo de intervención en casos de fracaso escolar, la concepción de educabilidad influye en la concepción de sujeto que construye cada persona y en la idea de estudiante “normal” o “anormal” que tengan los docentes y las partes involucradas en la educación más pequeños.

Teniendo presente lo anterior y continuando con la perspectiva de Ricardo Baquero, se dará paso a la exposición de los dos tipos de concepciones existentes acerca de la educabilidad: las concepciones que Baquero (2004) denomina “clásicas” y las opuestas a éstas.

Según lo planteado por Baquero (2004), el primer tipo de concepciones son quizás las más comunes y son aquellas que están en función de una condición del sujeto, pues para los autores que tienen una consideración clásica de la educabilidad, *la capacidad para aprender* que tenga el educando es el condicionante principal de la posibilidad de educabilidad de los individuos. Dicho de otro modo, para algunos la educabilidad hace referencia a la *habilidad natural* de los sujetos para aprender y por ende, para ser educados. Desde esta lógica, se considera que las

capacidades cognitivas de los humanos pueden ser medidas con baterías psicológicas.

En relación a esta concepción tradicional de educabilidad, Baquero (2008) explica que en dicha perspectiva se ubican los diferentes autores que consideran que la capacidad de aprendizaje de los niños y jóvenes está influenciada por las condiciones en las que éstos se encuentran, como por ejemplo en los ámbitos familiar y social.

Es a partir de estos planteamientos que Baquero (2004) propone aquella concepción de educabilidad, como una repetición de los análisis clásicos en los que la condición de éxito o fracaso escolar, siempre será responsabilidad exclusiva del estudiante y de sus carencias (bien sean afectivas, económicas, sociales, culturales, familiares, cognitivas, etc.). Por ello, desde esta perspectiva se plantea que las propuestas pedagógicas son exitosas en tanto logran favorecer el proceso de aprendizaje de la mayoría de los educandos. De esta manera, quienes no consigan adaptarse al contexto educativo, ni aprendan con facilidad lo ofrecido en dicho espacio, serán considerados como seres naturalmente extraños, “anormales” o con dificultades en sus pautas de crianza o en sus condiciones sociales; dejando de lado otros factores que según Baquero, intervienen en el proceso de aprendizaje.

Se considera que es precisamente dicha ignorancia de la influencia de otros factores provenientes del contexto y el clima escolar durante la educabilidad de los sujetos, lo que da pie a los diferentes debates que actualmente se presentan en torno a los alcances de la acción educativa, pues retomando lo expuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006), ha surgido un interrogante y una preocupación acerca de las posibilidades de educar a la población de niños y jóvenes pertenecientes a comunidades de escasos recursos económicos. Es decir, se ha cuestionado la “educabilidad” de las personas de sectores populares, pues se ha pensado que por las condiciones en las que se encuentran, no poseen la “capacidad innata de aprender.”

Pese a lo anterior, Baquero (2004) explica que tras algunas investigaciones sobre la educabilidad de poblaciones vulnerables, se demostró que en diferentes momentos de la historia se ha logrado educar a dichas personas a pesar de las desventajas que presentan; por la razón anterior, durante el foro sobre el concepto de educabilidad y las condiciones sociales del aprendizaje escolar que se llevó a cabo en Buenos Aires (Argentina) en el año 2004, Ricardo Baquero – en contraposición a quienes piensan en la educabilidad como dependiente del sujeto y sus condiciones – plantea que es esencial que se considere el “clima” escolar y las diferentes pedagogías empleadas en las instituciones educativas, como los verdaderos determinantes de la educabilidad.

Por otra parte, Baquero (2008) menciona la existencia de perspectivas opuestas que critican la tradicional, argumentando que ésta genera efectos negativos sobre

el estudiante, quien debe cargar con el peso de una estigmatización construida a partir de diferencias individuales, percibidas como déficit en el sujeto. Por tal razón, estos autores proponen concebir la educabilidad no como una capacidad innata del sujeto, sino *como una posibilidad de aprender* que se construye con base en la relación que el estudiante establezca con la institución educativa y todo su personal, relación que de acuerdo a como se haya concretado puede favorecer o no el proceso de aprendizaje.

A pesar de la existencia de estas nuevas propuestas sobre la educabilidad, Baquero (2008) establece que aún en la actualidad, el fenómeno del fracaso escolar es abordado desde la concepción clásica de educabilidad, ya que el análisis que ha realizado sobre diversas investigaciones en las que se estudian las problemáticas educativas, permite conocer que el cuerpo docente de las instituciones educativas posee una concepción tradicional de educabilidad, evidenciada mediante el conocimiento de las estrategias que se crean para el trabajo de intervención con estudiantes señalados por dificultades de aprendizaje.

En relación a lo expuesto previamente, Baquero (2008) explica que una de las dificultades más relevantes durante la intervención con este grupo de estudiantes, es que pese a existir una concepción que soporte el diseño y la propuesta de todas las actividades a aplicar, ésta no se reconoce ni se tiene en cuenta para la transformación de los efectos negativos que se pueden presentar en las intervenciones; pues dichos fracasos siempre serán adjudicados a las insuficiencias o al déficit del estudiante en relación con su familia y con su contexto, en los cuales no están dadas las condiciones o los factores que – en la mayoría de los estudios revisados por Baquero acerca de la educabilidad – proponen como necesarios para lograr que el aprendizaje se dé de manera adecuada, exitosa y fácil.

En contraposición a los trabajos mencionados previamente y en línea con la propuesta de la presente investigación, durante el foro “Educabilidad en tiempos de crisis”, Baquero establece que el resultado en el proceso de aprendizaje depende de la relación existente entre el estudiante y su familia, y la institución y el sistema; por ello crítica la concepción de las contingencias – sobre todo de la pobreza – como impedimentos totales del aprendizaje, justificando que no se debe pensar en las comunidades de escasos recursos como poblaciones homogéneas, con la imagen de los sujetos como seres receptores, pasivos, incapaces de tomar decisiones y de evaluar sus necesidades.

Como consecuencia de la idea anterior y fusionando lo planteado por Baquero y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, se considera esencial establecer que la “educabilidad” no se pensará en términos de un atributo innato de los seres humanos, sino como *una cualidad de las situaciones educativas* que desde esta perspectiva son las responsables de generar desarrollo y aprendizajes en los educandos; esto es entonces, como un producto de la acción educativa.

3.2. DESARROLLO

En adición a la concepción de educabilidad, se ha considerado relevante tratar el tema del desarrollo y las ideas que se tienen frente a este, ya que como se ha podido conocer mediante la revisión bibliográfica realizada en función de esta investigación, cada vez que se identifican problemáticas en el aprendizaje de un estudiante, se cuestiona la “normalidad” de su desarrollo, argumentando que si a un sujeto se le dificulta aprender es porque presenta algún tipo de retraso o anormalidad en lo que se concibe como el desarrollo adecuado, provocando como efecto el fracaso escolar.

Sin embargo, es clave que surjan preguntas acerca de cómo se define lo que verdaderamente es normal o por el contrario, cómo se reconoce y se identifica lo que debe tacharse como anormal. Con relación a lo anterior, en el texto “¿Atrapado sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas” Baquero (2008) cita a Skliar (2000) y a Canguilhem (1966) para aclarar que la determinación de aquello que es “normal” o “anormal” es una construcción social determinada por un contexto histórico y cultural específico. Canguilhem plantea cuestionamientos acerca de las concepciones sociales de estos términos, y establece que lo considerado por la sociedad como anormal, puede responder a otra lógica de vida diferente a la habitual, diferenciada justamente por la forma de adaptarse a las fuentes de malestar internas o externas que se producen en el medio.

Derivado de la idea anterior, Baquero retoma el planteamiento de Canguilhem (1966) en donde explica que para él lo normal no es aquello que se muestra un mayor número de veces debido a que, si bien lo que se presenta con mayor frecuencia es considerado como lo normal, no se debe omitir que esto es así sólo para una manera específica de vivir, pues este autor propone que no existe la anormalidad, sino que existen diferentes normas que rigen cada uno de los modos de vivenciar las experiencias. En resumen y para tener claridad sobre lo que se pretende transmitir con esta investigación, lo anormal se evalúa en relación al mismo sujeto, su rutina y su modo de vivir, más no en comparación con los demás.

No obstante, el sistema educativo ha centrado su atención y sus intereses en la medición de lo normal y lo anormal para realizar constantes comparaciones entre estos parámetros y de esta manera mantener un control sobre los casos en los que se presentan “indicios de anormalidad.” Lo anterior, permite responder al por qué de las mediciones de las capacidades cognitivas, de la edad mental y del desarrollo de los estudiantes en función del objetivo de homogenizar, pues este último propósito garantiza la continuidad del sistema, ya que así es posible mantener los métodos pedagógicos creados desde los inicios de la escuela.

Para concretar, con base en las ideas que se han propuesto hasta aquí sobre la normalidad y el desarrollo, se presentarán dos tipos de concepciones que existen acerca del desarrollo, las cuales – como ya se explicó – incidirán en la idea que se construya acerca de la problemática del fracaso escolar.

En una de las formas como es concebido el desarrollo se propone que éste es un *“proceso de curso único, ordenado de modo teológico y de ritmos homogéneos”* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006). Aclarando este planteamiento, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina explica que el desarrollo es único en tanto se piensa que cada sujeto presenta un grado diferente de un mismo proceso definido como “normal”, es teológico porque está concebido de manera progresiva hasta alcanzar un estado final de desarrollo deseable y además se ha establecido que ese progreso debe corresponder con unos tiempos o ritmos previamente determinados, los cuales funcionan como criterios de normalidad.

Como consecuencia de lo anterior, las prácticas escolares, de crianza y pediátricas giran en torno a una concepción de desarrollo homogéneo en dirección y ritmos de progreso, señalando como anormal, como desvíos o retrasos del desarrollo deseado, lo que para el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina son solo diferencias individuales existentes entre los educandos. No obstante, los autores mencionados exponen que lo esencial no es percatarnos de la existencia de dicha concepción, sino que el problema radica en olvidar el carácter histórico de la representación actual de desarrollo, convirtiéndola en parte de la naturaleza del ser humano, la cual es cuestionada cuando no se evidencia una alta disposición del sujeto en su proceso de aprendizaje.

En oposición a lo anterior, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) permite conocer otro tipo de ideas pensadas sobre el desarrollo, pues estos autores comentan que en su opinión el desarrollo es percibido como un proceso “multidireccional, abierto e incierto.” Sin embargo, plantean que pese a las características previamente especificadas, desde esta definición de desarrollo es posible analizar ciertas regularidades en aquel proceso que además es “co – definido”, es decir, tanto los aspectos naturales como los sociales intervienen en la dirección y la forma de desarrollo psicológico de cada ser humano.

Por lo descrito hasta ahora, los autores explican que las prácticas educativas, bien sean de crianza o las escolares, deben ser analizadas y propuestas cuidadosamente en tanto gobernarán el desarrollo de cada sujeto. Esto es, no existe un “desarrollo natural” en el que esté predeterminado el rumbo del mismo.

3.3. APRENDIZAJE

Las concepciones construidas acerca del concepto de educabilidad y desarrollo son también determinantes de lo que se considera como aprendizaje, y del mismo modo, la forma como se entienda el aprendizaje, permite comprender la concepción que se tiene sobre el fenómeno del “fracaso escolar”, definiendo a su vez sobre quién recae la responsabilidad de aquella consecuencia escolar y cómo ésta debe ser intervenida.

Con base en lo expuesto, se pretende mostrar la relevancia que tiene la concepción de aprendizaje para el presente trabajo investigativo; es así como se retomará el texto “¿Atrapado sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas” en donde el autor (Ricardo Baquero, 2008) señala que generalmente el aprendizaje y los conocimientos son concebidos como objetos que el educando debe adquirir y almacenar, gracias a los esfuerzos de la escuela. Siendo así, desde esta perspectiva se considera que un estudiante tiene problemas de aprendizaje en tanto presenta un déficit que le impide o le dificulta el almacenamiento de la información, considerando de esta manera el proceso de aprendizaje como una responsabilidad individual, y no como el resultado de la interacción entre diferentes actores.

No obstante, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) comentó que existen justificaciones políticas que hacen conveniente la idea de que las causas del fracaso escolar se encuentren en el educando, y en donde las implicaciones del sistema educativo y la pedagogía implementada en cada institución son casi nulas. Por tal razón, se explica que la escuela será entendida como una construcción histórica y política que impone un único formato para todos los estudiantes, permitiendo así evaluar la hipótesis respecto a la condición natural de los educandos que no se ajustan a lo propuesto por el sistema educativo.

Es precisamente por aquella idea de emplear una sola modalidad de enseñanza con todos los estudiantes, que surge la evidente preocupación de la sociedad actual – especialmente del sistema educativo – por la homogenización de las poblaciones. Idea de homogenización que se sustenta a partir de las siguientes ideas propuestas por Baquero (2008):

En primer lugar, en la concepción de las instituciones educativas de que gracias a la existencia de características comunes entre los estudiantes, se pueden proponer logros en el aprendizaje de los niños, los cuales son alcanzados mediante un único método de enseñanza que es adecuado solo para una población específica conformada por “estudiantes normales.”

Otro de aquellos argumentos, es que para el sistema educativo, todos los seres humanos tienen un mismo ritmo de aprendizaje, y por ello, las demandas y las expectativas son iguales para todos los niños que pertenezcan a una misma

categoría de edad o a un mismo estadio, evidentes en la organización estructural de la escolaridad (inicial, básica y secundaria) y de cada uno de los cursos.

En tercer lugar, la idea de la homogenización se sustenta a partir de los postulados de diferentes disciplinas que han intervenido en las prácticas de escolarización masiva; una de éstas fue la psicología del desarrollo que propuso una serie de conocimientos acerca del desarrollo “normal” de los seres humanos y empleó algunos instrumentos para determinar las diferencias individuales de cada sujeto, estableciendo así si estaba o no dentro de los parámetros de esa normalidad.

Sintetizando lo anterior, es posible reconocer lo que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) denomina como una “doble naturalización”, pues así como los autores lo indican, desde siempre el espacio escolar ha sido pensado como inmejorable o neutral para estimular las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, y en esta misma lógica se han concebido los procesos de desarrollo de los estudiantes como homogéneos; así, el aprendizaje ha de ser armónico en el contexto escolar, y cuando no es de esta manera, algo en la naturaleza del educando ha sido afectado negativamente.

Pese a lo anterior, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) explica que existen miradas del ejercicio educativo desde diferentes aristas que permiten ubicar la responsabilidad del éxito o del fracaso del aprendizaje en actores diferentes a los educandos. Con base en lo anterior, dicha entidad hace referencia a Comenius (un teólogo, filósofo y pedagogo) para quien los estudiantes no requieren de características específicas que posibiliten su aprendizaje, sino que son los docentes los encargados de generar las condiciones de educabilidad de sus aprendices; sin embargo, no se debe omitir que dichas condiciones serán ofrecimientos que se hacen a los educandos, pero aun así el éxito del aprendizaje no es garantizado, pues – tal como lo propuso el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) – la participación y la apropiación son dos conceptos que se consideran básicos para comprender cómo aprende un sujeto en la escuela.

Entrando en más detalle sobre la intervención de la participación y la apropiación en el aprendizaje, es preciso citar a Bárbara Rogoff quien compartiendo una perspectiva con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, y semejándose al pensamiento de este trabajo investigativo, propone la “apropiación” como el término más adecuado para referirse al aprendizaje, debido a que para ella los individuos se desarrollan y aprenden a medida que participan, es decir, cuando hacen parte de las actividades socioculturales en donde el sujeto se apropia de la cultura y viceversa.

En conclusión el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) propone que desde una concepción situacional, *el aprendizaje no es solo una actividad cognitiva*, sino que también es un proceso que depende de la

participación del sujeto en actividades psicológicas, de pensamiento, de resolución de problemas, etc. Son este tipo de concepciones sobre el acto de aprender las que hacen posible darle lugar a las diferencias individuales que pueden presentarse entre los estudiantes, pues al existir diversidades entre la modalidad de participación que tiene uno y otro sujeto, se generan variaciones tanto en el desarrollo como en el aprendizaje de cada individuo, por lo tanto, éstos son pensados como procesos heterogéneos.

Así pues, en tanto se consigue visibilizar la heterogeneidad de los sujetos y de sus procesos, logra emerger el cuestionamiento que proponen los autores del artículo “Fracaso escolar: ¿quién fracasa?” de la revista: 12(ntes) (2006), quienes plantean que la idea de homogenización ha generado que los docentes tengan parte de la responsabilidad del fracaso escolar, debido a que es esencial que ellos tengan en cuenta la diversidad existente entre su grupo de educandos, encargándose de realizar ofrecimientos de acuerdo a las historias individuales, las culturas, los contextos, etc., intentando integrar y responder a cada una de las necesidades de la población estudiantil.

No obstante, es interesante hacer claridad sobre el tipo de necesidades a las que se está haciendo referencia, ya que se da relevancia a las necesidades subjetivas de los estudiantes, y no se hace una enmarcación específica en las necesidades básicas y/o situacionales como – permitió conocer Emilio Tenti (2004) – sí se hacía anteriormente. Tenti (2004), comentó durante su participación en el foro “Educabilidad en Tiempo de Crisis” que en la década de los 90, en América Latina se implementaron políticas públicas cuyo objetivo radicaba en garantizar las necesidades básicas de los sujetos, consideradas como indispensables para el aprendizaje. Por ello, se diseñaron programas nutricionales y se crearon intervenciones para transformar las condiciones sociales y culturales, sin reconocer que son los métodos pedagógicos los que deben estar en función de las realidades de los estudiantes y no viceversa.

Para concluir, respecto a cómo se considera debe de ser pensado el aprendizaje, se retoma de nuevo la participación de Tenti (2004) en el foro antes mencionado, en donde señala que el conocimiento no puede ser visto como un bien que es adquirido en su totalidad como cualquier otro, pues tanto para el autor como para la investigación actual, el aprendizaje de los diferentes conocimientos es una construcción en donde se ven involucrados el docente (con sus diferentes métodos de enseñanza), la familia del niño y el mismo estudiante, quien según Tenti debe aportar su interés, la motivación, esforzarse y desarrollar lecturas y ejercicios que harán posible el aprendizaje. Sin embargo, es interesante adicionarle a la propuesta del autor, el interés, la motivación y el esfuerzo que deben aportar el educador y el padre de familia, para que siendo propuestos al estudiante, se vea favorecido su proceso de aprendizaje.

3.4. ATENCIONALIDAD

Profundizando en la comprensión del aprendizaje, es esencial que se reconozcan algunos de los elementos que se ven involucrados en aquel proceso. Para llevar a cabo el propósito anterior, se hará referencia a las reflexiones conceptuales realizadas por Alicia Fernández, una psicopedagoga argentina que se ha detenido sobre el fenómeno del fracaso escolar y ha analizado los diversos elementos que con éste – desde su perspectiva – están asociados.

El aprendizaje, por ejemplo, es uno de aquellos factores que Fernández (2010) (de manera semejante al enfoque propuesto para este trabajo), relaciona con el fracaso escolar y esto justificado en que es precisamente la modalidad de aprendizaje la que se cuestiona y es considerada como deficitaria bajo la responsabilidad del sujeto, bien sea a nivel biológico, social, cultural, familiar, etc.

Pese a lo anterior, es necesario plantear que aquella idealización de las condiciones en las que debe encontrarse un estudiante para posibilitar el aprender, no debe ser considerada como verídica, pues si bien se reconoce la importancia de tener conocimiento sobre las situaciones que vivencia el educando, ésta radica en los efectos positivos significativos que pueden alcanzarse cuando se valora y se tiene presente la historia de vida de cada niño o joven durante la creación y ejecución de las metodologías pedagógicas.

Conociendo ya la importancia que tiene el análisis del “aprendizaje” y reconociendo la “atencionalidad” como uno de dichos factores determinantes del acto de aprender, se dará paso a la explicación que Fernández (2010) hace del último término y a la diferenciación que hace del “atender.”

En relación a la atencionalidad, la autora expone que es considerada como una capacidad del ser humano que – en su opinión – está determinada en parte por la historia de vida de cada sujeto y por las circunstancias en las que él se encuentre en un momento determinado; mientras que el atender es un trabajo psíquico que está implicado en el acto de aprender, pero sólo es uno de los componentes de dicha actividad, pues desde esta perspectiva, tanto la distracción como el silencio son igualmente esenciales durante el aprendizaje.

Por la razón anterior, Fernández (2010) señala como fundamental el hecho de hacer distinciones y mantener esa claridad entre las situaciones y los modos como puede manifestarse el estar desatento. Para precisar la diferencia, la autora explica que la desatención debe ser comprendida sólo como un estado y no definida como una característica de un sujeto; en palabras de Fernández: “ningún ser humano puede ser desatento.”

Además de la diferenciación entre estar y ser desatento, en el texto Alicia Fernández (2010), resalta la importancia de que los docentes sean excelentes

observadores de sus estudiantes y sumamente cuidadosos para no confundir la “desatención” con la “distracción”; es decir, los educadores deben identificar el “estar desatento” y diferenciarlo de la “capacidad de distracción” que se requiere en toda “actividad atencional”, pues es solo en ese momento – cuando el niño está distraído – que logra hacer conexiones entre el conocimiento nuevo que le ofrece el educador, y los conocimientos que han sido construidos con anterioridad, consiguiendo de esta manera que el saber que está siendo enseñado al estudiante, sea significativo para él haciendo posible que la motivación, el interés y la participación emerjan y favorezcan el aprendizaje.

Del mismo modo que la “capacidad de distracción”, Fernández continua su reflexión conceptual sobre la propuesta del silencio como otro de los elementos esenciales para el aprendizaje, explicando que los educadores y los psicopedagogos deben crear espacios para que opere el silencio, ya que éstos – del mismo modo que la “capacidad de distracción” – permiten que el estudiante piense y recuerde los saberes que ya ha construido para entender la información y el conocimiento que el docente le está compartiendo.

Según la autora, este silencio necesario para la actividad atencional puede equipararse con una de las capacidades que propone Winnicott: la “*capacidad de estar a solas en presencia de alguien disponible*”, la cual posibilita el desarrollo de otra de las capacidades propuestas por el mismo autor: la “*capacidad de interesarse por/en el otro.*” Es justamente el movimiento entre estas dos capacidades el que da paso al *espacio atencional*, pues solo de esta manera un sujeto puede lograr prestar atención a lo otro y al otro, sin que desaparezca la necesaria *distracción creativa*.

Para garantizar la comprensión de las capacidades a las que se hace referencia previamente, Fernández (2010) explica que la capacidad para estar a solas, es decir, el desarrollo de la intimidad, supone una construcción – por parte del sujeto – de un ambiente benigno en donde a pesar de la presencia de otro, son posibles los momentos íntimos gracias a la ausencia de exigencias realizadas por alguien más, permitiendo así dar lugar al “*espacio atencional*” que hace posible atender a la información brindada.

Igualmente, retomando a Alicia Fernández es preciso comprender que la atencionalidad varía de un sujeto a otro, por ello, Fernández ha creado el concepto “*modalidades atencionales*” señalando que además de la transformaciones que pueden existir al realizar una comparación entre un grupo de estudiantes, aquellas modalidades también pueden sufrir modificaciones a lo largo del tiempo, de acuerdo a los ofrecimientos que caractericen cada uno de los ambientes que se presentan a través de la historia. Sin embargo, para la autora, en los escenarios educativos no se ha reconocido dicha transformación, pues argumenta que la mayor parte del personal educativo pretende que sus estudiantes actuales presten atención de la misma forma como ellos lo hacían en su niñez por exigencia de los

adultos de esa época, es por ello que este tipo de docentes encuentran patologías en una gran cantidad de educandos.

Por lo tanto, reconociendo que la atencionalidad puede presentarse de diferentes modos en los individuos, Fernández (2010) expresa que la labor de los psicopedagogos radica en ofrecer espacios educativos en donde se puedan hacer ofrecimientos para las diferentes modalidades atencionales de la actualidad, en otras palabras, se debe proponer un contexto en el que no existan exigencias e imposiciones por parte del cuerpo de docentes y directivos hacia los educandos, y por el contrario, en donde el movimiento corporal y la atención flotante – incluyendo la capacidad de distracción – sean permitidos y promovidos.

3.5. ESCUELA

Conociendo entonces que tanto el desarrollo como las modalidades atencionales que se presentan en los sujetos son determinados por la historia de vida de cada uno, y en continuidad con la idea de la educabilidad como la posibilidad de aprender que es construida de acuerdo a las relaciones que el sujeto establece con los diferentes actores del sistema educativo, es de suma importancia comprender que el humano es un ser de naturaleza incompleta, ya que es a lo largo de las vivencias que éste se va determinando (Baquero, 2008).

Es justamente aquella plasticidad del ser humano la que permite entender la significativa participación que tiene la escuela, pues tiene a su cargo y se encuentra presente durante la mayor parte del proceso de formación, determinando las construcciones subjetivas de los individuos que escolariza. Por ello, con la propuesta de este apartado se pretende dar a conocer algunas de las características que presentan las instituciones educativas, con el fin de abrir una discusión y evaluación de las mismas en función del aprendizaje de los educandos.

Para empezar, se retomarán los que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006), señala como los “*componentes duros*” del dispositivo escolar moderno, los cuales – según la institución mencionada – no son considerados dentro de los análisis psicoeducativos del proceso de aprendizaje de niños y jóvenes generando consecuencias en las concepciones de enseñanza, educabilidad, aprendizaje y fracaso escolar. Dichas características son:

1. “La inclusión universal y obligatoria:” el proponer la escolarización no solo como un derecho, sino como una obligación de los humanos, hace que se vean afectadas de manera negativa la motivación y con ello la participación de los estudiantes, lo cual lleva al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

de Argentina (2006) a pensarse la necesidad de resignificar y reconstruir el formato escolar en tanto los anteriores son considerados como unos de los factores esenciales durante el proceso de aprendizaje

2. “La presencia de un régimen de trabajo y de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo:” la organización del formato escolar tiene establecidos unos periodos y unos grados escolares ordenados de manera ascendente, en los cuales el tiempo es el principal determinante del aprendizaje de los estudiantes desconociendo el proceso de avances y retrocesos que significa el desarrollo y las variaciones que éste tiene entre los educandos
3. “Simultaneidad:” según el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006), esta característica hace referencia a la pretensión conveniente para los docentes de emplear una única metodología que le permita estimular el desarrollo y el aprendizaje de todos los educandos, quienes a su vez son considerados como una población homogénea con capacidades para aprender al mismo tiempo sobre diferentes áreas
4. “Gradualidad:” este ultimo componente que se plantea hace alusión a la organización del formato escolar en diferentes niveles, pero en éste se incluye también la organización de los grupos que se encuentran en aquellos niveles, pues cada uno de los miembros debe cumplir con unas características específicas respecto a su edad, sus capacidades y los conocimientos previamente aprendidos. Con base a esta condición del formato escolar moderno se establece cuándo un estudiante (de acuerdo a la cantidad de logros alcanzados) es promovido o no al siguiente nivel, situación que es calificada como absurda por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006), quien argumenta que si el estudiante no logra los objetivos propuestos por el sistema educativo a través del único método empleado, no tendría sentido hacerle repetir la misma vivencia, esperando que en una segunda oportunidad el estudiante sí logre construir conocimientos mediante la misma modalidad de enseñanza

De acuerdo a lo expuesto, referente a las características del formato escolar moderno, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) establece que el ejercicio educativo se realiza con base en una metodología que apunta a impactar a la población total de estudiantes, sin hacer ofrecimientos pensados con base en la historia de cada sujeto y buscando responder a la mayoría de las necesidades de éstos.

No obstante, la institución citada reconoce que no es posible atender a cada variación que se encuentra entre los educandos, pero establece que sí es pertinente que se haga una reflexión acerca de la funcionalidad de los “componentes duros” antes presentados, es decir, evaluar si éstos son

facilitadores o si por el contrario obstaculizan el diseño de estrategias flexibles y reconocedoras de la diversidad. Además, con el análisis fino de las características del sistema escolar actual, se da pie a la posibilidad de que el docente cree estrategias de enseñanza que permitan a cada niño aprender de la manera que para él sea más fácil, teniendo en cuenta que es el maestro y la escuela en general, quienes brindan a sus estudiantes las condiciones que pueden favorecer o no el aprendizaje (Aizencang & Bendersky, 2007).

En relación con los contenidos escolares y con aquellas condiciones que se crean en el contexto escolar, Rivière (1983) expone que éstos presentan un problema de descontextualización y de artificialidad por lo que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) planteó la conveniencia de que la escuela, más que pretender adaptarse a la cotidianidad buscara asimilarse a las prácticas y vivencias extraescolares de los estudiantes.

Lo anterior puede justificarse con uno de los aportes que se realiza en el artículo "Fracaso escolar: ¿quién fracasa?" de la revista 12(ntes) (2006), debido a que se señala como pertinente el hecho de que los maestros tengan en cuenta el conocimiento previo con el que llega el niño para proponerle el conocimiento nuevo de tal modo que el niño o el joven lo asimilen rápidamente, integrándolo a los esquemas que ellos han construido con anterioridad. Dicho de otra manera, es esencial que los docentes consideren al estudiante como un sujeto con una historia particular que lo determina, y con base en la cual deben pensarse tanto los conocimientos como las modalidades en que se le pretenden enseñar.

Sin embargo, una vez más es preciso recordar que en el sistema escolar actual la evaluación y el análisis de la historia de cada estudiante es omitida, debido a que se tiene como premisa general que los niños pertenecientes a una institución educativa son seres "normales" para quienes se propone un único modelo de educación sin tener en cuenta las transformaciones sociales, culturales y económicas de la actualidad, las cuales dificultan que la sociedad logre producir niños semejantes al idealizado (Tenti, 2004), determinando así como enfermedades lo que son diferencias entre los estudiantes (Baquero, 2003).

Por lo tanto, cuando los niños fracasan o presentan dificultades en su aprendizaje, los docentes y directivos dan por sentado que existe un problema en el niño y no en la modalidad con la que ellos les intentan enseñar, por esta razón el método de enseñanza nunca es cuestionado ni reformulado, naturalizando de esta manera las condiciones y las oportunidades que se presentan en el espacio escolar (Baquero, 2003).

Respecto a dichos problemas que se generan en el sistema educativo al restarle importancia a las diferencias existentes entre los niños y a las historias que los determinan, la autora Flavia Terigi durante su participación en el foro "Educabilidad en tiempo de crisis" (2004), comentó que tales inconvenientes pueden ser el resultado de un problema político global, en tanto es justo mediante

la didáctica de la educación escolar que se busca conseguir y controlar los objetivos de la política en torno a la enseñanza.

Pese a lo anterior, Terigi (2004) explicó que desde su observación, no es la política la que se encarga de que realmente se logren sus propósitos, sino que la responsabilidad es otorgada por los políticos a los docentes y a las instituciones educativas, quienes en el afán por conseguir lo que las instancias superiores les han exigido, dejan de evaluar las falencias de sus funciones como educadores.

No obstante, Terigi (2004) aclara que su propuesta no implica que la política brinde soluciones sin tener en cuenta la importancia de la participación de los actores que se encuentran más cerca del ejercicio de enseñanza; por el contrario, lo que quiere dar a conocer es el inconveniente que representa el hecho de que durante el periodo de desarrollo de las políticas educativas, no se consideren los diferentes inconvenientes presentes en el ejercicio de enseñanza.

Recopilando lo expuesto hasta ahora, es posible comprender las problemáticas que se presentan en relación con el aprendizaje desde una de las aristas que frecuentemente es apartada y olvidada en los análisis que se llevan a cabo acerca del sistema educativo; ese nuevo punto de estudio es el sistema político, ya que en concordancia con lo que plantea Terigi (2004) es más importante el inicio de una discusión de la enseñanza como problema político, que la discusión de la educabilidad como una condición que debe ser garantizada por las familias, por las políticas sociales o por los mismos individuos; pues, en caso de que fuera posible transformar las condiciones para favorecer la educabilidad, esta acción estaría a cargo del Estado en el diseño de las políticas públicas direccionadas hacia el ámbito escolar.

3.6. FRACASO ESCOLAR

Finalmente, se propone una de las secciones del marco teórico específicamente para el fracaso escolar, ya que con base en lo planteado en los apartados anteriores, se considera que es posible comprender con mayor facilidad las diferentes concepciones que los docentes se han creado sobre este fenómeno en el aprendizaje de sus estudiantes, logrando entender tanto las causas que desde cada perspectiva provocan el fracaso escolar como las implicaciones y consecuencias que acarrea el diagnóstico del fenómeno en cuestión en un estudiante.

En suma a la pertinencia de esta categoría después de la explicación de varios elementos involucrados en la problemática del fracaso escolar, es relevante retomar al psicólogo español Ángel Rivière (1983) y su texto “¿Por qué fracasan tan poco los niños?” para esclarecer que – de acuerdo a lo propuesto por el autor

mencionado – dentro de los objetivos de la escuela, deberían estar presentes dos aspectos: en primer lugar, evitar lo que en psicología se denomina como “*hipótesis de discontinuidad*” entre el desarrollo cognitivo que emerge en situaciones cotidianas y el que surge en situaciones de enseñanza formal, y en segundo lugar, la comprensión del aprendizaje escolar a partir de las vivencias del sujeto.

La importancia de las visualizaciones anteriores radica en que a pesar de que el niño antes del aprendizaje formal en la escuela ha construido aprendizajes naturales, la escuela le exige un aprendizaje intencional que requiere capacidad de desarrollar y dominar estrategias para almacenar y recuperar la información dada por los docentes; competencia que es potencializada durante la escolarización del sujeto pero la cual es incluida en una petición que le es realizada tempranamente a los educandos, pues desde la transición del preescolar a primaria los pequeños son casi forzados a crear y manejar estrategias para guardar y recordar los conocimientos brindados por los maestros (Rivière, 1983).

Dándole total relevancia a las capacidades del estudiante para el proceso de aprendizaje, e igualmente teniendo en cuenta que generalmente en las demandas realizadas por los maestros a sus aprendices, no se analizan ni se consideran dichas competencias del educando, se puede dar respuesta a la pregunta sobre por qué desde perspectivas como la anterior – presentada con mayor frecuencia en docentes y directivos – las causas del fracaso escolar le son atribuidas al estudiante; explicando generalmente este fenómeno a partir de un déficit que porta el niño o el joven.

Partiendo de esta lógica, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) cita a María Angélica Lus, quien propone tres tipos de posiciones acerca de las razones atribuidas al fracaso escolar, los cuales son relevantes para la presente investigación en tanto permite conocer qué o quiénes son los causantes y responsables de aquel fenómeno. Estas perspectivas son:

- “Posiciones centradas en el alumno”: las razones del fracaso están relacionadas con aspectos que conforman al estudiante en sus niveles biológico, psicológico o cognitivo; por tal razón, quienes no aprendan adecuadamente son portadores de alguna anormalidad
- “Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno”: las complejas situaciones sociales, económicas, afectivas y culturales en las que se encuentran inmersos los niños y jóvenes de sectores populares son las causantes del fracaso escolar, pues no permiten que el educando cumpla con las condiciones establecidas por el mismo sistema educativo como necesarias para una escolaridad no problemática. el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) explica que desde este punto de vista se genera un efecto positivo en tanto se intenta mejorar las condiciones de vida de los individuos; no obstante, la concepción del déficit persiste en esta perspectiva, y una de las mayores críticas que se le hace es que se enfoca en comprobar la relación fracaso escolar –

condiciones de pobreza, sin tener en cuenta los contraejemplos presentados

- “Posiciones centradas en la relación alumno – escuela”: la problemática en cuestión es causada por la interacción entre las características del educando y las prácticas de la institución educativa. En otras palabras, desde esta perspectiva se reconocen las dos partes del ejercicio educativo: las condiciones escolares y las condiciones de la cotidianidad del sujeto, pero las primeras son pensadas como óptimas y casi perfectas para que se dé de manera exitosa el aprendizaje de los estudiantes; mientras que las condiciones de los sujetos o las comunidades son juzgadas por no permitir la adaptación de los estudiantes a la propuesta de la escuela. Es justamente esta última, una acción que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006) califica como violenta o autoritaria, pues no se reconoce que la adaptación debe ser mutua; esto es, tanto los sujetos deben adaptarse al clima escolar como el sistema educativo debe pensar que al entrar a la cotidianidad de los sujetos, es prudente buscar y ofrecer diferentes alternativas que abarquen la heterogeneidad de sus estudiantes.

Además de las inferencias que se logran hacer a partir de las diferentes perspectivas referidas previamente, se considera que los procedimientos que llevan a cabo las instituciones educativas al tratar casos de fracaso escolar también dan cuenta de cómo se están pensando las dificultades desde el contexto educativo e igualmente reconocer cuáles aspectos son privilegiados y por ende prioritarios en la valoración del caso de un estudiante con bajo rendimiento académico. Por esta razón, es pertinente hacer referencia a los cuatro momentos que Baquero propone (2008) como la ruta de seguimiento que emplean las instituciones educativas para evaluar e intervenir en los casos de dificultades de aprendizaje que se presentan; momentos que el autor conoció mediante el análisis de diversas escuelas a partir de las cuales ejecutó una serie de investigaciones. A continuación se realizará la presentación de dichos pasos:

1. En un primer momento se establece una demanda al Equipo de Orientación Escolar por parte de los maestros, quienes a través de cualquier medio piden a los diferentes profesionales una colaboración y/o apoyo frente a las dificultades que se tienen con algunos estudiantes. Desde una perspectiva personal, se considera que es precisamente en este punto donde se puede justificar la presencia y con ello el interés de la psicología por las dificultades educativas, pues estos profesionales tienen una mirada sobre el sujeto que no hace parte de la formación de los educadores, lo cual les permite una comprensión y diseño de estrategias de intervención que generen movilizaciones y favorezcan el proceso de aprendizaje de los educandos. Como una muestra del relevante rol del psicólogo en los contextos escolares, Baquero (2008) – a partir del análisis de los observadores pertenecientes a dos instituciones (Cimolai, 2005) (Toscano, 2005) – establece que la voz más predominante y con mayor autoridad en el proceso de definición e

intervención de estudiantes con dificultades de aprendizajes es la del psicólogo, no sólo porque es el que más escribe en los observadores de los estudiantes, sino porque su perspectiva también se manifiesta mediante las voces de los demás actores. Posiblemente, por la importancia de esta perspectiva psicológica frente a los problemas de aprendizaje, las dimensiones y los criterios que se analizan para definir los problemas de desempeño escolar, se derivan de aquel discurso; atribuyéndole entonces a la psicología la capacidad y responsabilidad de proceder con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o se encuentran en situación de fracaso escolar.

2. Posterior a la demanda, se realiza una evaluación del estudiante. Esta valoración tiene una finalidad diagnóstica y se desarrolla en dos partes: primero una evaluación pedagógica que da cuenta de los conocimientos del niño y después, una evaluación psicológica en la que se emplean diferentes instrumentos psicodiagnósticos y se entrevista a los padres para hacer la reconstrucción del proceso de desarrollo y de la escolaridad del sujeto. Esto permite inferir la importancia asignada por los docentes y directivos al desarrollo cognitivo sobre el psiquismo del estudiante, ya que inicialmente se intenta conocer si existen falencias cognitivas en el estudiante mediante la cantidad y calidad de conocimientos que demuestre poseer, y luego se hace un estudio psicológico en esta misma vía, pretendiendo conocer la edad mental o el Coeficiente Intelectual del sujeto.
3. La implementación de estrategias es otro de los momentos propuestos por Baquero. Cada institución diseña estrategias diferentes y del mismo modo, cada caso exige un tipo de intervención diferente, por tal razón, el autor propone que en ocasiones los profesionales ejecutan *intervenciones directas* con el niño y en otros, consideran pertinente el desarrollo de *intervenciones indirectas* en las que se brinda una orientación y recomendación al docente sobre talleres, estrategias pedagógicas, etc. No obstante, no se habla de un trabajo conjunto de la institución con padres de familia, sino que la responsabilidad de buscar solución a la problemática es atribuida al estudiante o a uno de los docentes, apartándolos del contexto en el que interactúan.
4. Finalmente, se solicita la derivación del estudiante, bien sea a una escuela especial o a una estrategia de intervención, y la decisión sobre el destino escolar del estudiante se toma con base en el análisis de la información que registran los docentes y profesionales de la institución educativa en los observadores de los niños; eximiendo de responsabilidad o considerando insuficientes las capacidades de la institución respecto a las necesidades y demandas exigidas por un caso específico.

De acuerdo a todos los pasos rutinarios de las instituciones para evaluar los casos en los que se presenten dificultades de aprendizaje e intervenir en los mismos, Baquero (2008) expresa que según los estudios realizados (como por ejemplo el

de Cimolai (2005) y Toscano (2005)) los docentes reconocen la importancia del registro en el observador, pues saben que es un profesional externo al caso quien decidirá sobre el futuro en la escolaridad del educando; sin embargo, el autor explica que lo que se consigna en el observador está más dirigido hacia las intervenciones que dan cuenta de una evaluación psicológica precisa y se le resta importancia a la relación que establece el sujeto con todo lo que engloba la escolaridad: los docentes, los pares, el saber, el espacio, etc.

La poca relevancia que tiene la significación que hace el sujeto de su vivencia de la escolaridad, posibilita pensar que de fondo exista una concepción clásica de la educabilidad y con ello, del fracaso escolar; concepción en la que se desresponsabiliza al sistema educativo y a las metodologías de enseñanza propuestas por el mismo, sobre las dificultades de aprendizaje de los niños (Baquero, 2008).

Compartiendo la perspectiva con Baquero, los autores de la revista 12(entes) señalan que quienes son realmente responsables del fracaso escolar son los docentes, pues afirman que además de calificar como Desorden de Déficit de Atención (DDA) el proceso de adaptación al complejo contexto escolar, estos profesionales son quienes proponen los logros que deben alcanzar sus estudiantes durante el año lectivo. Por esta razón, quienes fracasan son los maestros y directivos de las instituciones educativas por no conseguir enseñar el conocimiento a los niños de manera que todos puedan comprenderlo; ejecutando así un ejercicio de reconocimiento de las diferencias entre sus educandos, ejercicio que les facilitaría proponer metas comunes a las que puedan llegar desde diferentes caminos coherentes con las capacidades y debilidades de cada uno de los aprendices (Fracaso escolar: ¿quién fracasa?, 2006).

Enfatizando en el polémico tema del diagnóstico que realiza el maestro a su grupo de estudiantes, es esencial retomar nuevamente los planteamientos de Alicia Fernández, quien establece que el psicopedagogo tiene como “obligación ética” preguntarse acerca de los efectos que se producen a partir de la determinación hecha por un profesional sobre el caso de un niño que “no presta atención y/o que es hiperactivo.” Fernández (2011) plantea que aquellas etiquetas producen como consecuencia tres obstáculos: en primer lugar, responsabiliza sólo al sujeto que porta el “diagnóstico” del problema, también, exime la responsabilidad y la participación del “clima” escolar y familiar en dicha dificultad del educando, y finalmente, dificulta el trabajo terapéutico del psicopedagogo al considerar la situación del sujeto como un efecto de su “déficit atencional”, imposibilitando pensar en la situación y sus diversas causas.

En la misma línea de pensamiento, teniendo presente las problemáticas consecuencias que producen los diagnósticos apresurados que se realizan actualmente en los contextos escolares, Alicia Fernández (2010) indica la importancia de diferenciar entre “*fracaso escolar*” y “*problemas de aprendizaje*”, explicando que incluso el primero puede ser un factor causante de un problema de

aprendizaje. Por ende, para la autora es preciso que los profesionales no solo tengan conocimiento sobre aquella diferencia, sino que tengan presente la responsabilidad y la precisión que requiere a la hora de diagnosticar a un sujeto, pues desde su perspectiva, una persona señalada de ser un caso de fracaso escolar, es afectada en todo su ser.

A partir de lo anterior, Fernández (2010) comenta que desde la psicopedagogía se debe analizar el contexto en el que se encuentra el estudiante para intervenir sobre el mismo, pues supone que es un medio que inhibe la capacidad de autoría de pensamiento del niño o el joven, y al intervenir adecuadamente en el sistema enseñante, es posible resolver el fracaso escolar del sujeto.

Haciendo énfasis en dicha diferenciación entre “fracaso escolar” y “problemas de aprendizaje”, Fernández (2010) plantea que el fracaso escolar tiene dos fuentes causales: las derivadas de la estructura familiar e individual del estudiante, y las originadas en el sistema escolar que son las determinantes. Además, en los casos de fracaso escolar, la autora asegura que la modalidad de aprendizaje no se ve afectada, mientras que en las situaciones de problemas de aprendizaje, la modalidad de aprendizaje se patologiza; es precisamente por esta razón que generalmente al presentarse un caso de fracaso escolar, para la autora no es el estudiante quien requiere tratamiento psicológico, es hacia la institución educativa hacia donde se dirigirá la intervención psicopedagógica.

Sin embargo, desde la perspectiva de Fernández, el diagnóstico no debe basarse en la observación de las manifestaciones de los problemas en el sujeto, pues la mayoría de las veces con esta modalidad de pensamiento se confunde el producto de una problemática con las diversas causas, diagnosticando y tratando como problemas de aprendizaje lo que ciertamente es un fracaso escolar, es decir una labor a cargo de docentes y directivas que se lleva a cabo sin éxito, estando la patología ubicada en las modalidades de enseñanza de la escuela (Fernández, 2011).

A partir de la confusión entre fracaso escolar y problemas de aprendizaje, se deriva como consecuencia la imposibilidad de que los docentes se responsabilicen de su enseñar y que junto a los padres de familia analicen su implicación en las situaciones de niños y jóvenes aprendices.

Por lo presentado hasta aquí, es deber del psicopedagogo dirigirse a la relación entre la modalidad de enseñanza de la escuela y la modalidad de aprendizaje del estudiante, ya que para Fernández (2011) es esencial que antes de pensar en modificaciones metodológicas, se promuevan cambios en el espacio educativo, convirtiéndolo en un espacio de confianza que hace posible transformar el tipo de vínculo existente entre docentes y estudiantes.

4. METODOLOGÍA

4.1. SUJETOS

La investigación se lleva a cabo con dos educadoras de los grados primero de una institución educativa pública, ubicada en la zona oriente de la ciudad de Cali, específicamente en lo que se conoce como el Distrito de Aguablanca. Por razones de confidencialidad, las docentes serán nombradas en este trabajo como Clara y Sara.

4.2. DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se realizará con base en una metodología cualitativa, pues el interés está puesto en conocer la posición subjetiva que tienen las maestras sobre el fracaso escolar en primera infancia. Lo anterior se plantea con el propósito de analizar las concepciones que tienen los sujetos sobre el fenómeno mencionado, evaluando cómo éste es vivenciado, representado y significado por las educadoras.

El trabajo se abarca desde esta perspectiva debido a que el objetivo – más que hallar relaciones causales – radica en comprender cómo es concebido y por ende, cómo son tratados los casos de fracaso escolar por los profesores, quienes son uno de los actores que se encuentran mayormente involucrados y en constante interacción con los estudiantes y sus experiencias académicas.

Es importante aclarar que el presente estudio es exploratorio en tanto – como se expuso previamente – la revisión realizada permitió conocer que se han adelantado diversas investigaciones en torno al fracaso escolar, pero éstas apuntan a establecer relaciones de causalidad entre diferentes variables. Además, se conoció que a pesar de que se han realizado múltiples indagaciones sobre el fracaso escolar, generalmente se han ejecutado con poblaciones que se encuentran en momentos diferentes a la primera infancia.

4.3. PROCEDIMIENTO

Por cuestiones de conveniencia metodológica, se consideró pertinente trabajar con dos docentes, encargadas de los cursos de primero de una institución educativa pública del oriente de Cali, pues ésta es una institución con la que se mantiene un constante contacto durante el periodo de realización de este estudio;

facilitando de esta manera no sólo los encuentros con las educadoras y sus respectivos grupos, sino que además, permanecer en la institución permitió contextualizar y comprender cada una de las prácticas de las maestras en el ejercicio enseñanza – aprendizaje.

Para el inicio del proceso de investigación, fue necesario abordar a las maestras para explicarles un poco acerca de los objetivos del trabajo investigativo, indagar sobre su interés por la contribución en éste y comentarles cómo sería aquella participación.

Contando con la aceptación y disposición de las maestras para hacer posible la recolección de la información requerida para realizar la investigación, se acordaron diferentes fechas y horas en las que se efectuarían cuatro observaciones con cada una. En relación a las observaciones, se le explicó a las sujetos que independientemente del tipo de actividades que realizaran, lo esencial era que aquellas pudieran ser observadas desde el principio hasta el final para tener una mayor comprensión de la dinámica. También, se enfatizó en que ellas deberían actuar de la manera más natural posible a pesar de la presencia de la observadora en el aula de clases o en el lugar donde se desarrollara la observación.

Igualmente, se le aclaró a las profesoras que una vez finalizadas las sesiones de observaciones, se requería acordar una reunión más; esta vez para llevar a cabo una entrevista que permitiría conocer información complementaria a lo evidenciado durante las observaciones.

En este orden de ideas, se ejecutaron en total ocho observaciones de diversas clases, una de ellas en una de las salas para la primera infancia ubicada en la biblioteca del colegio y el resto en el salón de cada una de las sujetos. Finalmente, se organizó un encuentro con ambas docentes para hacer la entrevista e indagar de manera individual sobre las diferentes concepciones que ellas han construido y sobre su posición frente al hacer del educador y ante las situaciones problemáticas de los estudiantes.

4.4. MÉTODO

El presente trabajo investigativo se ejecutó con base en el método clínico, con el propósito de integrar la información brindada por las diferentes fuentes involucradas: el discurso de las docentes durante las entrevistas, lo que se observó de la maestra o del grupo en las diferentes sesiones y los diarios de campo construidos a partir de las mismas.

4.5. INSTRUMENTOS

Para la ejecución de la investigación, se emplearon dos tipos de elementos que brindaron los insumos para el análisis posterior:

a) Instrumentos de recolección:

- *Entrevista semi-estructura* y observaciones naturalistas
La principal característica de la entrevista, es que se centra en la subjetividad de los entrevistados, permitiendo que el discurso de cada sujeto de cuenta del posicionamiento que éste tiene frente al fenómeno del fracaso escolar. No obstante (como lo demostró la investigación de Zimmerman), existe la posibilidad de que el discurso de las personas se encuentre permeado por los conocimientos teóricos que han aprendido durante su formación profesional; incluso, es posible pensar que las percepciones de cada individuo sean modificadas por deseabilidad social y no por lo que en realidad las personas hayan construido subjetivamente. En otras palabras, la observación del hacer de los profesionales en docencia, buscará favorecer que emerja su posición subjetiva frente a dicha problemática.

b) Instrumentos de registro

- *Una grabadora de audio* para recoger la información brindada durante las entrevistas
- *Notas de campo* para registrar las observaciones y las interpretaciones realizadas durante la investigación

Contando ya con la realización de lo propuesto, se realizará un análisis de la información brindada por las docentes a lo largo de la entrevista, tratando de dilucidar cómo se posiciona subjetivamente cada participante ante la problemática del fracaso escolar, y qué concepción tienen del mismo.

4.6. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Con el propósito de facilitar el proceso de análisis de los resultados que se obtuvieron en este trabajo investigativo, se determinaron las categorías que se presentarán a continuación, las cuales permitirán organizar y comprender la información brindada por las docentes en las entrevistas y aquello que se evidenció durante las sesiones de observación.

4.6.1. Tabla 2: Categorías de análisis de las entrevistas

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Relación de la maestra con su labor como docente	La pertinencia de esta categoría radica en que permite explorar las significaciones que tiene para cada maestra su oficio
Relación docente – institución	En esta categoría se incluirán los apartados del discurso de las docentes en donde se evidencie cómo sus relaciones institucionales y su forma de disponerse frente a las dinámicas que allí se gestan y se proponen inciden en su qué hacer
Relación docente – estudiantes	Es importante conocer las representaciones en torno a las modalidades de interacción que se presentan entre cada una de las docentes y su respectivo grupo de estudiantes, pues se considera que la forma cómo se hayan construido aquellas relaciones, de alguna manera puede influir tanto en el ejercicio de enseñanza por parte de la educadora, como en el proceso de aprendizaje de los educandos
Concepción de estudiante	Se ha estimado oportuno realizar preguntas en relación con esta concepción, debido a que el direccionamiento de las clases y de las actividades propuestas por las docentes, pueden verse afectadas por el lugar que para ellas tiene el estudiante frente a sus procesos de aprendizaje y por la posición que asumen como educadoras ante los educandos
Rol del docente	Explora las consideraciones que tienen las maestras sobre la intervención y la implicación que tienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en los casos en los que se presentan dificultades de aprendizaje y en los casos de fracaso escolar
Rol de la escuela	Esta categoría se ha definido con el fin de conocer las exigencias y las lógicas de trabajo que se generan en la institución, para así contextualizar la labor que llevan a cabo las

	educadoras entrevistadas
Concepción de educabilidad	Se busca conocer las concepciones construidas por las maestras en torno a la educabilidad, pues de acuerdo a cómo ésta sea estimada, se pueden establecer tanto las causas del fracaso escolar como la dirección de las intervenciones que se lleven a cabo en estos casos. En otras palabras, dependiendo de las construcciones que las educadoras hayan construido en torno al término “educabilidad”, se especifican unos criterios para analizar, diagnosticar e intervenir en los problemas que se presentan durante el proceso de aprendizaje de los niños
Concepción de aprendizaje	Esta categoría apunta a tener conocimiento sobre aquello que las docentes consideran como aprendizaje, pues de lo anterior se establecen las diferentes metodologías que para las maestras son apropiadas en el trabajo con su grupo, determina también su forma de intervenir y de implicarse en el aprendizaje de los niños. Adicionalmente, en esta categoría se pondrán en evidencia los elementos y condiciones que las educadoras determinan como indispensables o esenciales en la relación enseñanza – aprendizaje y en el proceso de aprendizaje
Concepción de atencionalidad	Partiendo de la propuesta teórica de Alicia Fernández (2010), es interesante y necesario para este trabajo investigativo, indagar y conocer las consideraciones que las docentes tienen en relación con la atención de los niños, la implicación de ésta en el aprendizaje y las diferentes estrategias que emplean para llamar – lo que para ellas es – la atención de los estudiantes
Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje	Esta categoría permite conocer las significaciones que las maestras han construido sobre el error y sobre las diversas dificultades que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes; significaciones que de alguna

	manera son transmitidas a los niños en el momento en que las educadoras intervienen para lograr que el educando reconozca dicho error, que lo corrija e igualmente, en las formas en que las maestras abordan dichas situaciones problemáticas en el proceso de sus estudiantes
Concepción de fracaso escolar	Explora cómo las educadoras significan y definen el fenómeno del fracaso escolar. Esta categoría permitirá comprender para las docentes cuál es el origen, a quién responsabilizan las maestras de la existencia de este tipo de fenómenos en los estudiantes, qué debe hacer el educador frente a estos casos y cómo las instituciones educativas deben asumir estas situaciones

4.6.2. Tabla 3: Categorías de análisis de las observaciones

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Concepción de estudiante	Se ha estimado oportuno plantear esta categoría de análisis, debido a que las exigencias y el direccionamiento tanto de las clases como de las actividades propuestas por las docentes, están determinados por aquello que las educadoras consideran que debe hacer cada estudiante en aquellos momentos y por las competencias o capacidades que le atribuyen a un ser humano a la edad que tienen los niños en su respectivo grado escolar
Rol del docente	Explora las formas como las maestras intervienen y se implican en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en los casos en los que se presentan dificultades
Concepción de aprendizaje	Esta categoría apunta a tener conocimiento sobre aquello que las docentes consideran como aprendizaje, pues de lo anterior se establecen las diferentes metodologías que para las maestras son apropiadas en el trabajo con su grupo, determina también su forma de

	<p>intervenir y de implicarse en el aprendizaje de los niños. Adicionalmente, en esta categoría se pondrán en evidencia los elementos y condiciones (situacionales y personales) que las educadoras exigen porque piensan que son esenciales a la hora de aprender</p>
<p>Concepción de atencionalidad</p>	<p>Partiendo de la propuesta teórica de Alicia Fernández (2010), es interesante y necesario para este trabajo investigativo, conocer las consideraciones que las docentes tienen en relación con la atención de los niños, la implicación de ésta en el aprendizaje y por ello se observan las diferentes estrategias que emplean para llamar – lo que para ellas es – la atención de los estudiantes</p>
<p>Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje</p>	<p>Esta categoría permite conocer las significaciones que las maestras han construido sobre el error y sobre las diversas dificultades que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes; significaciones que son transmitidas a los niños y se evidencian en el momento en que las educadoras intervienen para lograr que el educando reconozca dicho error, que lo corrija e igualmente, en las formas en que las maestras abordan dichas situaciones problemáticas en el proceso de sus estudiantes</p>

5. RESULTADOS

5.1. TABLA 4: INDICADORES DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1 – 1

ENTREVISTA	CATEGORÍA	INDICADORES (Docente del grado 1 – 1: Sara)
<p>1. E: ¿Por qué decidiste estudiar en La Normal? ¿Ya habías pensado en que querías ser profesora? D: <i>Sí, yo ya quería ser maestra. Yo empecé primero que todo... yo soy la mayor de cinco hermanos y mi familia, es familia de maestros. Mi papá es maestro, mi tío es maestro... nos gusta mucho todo lo que es la docencia. [...] mis hermanas... somos tres maestras, dos ya estamos nombradas y la otra está a punto de ser nombrada. Somos tres maestras y prácticamente esto nos apasiona, ser docentes nos apasiona</i></p> <p>4. E: ¿Por qué era un privilegio [estudiar en la Normal]? D: <i>Por el nivel de enseñanza, por el nivel de exigencia. [...] para nosotros era un privilegio estar en la normal, [...] porque ser normalista es tener un estatus, es salir con un título y salir directamente a trabajar en algo que de alguna manera tenía algo de categoría dentro de la parte laboral.</i></p>	<p>Relación de la maestra con su labor como docente</p>	<p>1. La respuesta de la docente a esta pregunta permite conocer qué significa para ella su trabajo, pues comenta que desde joven deseaba ser maestra, por lo cual decidió estudiar en la Normal y que además, la docencia la apasiona</p> <p>4. Haber estudiado en la Normal es un motivo de orgullo para Sara y la docencia es una labor que le da un reconocimiento social</p> <p>10. Sara piensa que como docente tiene límites para impactar con su qué hacer, los cuales pueden ser sobrepasados desde cargos más altos</p>
<p>6. E: Cuando te imaginabas que querías ser docente, ¿qué</p>	<p>Relación docente – institución</p>	<p>16 – 17. La maestra se siente a gusto trabajando en la Ciudadela Educativa Nuevo Latir, pues reconoce que no solo sigue instrucciones, sino que tiene autonomía para trabajar de la manera que ella considere más pertinente con su grupo</p>

<p>era lo que pensabas sobre esta profesión? D: <i>Sobre todo los niños, ante todo los niños, sobre todo los niños. Cómo los íbamos a atender, cómo íbamos a trabajar, de qué manera. Sobre todo, la atención a ellos, en eso era en lo que pensaba.</i></p>		<p>18. La educadora siente que la institución no supe las necesidades que los docentes y los estudiantes presentan</p>
<p>9. E: ¿Y tú consideras que todas esas situaciones afectan el proceso de aprendizaje de los niños? D: <i>En todo el sentido de la palabra. Si un niño no se encuentra equilibrado emocionalmente y psicológicamente, es un niño que no va a aprender nada, para nada, ningún niño te aprende con problemas.</i></p> <p>10. E: Además de psicología, ¿te gustaría formarte en algo más? D: <i>Administración educativa porque yo no me pienso quedar como maestra... en el sector oficial, yo no me quiero quedar solo como maestra. Quiero trascender de pronto a coordinación o a rectoría pero más adelante [...], mi proyección es a dentro de unos tres o cuatro años concursar para coordinación o para rectoría. [...]</i> <i>A veces uno se queda como maestro y hay tantas cosas que uno puede hacer [...]</i></p> <p>14. E: ¿Cómo hacías para enseñarle a una población tan diversa?</p>	<p>Relación docente – estudiante</p>	<p>6. La docente, desde antes de ejercer, le daba un lugar importante a la atención al niño en el ejercicio de enseñanza</p> <p>22. Para esta docente, entre el educador y el educando debe existir el contacto físico para motivar a los niños</p> <p>29. El docente puede hablar de múltiples temas con los estudiantes, aunque estos estén más relacionados con la cotidianidad de los niños que con lo académico</p> <p>31. La relación docente – estudiante se ve afectada negativamente por el comportamiento “inmaduro” y la falta de interés y concentración del estudiante en las actividades académicas</p> <p>44. Para que se trabaje armoniosa y motivadamente, es esencial el saludo y que ese primer encuentro con los niños sea afectivo para que ellos disfruten el estar en el colegio</p>

<p><i>D: ¿Cómo hacía? Yo no sabía ni cómo hacer, yo no sabía. Yo sabía que tenía que enseñarles a leer y a escribir, había que partir de eso. [...] Era muy difícil, ese grupo era el único de la Ciudadela que no tenía uniforme porque no tenían para comprarlo, no tenían cuadernos y yo les decía a los papás y ellos me decían: “o le compro el cuaderno o compro la libra de arroz, yo prefiero mandarlo comidito que comprarle un cuaderno, yo creo que usted se puede conseguir unas hojas” y me tocaba con las uñas y todavía.</i></p>		<p>45. Los estudiantes son orientados por la docente para construir las relaciones interpersonales que existen entre ellos</p> <p>57. Tanto la docente como los estudiantes necesitan conocer cómo está el otro y la disposición que tiene para estar en el colegio y trabajar</p> <p>62. Esta relación debe estar atravesada por lo afectivo para que los niños disfruten y se sientan motivados a aprender</p>
<p>15. E: Entonces, ¿cómo hacías para enseñarle a leer y a escribir a los niños de nueve años y a los adolescentes ya de dieciséis?</p> <p><i>D: [...] resulta que con ellos uno no puede ser tradicional, menos con esos problemas que tiene a nivel psicosocial, entonces me tocó ponerme a leer, a investigar. [...] Bueno, había que partir de muchas cosas, de las necesidades de ellos, yo trabajaba fichas con ellos. [...] empecé a trabajar con ellos este tipo de método que era el Geempa, totalmente didáctico, basado en cuentos y ahí arranqué a trabajar porque el método tradicional con ellos no podía, ellos con eso se aburrían.</i></p> <p>16. E: ¿Cómo te sientes trabajando en la Ciudadela?</p> <p><i>D: A mí me gusta mucho trabajar aquí</i></p>	<p>Concepción de estudiante</p>	<p>15 – 29.1. Los estudiantes tienen unas necesidades y particularidades que deben ser tenidas en cuenta en el ejercicio de enseñanza – aprendizaje, en las propuestas metodológicas del docente</p> <p>29.2 – 30. Los estudiantes tienen ciertos intereses y unos gustos particulares que se deben tener en cuenta para su formación escolar</p> <p>33. Los niños tienen capacidad para orientar el trabajo y favorecer el proceso de aprendizaje de sus pares</p>

<p>17. E: ¿Qué te gusta? <i>D: La autonomía, nos dan autonomía de trabajo, autonomía para trabajar con los niños de manera más coherente.</i></p> <p>18. E: ¿De pronto hay algo con lo que no estés de acuerdo con la institución? <i>D: [...] a veces se queda muy corta con la atención que debe brindar y es porque este es un colegio muy grande y le hacen falta muchas cosas... demasiadas</i></p> <p>19. E: ¿Qué cosas por ejemplo crees que hacen falta en la institución? <i>D: Mucha atención en el aula particular para necesidades especiales. Yo tengo niños con necesidades especiales y no me llega al aula la atención para ellos [...], me toca ponerme a mí a trabajar problemas de aprendizaje y problemas cognitivos que no me competen [...]</i></p> <p>20. E: Ese tipo de problemas, ¿a quién le competen? <i>D: A la profesora de apoyo, al profesional de apoyo [...]. A veces uno necesita que lo orienten, “ve ponelo a trabajar de esta manera, ponelo a trabajar de esta otra manera” [...]</i></p> <p>21. E: A partir de lo que has investigado, ¿Qué estrategias has implementado para trabajar con esos niños que tú</p>		<p>35 – 36.1. El educando es quien permite y decide en qué momento el docente puede apoyarlo y orientarlo en su proceso de aprendizaje</p> <p>36.2. El estudiante debe ejecutar su trabajo siguiendo las instrucciones de la docente para obtener una nota de cinco en su tarea</p> <p>37.1. El grupo trabaja en función de un nivel de exigencia que han establecido en compañía con la maestra</p> <p>37.2. Todos los niños merecen la máxima nota en sus trabajos, con la cual se sienten complacidos</p> <p>38. Los niños requieren que se hable con ellos y se les dé una orientación cuando no obtienen los resultados esperados en sus trabajos</p> <p>48. Es un ser que necesita apoyo de su docente pero también de su familia, de sus acudientes</p> <p>50. Los estudiantes deben tener conocimiento de las condiciones que se requieren para aprender, pues de esta manera</p>
--	--	---

<p>dices que tiene necesidades especiales? <i>D: Muchas fichas de atención, [...] consulto mucho y hay una página que [...] se llama Orientación Andujar que es excelente, a mí me ha servido mucho porque yo tengo niños muy pequeños, niños que tiene los seis años recién cumplidos y son niños que el periodo de atención es cortísimo</i></p> <p>22. E: ¿Y tú consideras que la atención es importante para el aprendizaje? <i>D: Completamente, la atención es muy importante por eso yo parto de las necesidades y de lo que a ellos les gusta, [...] y de la manera como le gusta aprender. [...] se les premia también por equipos acá, con caritas y eso para ellos es motivante [...] A ellos les gusta que uno les escriba mensajes, que uno les pregunte cómo se sienten, para ellos es vital el contacto físico, el llegar y yo esperarlos y saludarlos en la puerta. [...] el grupo de papás también me ha colaborado mucho. [...] el éxito de las salidas pedagógicas, el éxito del nivel académico depende de todo un trabajo en equipo [...]</i></p> <p>23. E: [...] antes de iniciar el periodo académico, ¿la institución organiza un espacio en el que ustedes discutan y determinen los temas que van a trabajar durante el año lectivo?</p>		<p>pueden garantizar las que ellos pueden controlar, como por ejemplo (desde el punto de vista de esta maestra), la postura</p> <p>53. Los niños tienen diferentes formas de aprendizaje y el docente debe reconocer la diversidad y ajustar su metodología de enseñanza</p> <p>55 – 56. Los niños son agentes de su proceso de aprendizaje y entre ellos pueden regularse o autorregular las formas de trabajo</p> <p>57.1. Necesitan tener claridades sobre el trabajo y que se les explique lo que deben hacer para que puedan agenciar su proceso de aprendizaje</p> <p>57.2 Son responsables del manejo que le den al tiempo que emplean para las diferentes actividades, y del orden y comportamiento que asumen ante las mismas</p> <p>58 – 59. Requieren atención por parte de la docente para que los guíe en el proceso académico e igualmente de los padres para que los acompañen en su proceso de aprendizaje</p>
---	--	--

<p><i>D: Sí... para todo el año no. Yo hice las dos primeras unidades académicas. Uno escoge los cuentos porque yo trabajo a raíz de un cuento por periodo, uno o dos cuentos por periodo. [...] Entonces qué pasa, nosotros escogemos los cuentos y raíz de esos cuentos se trabaja todo lo referente a los campos del conocimiento. A eso yo le llamé unidad académica... esa unidad académica me arroja unas actividades, me arrojan temas, actividades y actividades de articulación que son las que me articulan todo: me articula conteo, me articula ciencias, me articula humanidades, la ética, todo me lo articula. El cuento es el pretexto para trabajar todas las partes, todo lo que voy a trabajar con ellos, todo.</i></p> <p>25. E: ¿Eso [el estilo pedagógico] lo define ya cada docente? <i>D: Sí, porque ya las temáticas están dadas</i></p> <p>26. E: ¿Quién las define? <i>D: Todos las definimos. En reunión, todos las definimos. La malla curricular da todo eso. Nosotros ya sabemos qué tema va después de cada uno porque eso en la malla ya está señalado</i></p> <p>27. E: ¿Cómo es la construcción de esa malla? <i>D: Nosotros la construimos por ciclo. Fue en conjunto, se reunían por grados, los primeros, los transiciones, los segundos,</i></p>		<p>62.1. Se interesan por aprender y se apasionan con las temáticas cuando se vinculan afectivamente con la docente</p> <p>62.2. Dentro de las preferencias de los niños está el juego y las diferentes actividades lúdicas</p> <p>64. Los estudiantes tienen las capacidades para diferenciar, examinar y construir conocimiento a partir de sus propios análisis</p> <p>67. Es quien determina cuándo ha comprendido un tema y por ende, es quien decide cuándo se puede terminar la explicación o la actividad realizada</p> <p>71. El estudiante de primero de primaria y hasta el grado segundo trabaja con autonomía, se compromete con el estudio, respeta a los otros y establece relaciones que están medidas por el afecto</p> <p>73.1. El estudiante de primero debe tener cierto manejo de su cuerpo para realizar actividades que exigen la coordinación de la vista con el movimiento,</p>
--	--	--

<p><i>los terceros, los cuartos y los quintos y nos reuníamos a hacer todo lo referente a la malla. La malla de nosotros es muy diferentes a las demás, porque nosotros nos enfocamos es en el desarrollo del ser. O sea que nosotros tenemos que apuntarle a implementar actividades con base en las necesidades que el niño trae</i></p> <p>28. E: ¿En las otras instituciones qué se trabaja? <i>D: Los estándares, el centro es lo académico</i></p> <p>29. E: ¿Cómo defines la metodología con la que trabajarás durante el año? <i>D: Yo tengo en cuenta las necesidades y los intereses de los niños, eso es lo primero que tengo en cuenta cuando voy a definir la metodología. Yo miro primero qué les gusta a ellos [...] A mí de qué me sirve ponerme a planear todo lo que me dice el ministerio, todo lo que me dice la institución, si yo no parto de eso. En algunos momentos tengo que salirme de los parámetros y dejar de preguntarles porque hay cosas que yo necesito enseñar, pero yo decido cuándo. Algo muy particular de ellos es que ellos hablan de qué es una relación sexual, qué es la virginidad, qué es tener un novio, y todo sale en una charla jocosa, chiste va, chiste viene y yo hablo con ellos de eso, de todo tocamos un poquito, de todo tocamos un poquito. Hablamos de los</i></p>		<p>además de manejar el espacio</p> <p>73.2. El trabajo y la responsabilidad de que se aprendan los conocimientos que debe tener el estudiante en primero, recae sobre el mismo niño</p> <p>74. Los niños tienen la capacidad de recibir del docente una explicación del trabajo que harán y en las emisiones que hacen muestran cómo llevan ese proceso de aprendizaje</p> <p>79. Un estudiante aprende en transición lo que se requiere para cursar primero</p> <p>79. Tener un primer acercamiento a la escuela en transición, es importante para favorecer los aprendizajes en primero de primaria, pero ese transición debe ser nocional, es decir, se debe tener en cuenta en qué etapa del desarrollo están los niños para trabajar a partir de ella</p> <p>83.1 – 84. El mismo estudiante es quien debe reconocer si está comportándose de una manera inadecuada para que sea mejorada</p>
---	--	--

<p><i>mejores amigos, quiénes son los mejores amigos, para qué sirven los mejores amigos, todas esas cosas.</i></p> <p>30. E: ¿Para ti qué es aprender? <i>D: (Risas) Para mí aprender es entender, no es cuestión de memorizar sino de entender [...], para ellos aprender es más fácil, porque para ellos es importante, si es importante y lo entiendes, lo aprendes. Si no es importante para ti puedes aprenderlo pero de manera momentánea, al cabo de tres días o tres meses se te olvida... no lo aprendiste realmente. [...] Todo va ligado a un interés, a un sentido y a un significado, y a un interés... si no hay un interés no hay un entender, y si no hay un entender no hay un aprender. Porque ¿qué moviliza a los niños?, los gustos, los intereses.</i></p> <p>31. E: ¿Cómo crees que aprende un niño? <i>D: Interés, interés, interés, si usted no se le mete por el interés al niño, [...] él no le va a aprender nada. Yo por ejemplo, tenía muy mala relación con Juan José, él es uno de los más inmaduros del grupo en todo el sentido de la palabra: en edad, en estatura. [...] entonces a veces me enojaba porque Juan José no se concentraba en lo que tenía que hacer, pero no era que él no quisiera hacer lo que yo estaba haciendo, sino que a él no le interesaba lo que yo estaba</i></p>		<p>83.2. Los niños deben interiorizar los acuerdos a los que se ha llegado con la docente</p> <p>83.3. – 84. Los estudiantes son justos y como grupo tienen el poder para moldear un comportamiento inadecuado de alguno de sus compañeros, según los acuerdos establecidos</p> <p>86. Un estudiante de primero no debería de perder el año porque no tiene mucha claridad de la razones por las cuales va al colegio, a diferencia de un niño de segundo</p> <p>87. Necesita el apoyo de la familia para encontrarle un sentido y comprometerse con el estudio</p> <p>88.1. Los estudiantes necesitan un proceso en el que se vayan adaptando al contexto escolar, lo cual sucede durante el curso de transición.</p> <p>88.2. Primero de primaria es el momento en el que se trabaja enfatizando en lo académico más que en el curso de transición para que los estudiantes se vayan adaptando</p>
--	--	--

<p><i>haciendo, entonces yo tenía que hacerle una actividad a él que me lo lograra concentrar, que me lo lograra tener ahí, captar el interés de él para que me pudiera aprender. Me pasó con Juan José, con Madeleine, con Michael y por eso tú has visto que has venido aquí y las actividades de ellos son totalmente diferentes al resto del grupo, pero realmente no se diferencian mucho. De pronto se diferencian en los periodos de atención, las actividades son más cortas y más pequeñas, las actividades de ellos están en hojas de block mientras que los otros trabajan más en los cuadernos, porque esas son etapas que ellos aún no han logrado llegar a allá, pero poco a poco van llegando.</i></p>		<p>91. El educando debe esforzarse en su estudio para obtener el éxito</p> <p>98. Existe algo o alguien que permite y facilita que el estudiante se movilice y que le exija avanzar</p> <p>100. Los estudiantes son seres que constantemente están cambiando y requiriendo de diferentes ofrecimientos</p> <p>102. – 103. El estudiante toma a su docente como un modelo a seguir y actúa conforme a lo que observa en su educador</p>
<p>32. E: ¿Tú entonces crees que los niños no aprenden al mismo ritmo? <i>D: Sí, todos no aprenden igual. Es verdad, son los ritmos de aprendizaje, todos no aprenden igual</i></p> <p>33. E: ¿Qué haces en esas situaciones, cuando ya reconoces que todos no aprenden igual? <i>D: Los que son más rápidos para aprender... hacemos algo que se llama los pares, trabajo en pares, entonces al que está más lento, el que está más avanzado le ayuda a aprender y lo apoya más, es como un punto de apoyo porque yo no puedo estar con</i></p>	<p>Rol del docente</p>	<p>6. El docente debe brindar atención a sus estudiantes</p> <p>10. Como docente se tienen unas limitaciones laborales que como coordinador o como rector de una institución, pueden sobrepasarse</p> <p>14. Un educador debe garantizar que los estudiantes cuenten con los útiles necesarios para aprender</p> <p>15 – 20 – 22 – 29.1. – 105. Se debe partir de las necesidades y buscar diversas estrategias que respondan a los intereses de los niños, favoreciendo</p>

<p><i>todos los que tengan un problema. [...] ese niño, tiende a ser el capitán... el líder de la mesa, él es el que me ayuda a autorregular la mesa, autorregular el equipo, autorregular el trabajo de los niños.</i></p> <p><i>Yo me he dado cuenta que aquí hay niños que aprendieron a leer, no porque yo les haya enseñado, sino porque algún compañero le ha colaborado, porque muchas veces ellos le entienden más al compañero que a la misma maestra, porque el compañero de pronto sabe cómo hablarle y cómo hacerle entender.</i></p> <p>35. E: ¿Cómo puede intervenir [el docente para que un niño aprenda]?</p> <p><i>D: Esa intervención se logra si el niño se abre y permite que el maestro llegue; por ejemplo, cuando ellos quieren que yo les cuente un cuento yo les digo: “¿qué quieren hoy? Vamos a contar un cuento ¿se los proyecto o se los cuento?” - “cuéntamelo”, cuando ellos me dicen a mí “cuéntamelo”, ya están dispuestos a escucharme. Cuando tú ya tienes esa actitud de escucha, ya puedes aprender. [...] cuando todo su cuerpo te refleja que te va a escuchar, cuando tiene todos sus cinco sentidos aquí dispuestos para ti, ya tú como maestro le vas a enseñar al niño, de resto, no.</i></p> <p>36. E: ¿Para enseñar cualquier temática es necesario que primero el niño de ese permiso</p>		<p>el aprendizaje y la motivación de los pequeños</p> <p>19 – 20. No es al docente a quien le compete trabajar en pro de los problemas de aprendizaje, sino a un profesional de apoyo, quien debe ofrecer la orientación que el educador requiere para su ejercicio de enseñanza</p> <p>23. El docente debe buscar una manera de que las diferentes temáticas que deben enseñar se articulen y se integren en un mismo material de trabajo que sea coherente con los intereses de los estudiantes para facilitar su proceso de aprendizaje</p> <p>25 – 26. Al grupo de docentes que se encargan de un grado específico, le corresponde determinar tanto las temáticas como el orden en que se enseñan las mismas</p> <p>29.2. Más que responder a las exigencias de las instancias mayores, se responde a las necesidades y a los gustos de los estudiantes</p> <p>29.3. El docente decide cuándo debe apartarse de los intereses de los niños</p>
---	--	--

<p>de intervención al maestro? <i>D: Sí, para todo. [...] Yo traigo la actividad planeada, pero ellos son los que me dicen en qué momento van a trabajar cada una y así les genero autonomía de qué quiero aprender, de qué manera y en qué momento. Yo los dejo que trabajen solos pero cuando ya ven que como que se va dificultado y piden ayuda, yo les digo "bueno, paremos porque hay dudas", entonces automáticamente hacemos el alto y vamos haciendo cada cosita, pasito por pasito [...] y cuando ya terminamos todo, lo que más les encanta a ellos tú has visto que es la nota, porque para ellos es muy satisfactorio un cinco.</i></p> <p>37. E: ¿Por qué crees que para los niños es difícil asumir una nota diferente a cinco? <i>D: Porque ellos están acostumbrados a un nivel de exigencia y el nivel de exigencia de ellos es el cinco. Para ellos es el cinco o no es nada, del cinco para abajo no les sirve. Y yo les he dicho a ellos... no, de pronto también es porque yo se los he dicho: "ese cuatro es muy pobre, esa nota es muy pobre" o saca cinco, cinco o cinco, entonces ellos ya se han mentalizado que el cinco es algo que ellos se merecen [...]</i></p> <p>38. E: Y cuando los niños se sienten mal por una nota diferente al cinco, ¿qué haces en ese tipo de situaciones?</p>		<p>y enseñar aquello que le es exigido a él</p> <p>29.4. A los estudiantes se les pregunta qué quieren aprender y qué les gusta para enseñarles conforme a aquella información</p> <p>37. El educador marca el nivel de exigencia de sus estudiantes y los motiva para que siempre trabajen para obtener la máxima nota</p> <p>38.1. Se debe hablar con los estudiantes cuando se encuentran en situaciones que para ellos son conflictivas</p> <p>38.2. Los sentimientos y la disposición de los estudiantes deben ser analizados y tenidos en cuenta para el ejercicio de enseñanza</p> <p>39.1. Quienes se encargan de la educación de los niños, deben asumir un papel de mediación entre los conocimientos que los niños deben aprender en durante el año lectivo y las capacidades que el identifica en los estudiantes</p> <p>39.2. Durante la planeación de una actividad, el maestro debe</p>
--	--	--

<p><i>D: Le explico, porque sí me ha pasado, los niños se ponen a llorar. Hablo con ellos, qué nos hace falta, qué nos hizo falta por qué no llegamos al cinco. Entonces qué hacemos, al otro día volvemos a hacer la evaluación, la volvemos y la hacemos porque para mí es muy importante cómo se sienten ellos porque sacaron mala nota. [...] Pero del fracaso podemos mejorar, de las cosas malas también pueden salir cosas muy buenas.</i></p> <p>39. E: Retomando un poco lo que hablábamos sobre la intervención del docente, después de que el niño permita que el profesor se involucre en su proceso de aprendizaje, ¿cómo es aquella intervención del educador?</p> <p><i>D: Los maestros en ese proceso de aprender somos mediadores, mediadores entre los conocimientos y las capacidades del niño ¿en qué sentido?, yo sé que yo puedo enseñarle a ellos los números hasta el mil, trabajaron hasta el mil, y yo sé que ellos hubieran podido seguir hasta más adelante porque ellos tienen la capacidad, pero llega un momento en que yo no voy a sobrepasar esa capacidad porque si sobrepaso esa capacidad, puede que ahí sí algunos niños se me vayan a quedar. Entonces yo tengo que [...] tener en cuenta las capacidades o competencias de ellos para hacer algo.</i></p>		<p>considerar las competencias de sus estudiantes, pues dichas actividades deben ser coherente con las capacidades de los niños</p> <p>41. El docente debe cerciorarse de que los niños trabajen en casa sobre lo visto en clase; por tal razón, es necesario dejar tareas</p> <p>44. La disposición del estudiante de cierta forma está determinada por la actitud y lo que perciben de su maestra</p> <p>48. Debe analizar y llevar un seguimiento del proceso de aprendizaje de los niños para saber si ha logrado el objetivo</p> <p>50. Cuando un niño no tiene la disposición para aprender, el docente debe intervenir para que ésta emerja organizando al niño para que tenga un elemento que es central para la concepción de atención de esta docente: la postura</p> <p>53.1. El docente debe lograr que el estudiante sienta placer y se apasione con aquello que desea enseñarles para favorecer su proceso de aprendizaje</p>
---	--	---

<p>40. E: ¿Cómo has logrado que los estudiantes aprendan? <i>D: Acá es muy lúdico, acá es el juego, aquí impera el juego. Aquí tenemos el rótulo de aprender jugando y haciendo. Ante todo es divertirse y no ver las cosas como algo impositivo y que yo tengo que hacerlo, tengo que hacerlo y tengo que hacerlo, no; [...] ellos aprenden aquí jugando. [...] yo les hacía las actividades muy placenteras porque era con base en lo que a ellos les gustaba.</i></p> <p>41. E: Cuando dices que siempre se debe dejar trabajo para la casa, ¿por qué consideras que es importante? <i>D: El dejar tarea para la casa, te refuerza lo que trabajaste en la clase, pero no es desarticulado [...] Son tareas que ellos no se demoran media hora haciéndolo, lo importante es que tenga un sentido y esté relacionado con lo que trabajamos en clase.</i></p> <p>44. E: ¿Cómo es un buen salón de clases? <i>D: Un buen salón de clases es tener lo básico y lo necesario para poder trabajar, son las mesas de trabajo, sillas, que cada niño tenga su espacio, es fabuloso encontrar un salón en blanco [...] que los que decoran el salón con sus trabajos sean los niños, que marquemos las pautas de cómo va un salón, que el salón sea un elemento de trabajo es vital. Mi salón de clase</i></p>		<p>53.2. Es función del educador ser perceptivo tanto de si se está dando el aprendizaje en el niño, como de la forma como éste aprende</p> <p>57.1. Al inicio de cada actividad se explica lo que se va a hacer y los propósitos para que los niños tengan claridad sobre su trabajo</p> <p>57.2. Se otorgan responsabilidades a los estudiantes y se establecen objetivos para que ellos direccionen la forma de llevar a cabo su trabajo</p> <p>57.3. Debe establecer un orden para cada una de las clases a partir del trabajo con economía de fichas y del establecimiento de una rutina clara que permita el orden de los niños</p> <p>58 – 59. El docente hace propuestas pedagógicas que responden a las necesidades de los estudiantes y orienta a los padres para que apoyen el trabajo de sus hijos</p> <p>60. Desde rectoría se determinan unos deberes de los docentes e igualmente existe un plan</p>
--	--	---

<p><i>es mi herramienta, yo lo empleo como herramienta para que los niños también aprendan. Esas son las partes físicas.</i></p> <p><i>La parte ya, el elemento propio del niño [...] Algo que les encanta a mis chicos es que yo... a mí me tocaba la disciplina el lunes, pero yo estaba el lunes, el martes, el miércoles, el jueves y el viernes recibéndolos temprano en la puerta y para ellos no puede faltar el beso y el abrazo con el cual empezamos el día [...] Esa es la primera impresión que ellos tienen, “la profesora está muy bien, tiene un muy buen ánimo para trabajar conmigo.”</i></p> <p>45. E: ¿Cuáles son las conquistas más importantes de un niño en primero de primaria?</p> <p><i>D: La primera conquista que tuvimos aquí fue aprender a leer y a escribir, esa fue la meta clara, esa fue la primera meta que tuvimos. [...] La segunda conquista fue la autonomía de grupo, que ellos aprendan a solucionar sus dificultades entre ellos. La tercera conquista fue la autorregulación, sin que esté la maestra. La cuarta conquista que ya fue al final de todo, fue a dejar su salón limpio y ordenado, [...] Aquí tú no ves las paredes rayadas, porque esta es tu casa, tú mantienes más tiempo aquí que en tu casa, tienes que cuidar el salón ¿ya? La quinta conquista fue aceptarse los unos a los otros, eso al principio era muy difícil.</i></p>		<p>de trabajo que dirige las labores</p> <p>62.1. El docente debe construir relaciones basadas en lo afectivo no solo con los estudiantes sino también con los padres de familia, logrando así que ellos colaboren con todo aquello que se relaciona con la educación de sus hijos</p> <p>62.2. Debe tener unos conocimientos teóricos, pero su profesión también le exige adaptarse a las necesidades, gustos y particularidades de su grupo de niños</p> <p>62.3. Compartir con los educandos el gusto por los juegos y lo lúdico favorece el aprendizaje de los niños</p> <p>62.4. Cuando un estudiante no se interesa por aprender, es el docente quien debe esforzarse para que el niño trabaje en clase</p> <p>64 – 65. Se dejan de seguir lineamientos de la malla curricular y de lo establecido por la institución para favorecer la construcción de conocimiento de los estudiantes</p>
--	--	---

<p>46. E: ¿Por qué [fue difícil lograr que los niños se aceptaran unos a otros]? <i>D: Porque hay muchos niños que tienen cosas de los papás, por ejemplo una niña mía, yo todavía le veo muchas cosas de racismo... “ese niño negro” yo le dije “no, llámalo por su nombre.” La selección, ellos son muy selectivos, a todo el mundo no querían “ella es mi amiga, ella es mi amiga, ella no es mi amiga” y yo les digo “no, todos somos amigos, todos nos colaboramos”. Eso fue una conquista, aceptar al otro.</i></p> <p>48. E: ¿Cómo lo haces [identificar si un niño está aprendiendo o no]? <i>D: ¿Cómo lo puedo identificar? Cuando yo he tenido un proceso con ellos, cuando he llevado un proceso con ellos ¿de qué manera? Hagamos con Michael y Leandro. Yo he puesto todo el interés posible, habido y por haber entregándoles fichas, has esto, has lo otro, vamos a trabajar así o así. Yo pensaba que a veces era problema mío, yo decía: “No, ¿será que es mi problema?” Pero cuando yo me pongo a mirar que el niño trata al mínimo de trabajar en la clase, pero que no hay apoyo en casa... entonces estoy trabajando sola, entonces yo digo... el niño ya no va a aprender, no quiere aprender conmigo. ¿Cuándo me doy cuenta cuando un niño no aprende? No</i></p>		<p>66.1. Además de lo académico, debe velar por el orden, la organización y la limpieza de los niños y del salón</p> <p>66.2. El docente realiza una buena clase cuando la mayoría de sus estudiantes la finalizan</p> <p>67. Si se reconocen dificultades en los niños, el docente debe buscar diversas estrategias pedagógicas que les permita comprender de manera más fácil lo que les está enseñando</p> <p>69. La educadora es un referente en la vida de los niños y además enseñar, orientar y guiar a sus estudiantes, se convierte en una amiga a quien ellos le pueden contar los acontecimientos de su cotidianidad para que los ayude</p> <p>70. Un docente que cumpla de manera adecuada con sus funciones como educador, debe conocer cuáles son los intereses de los niños y permitir que los satisfagan durante su educación escolar</p> <p>74. El docente lleva un seguimiento del proceso</p>
---	--	--

<p><i>solamente por las evaluaciones. Cuando el niño está haciendo las actividades yo miro cómo se desenvuelve, cuando el niño no se desenvuelve bien es porque no ha aprendido de la mejor manera o le hace falta algo para... cuando al niño le hace falta algo para... de pronto no se lo puedo dar yo, pero de pronto lo puede recibir de un compañero o lo puede recibir de su mamá o su adulto más cercano ¿cierto? Porque la profesora ya me explicó de una manera, me explicó una vez, dos veces, tres veces, cuando ya la profesora no ha podido... se ha dado cuenta de que el niño no aprendió, ya necesitamos otro referente de enseñanza, [...] el niño necesita más colaboración. Él le entendió hasta ahí, pero de ahí en adelante le puede entender a otra persona de otra manera, de una manera mucho más coherente.</i></p> <p>49. E: ¿Para ti qué es atención?</p> <p><i>D: Atención es la disposición que el niño le pone para hacer las cosas. [...] yo atiendo con todo mi cuerpo, entonces yo dispongo todo mi cuerpo para que te atienda, para que te escuche, para que yo pueda entender tu explicación. Entonces yo les digo: “¿me van a prestar atención? ¿Qué tengo que tener para prestar atención?” - “los cinco sentidos conectados” - “Ah bueno, entonces vamos a conectar los cinco sentidos con</i></p>		<p>que tiene cada uno de sus estudiantes para aprender</p> <p>76.1. Ante casos en los que se presenta una discapacidad cognitiva, llega un momento en donde así el docente mantenga una estabilidad y una continuidad en su enseñanza, el niño no logra aprender</p> <p>76.2. Cuando un niño tiene dificultades de aprendizaje, al docente le corresponde acompañarlo y hacerle ofrecimientos que permitan el avance del pequeño</p> <p>78.1. El educador debe tener conocimiento de los procesos de aprendizaje y de las etapas del desarrollo de los niños para que su ejercicio de enseñanza tenga un sentido</p> <p>78.2. Se deben proponer trabajos y actividades académicas coherentes con la etapa de desarrollo en la que se encuentren los estudiantes</p> <p>79. No es conveniente siempre seguir un plan de estudio sin tener en cuenta los intereses de los niños</p> <p>80. El docente debe</p>
--	--	--

<p><i>lo que la profesora está diciendo” [...] la disposición también está en la postura del cuerpo [...] Entonces, ¿qué es la atención? es la disposición para atender [...]</i></p> <p>50. E: Y cuando te das cuenta que algún estudiante no tiene esa disposición, ¿qué haces? <i>D: Voy al puesto, le acomodo la silla, lo siento bien, lo acomodo de tal manera que me pueda ver a mí. ¿Por qué tú te das cuenta que un niño no te está prestando atención? Empezando primero por la postura, lo primordial para prestar atención es la postura corporal. Lo segundo es que te esté mirando y tenga un contacto visual, después de que tenga el contacto visual... con los ojos ya te dice “estoy conectada contigo” ¿ya? Después de eso... su respuesta gestual, su respuesta gestual te dice “estoy atenta a ti.” Después de esos tres pasos, el niño te presta toda la atención del mundo: postural, contacto visual y percepción gestual, esas tres cositas tienes que ver, con esas tres cosas tú ya sabes que el niño está dispuesto a atenderte... te atiende todo lo que tú quieras. Para mí era básico... “acomódense para que me puedan entender”, entonces ellos ya saben que la postura es lo básico</i></p> <p>53. E: ¿Por qué profe [consideras que un número ideal de niños para trabajar, es veinticinco?</p>		<p>informar al niño cuando éste se ha equivocado. En este caso es mediante un símbolo que los niños se percatan de que existe algo que debe ser mejorado</p> <p>83 – 84. El diálogo es una forma de intervenir el docente en los casos de indisciplina para que los niños se pongan en el lugar del otro y sean conscientes de que han tenido un comportamiento inadecuado</p> <p>86. – 89. El docente debe tener unos argumentos claros de por qué dejará a un niño repitiendo un año lectivo</p> <p>88. El docente debe trabajar y orientar al niño para que desarrolle las capacidades que no se desplegaron en momentos anteriores, realizando así un buen trabajo a nivel académico</p> <p>89. En ocasiones, el docente debe valorar más la evaluaciones cualitativas que las evaluaciones cuantitativas que le hace al niño y a su proceso de aprendizaje</p> <p>91. – 93. Es uno de los principales actores que</p>
---	--	--

<p><i>D: Porque el trabajo es más personalizado, porque enseñarles a leer y a escribir es relacionar al niño con el mundo de las letras, que el niño se enamore de las letras, que le encante y se apasione por la lectura, por los cuentos... Todo eso. No es solamente decir “le voy a enseñar a leer y a escribir a cuarenta mocosos de la misma manera”; yo tengo un modelo para enseñarles a leer y a escribir, pero todos tienen un estilo diferente. Con cuarenta eso es más difícil. Yo puedo detectar, yo puedo percibir... el maestro algo que debe hacer es percibir, percibir qué niño aprende y de qué manera lo hace. Yo puedo percibir en veinticinco niños, tener una percepción más clara de cómo voy a trabajar con ellos, que con cuarenta [...] a veces me quedo corta</i></p> <p>55. E: ¿Por qué [el trabajo en equipo es la mejor forma de trabajar]?</p> <p><i>D: El trabajo en equipo estructura al niño psicosocialmente, lo estructura... se necesita del trabajo individual para mirar los procesos que el niño tiene, pero el trabajo en equipo estructura psicosocialmente al niño al fracaso, a que yo me equivoco, que el otro me corrija, a que yo tengo un margen de que un compañero me puede autorregular cuando mi trabajo no es el mejor y me estoy desordenando. [...] El trabajo en</i></p>		<p>pueden intervenir para prevenir los casos de fracaso escolar, trabajando en equipo con los padres de familia para apoyar al educando</p> <p>98. El docente debe asumir los casos difíciles de manera profesional, es decir, debe comprometerse con el caso e implementar estrategias innovadoras</p> <p>98.2. El educador debe valerse de otras personas cuando es necesario para que el niño avance en su proceso de aprendizaje</p> <p>100.1. La docente trabaja con los niños y con la comunidad</p> <p>100.2. En el ejercicio de enseñanza es esencial que se reevalúen y se replanteen las formas de trabajar, adecuándolas a las necesidades de los niños</p> <p>101. En el ejercicio de enseñanza, aprenden tanto los educandos como el educador</p> <p>102. – 103. El educador es un referente para su grupo de estudiantes, por lo cual debe hacer exigencias a los niños de las que él también de</p>
---	--	--

<p><i>equipo debe mantenerse por lo menos hasta tercero de primaria.</i></p> <p>56. E: ¿Por qué hasta ese grado? <i>D: Porque los vínculos afectivos que ellos hacen con sus compañeros son muy fuertes y ellos necesitan esos vínculos para poder asumir las cosas en equipo e individualmente. Ellos pueden asumir cosas individuales pero si no hay trabajo en equipo, no tienen las herramientas para estructurarse y cómo hacerlo.</i></p>		<p>ejemplo</p> <p>105. El docente debe trabajar con los niños con base en las capacidades y características del niño y no en las propuestas teóricas</p>
<p>57. E: Podrías dar una breve descripción de cómo desarrollas una clase <i>D: [...] Antes de irnos a desayunar, yo ya les he explicado la ficha y qué vamos a hacer en el día. Hay que explicarles a ellos la rutina de trabajo en el día [...] Entonces ellos llegan de desayunar porque yo los dejo allá, porque ellos terminan de desayunar y tienen que venir al salón solos, sin hacer fila, no vamos a esperar a nadie porque aquí hay trabajo que hacer [...]</i> <i>[...] Básico y vital: economía de fichas y rutina de trabajo, si no hay ninguna de las dos no hay un orden para una clase. Ellos tienen que tener una rutina, no es que todos los días vamos a hacer los mismo, no, pero si los niños no tienen una rutina clara, ellos no tienen un orden. [...]</i> <i>Primero, [...] buenos días, el saludo, antes de iniciar en las</i></p>	<p>Rol de la escuela</p>	<p>23. La institución educativa considera necesario y ofrece los espacios para que los docentes preparen un plan y estrategias de trabajo para llevar a cabo con los estudiantes</p> <p>27 – 28. La escuela debe promover el desarrollo de un ser integral, más que fijarse en un nivel académico</p> <p>29. La institución hace unas exigencias a los docentes con relación al trabajo con los niños, sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes</p> <p>70.1. La escuela debe inculcar la responsabilidad en el estudiante para que cumpla con las actividades académicas, sin olvidar que el estudiante como niño tiene unas particularidades e intereses que deben ser tenidos en cuenta</p>

<p><i>mesas teníamos que sentarnos en círculo a mirarnos la carita, a ver cómo habíamos amanecido, eso lo hacíamos no más los lunes, ellos llegaban y yo los traía o los iba mandando solitos para que ellos aprendieran a manejarse, para que manejaran la fila y llegó un momento en que ya no hacíamos fila, [...] usted necesita hacer la fila para el orden, [...] pero llega un momento en que ellos dicen “no necesitamos hacer la fila, ¿cierto que no?”</i></p>		<p>70.2. En el proceso en el que el niño construye su identidad interviene la escuela, estructurando todo aquello que lo determina y estableciendo la forma como los estudiantes asumen diferentes situaciones</p> <p>70.3. La escuela permite el desarrollo del cuerpo del niño</p>
<p><i>La clase yo la dividía también, la dividía de la siguiente manera: la parte inicial que era la explicación [...]. Después les daba las indicaciones de cómo íbamos a trabajar, les daba las fichas de trabajo, [...]. Luego, toda actividad tiene un paso a paso [...]. Me decían “profesora qué sigue” - “mire de ahí qué no ha hecho usted, mire que ya hizo lo primero, ya hizo lo segundo ¿qué le sigue? Diga, diga” y ellos ya saben cuál es la secuencia y se van solitos y terminan su trabajo.</i></p> <p>58. E: Pasando ya a hablar específicamente de tu profesión y tu rol como docente, cuéntame cuáles cree que son tus funciones</p> <p><i>D: Atención a los niños y a los padres de familia, esa es la principal, mi principal función es la atención al niño</i></p> <p>59. E: ¿De qué manera brindas esa atención?</p>	<p>Concepción de educabilidad</p>	<p>22. La disposición del niño para aprender depende del compromiso y del apoyo por parte de los acudientes</p> <p>31. La educabilidad de un niño depende de la madurez del sujeto, y ésta a su vez está determinada por la edad</p> <p>39. Existen unas capacidades que determinan la posibilidad de aprendizaje de los niños. Cuando éstas se sobrepasan, se pueden generar dificultades de aprendizaje en los educandos</p> <p>48. La implicación del docente en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes es limitada por la ausencia de apoyo por parte de los acudientes del menor, pues si el niño no recibe</p>

<p><i>D: La atención al niño, desde la parte pedagógica y desde la parte académica, esa es la principal función. La atención al padre es guiar y orientar el trabajo con los niños, esas son las primeras de muchas más que tengo</i></p>		<p>aqueellos ofrecimientos en la casa, desde su posición, el docente no logrará que él aprenda</p> <p>88. Los niños deben estar en un grado escolar de acuerdo a sus edades</p>
<p>60. E: ¿Qué otras funciones tienes como maestra que consideres relevantes? <i>D: Cumplir con los planes de trabajo, cumplir con lo establecido por el rector, que no es nada del otro mundo, son las funciones que uno tiene como maestro, eso es</i></p> <p>62. E: ¿Cuáles [competencias requiere un docente de primero de primaria]? <i>D: Las comportamentales que son las más especiales. [...] el docente de ciclo uno [...] tiene que tener una vinculación afectiva, si no hay vinculación afectiva no hay nada, y eso hace parte de las competencias comportamentales; [...] si no hay eso, [...] prácticamente el trabajo de clase se le recarga más a uno porque si no hay vinculación afectiva, el muchacho no va a trabajar con amor, no quiere aprender con amor y no quiere poner todo el interés que él tiene para aprender. El maestro de ciclo uno debe tener las competencias básicas, matemáticas, español, lo normal, pero sobre todo encaminado a lo lúdico, al aprender [...] de una manera muy juguetona porque</i></p>	<p>Concepción de desarrollo</p>	<p>31.1. La edad es una variable determinante del desarrollo de los niños</p> <p>31.2. La etapas del desarrollo pueden presentarse en los niños en diferentes momentos; sin embargo, todos viven el proceso y despliegan las capacidades específicas de cada una de aquellas etapas</p> <p>62. – 105.1. Las edades determinan las preferencias de los niños y por ende, los métodos con los que ellos aprenden de manera más fácil en un momento específico de sus vidas</p> <p>78. – 105.2. En primero de primaria, los estudiantes están en una etapa en la que conocen a través de los sentidos y las percepciones</p> <p>87. De acuerdo a la edad, los niños construyen concepciones y tienen miradas diferentes sobre su rol como estudiantes y</p>

<p><i>ellos son niños, les gusta el juego, al que no le guste jugar... perdió el año. Después viene la parte comportamental que es la vinculación afectiva y no solamente con los niños, sino también con los papás; si yo como papá veo que allá me están queriendo a mi hijo, que la profesora quiere a mi hijo, allá me tiene, allí estoy y ellos colaboran por eso.</i></p>		<p>el proceso de aprendizaje</p>
<p>64. E: ¿Cuáles [actividades que debes hacer preferirías no hacer] y por qué? <i>D: Todo aquello que se pase de la noción, que me llegue al concepto, por ejemplo, ellos tenían que trabajar seres vivos y seres no vivos, a mí no me parece, yo no me voy a esquematizar en el estándar, en la malla [...]; vamos a trabajar con la naturaleza y de ahí vamos a diferenciar y a sacar sus propias conjeturas [...], que ellos mismos saquen sus propias conclusiones. Por ejemplo, que los animales de la granja, cuáles animales de la granja si nosotros no hemos visitado granja... no, no estoy de acuerdo</i></p> <p>65. E: Por otro lado, ¿hay algo nuevo que quisieras empezar a implementar? <i>D: Ay sí, claro que yo ya lo empecé a implementar con los niños cuando les dieron los cepillos de dientes... que los niños tengan los hábitos... las rutinas de aseo como si estuvieran en casa, [...]. Qué</i></p>	<p>Concepción de aprendizaje</p>	<p>9. Para aprender, un niño requiere contar con un equilibrio emocional y psicológico. Se deben suplir ciertas necesidades psicosociales de los estudiantes</p> <p>15 – 22. El aprendizaje se ve favorecido cuando los estudiantes están motivados y les gusta el método con el que les enseñan</p> <p>22. El acompañamiento y apoyo de los padres es necesario para mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje de los niños</p> <p>26. Los niños aprenden los temas de acuerdo a un orden establecido por los docentes</p> <p>30.1. – 41. Para que un niño aprenda, el contenido a enseñar debe ser significativo para él, de esa manera podrá entenderlo</p> <p>30.2. Los contenidos que son aprendidos realmente, perduran en el niño; por el contrario, lo que no se aprende, rápidamente se olvida</p> <p>31.1. El interés es un</p>

<p><i>más me gustaría implementar a mí con ellos... el cuento viajero, que ellos lleven y traigan cuentos, que ellos se puedan llevar los cuentos pero no se los permiten. Yo un día dejé que se los llevaran y casi me cuesta... porque lo hice a escondidas y no puedo, pero a ellos les encanta que les presten libros</i></p> <p>66. E: ¿Cuándo considera que ha dado una “buena” clase? <i>D: Cuando he terminado de la mejor manera todo y no tengo problemas con la limpieza de las mesas, con la limpieza del salón... y no solamente eso sino cuando todos han logrado terminar la actividad, en su mayoría, yo sé que todos no la van a terminar porque los ritmos de aprendizaje me lo dicen, yo sé que unos son más lentos que otros y otros necesitan apoyo de otros, pero entonces cuando en su mayoría lo han terminado eso es un deleite, yo digo que bien, esa actividad fue facilísima para ellos</i></p> <p>67. E: Y por el contrario ¿cuándo te sientes insatisfecha con una clase? <i>D: Cuando me ha tocado duro, duro trabajar un tema... sabes cuál fue, la suma llevando... “no hemos entendido bien la suma llevando”, entonces desayunábamos y volvíamos a las mesas a trabajar y ellos me dijeron “no porque no entendemos bien, no porque no entendemos bien.” Yo les decía</i></p>		<p>factor indispensable para el aprendizaje de los niños</p> <p>31.2. – 32 – 33 – 66. Los niños tienen diferentes ritmos y formas de aprender, las cuales deben ser reconocidas e identificadas por el docente para que emerja el aprendizaje</p> <p>33. Cuando un niño no aprende con la intervención de la maestra, es posible que aprenda con facilidad si en ese proceso de aprendizaje interviene un sujeto igual a él</p> <p>35.1. En este proceso, es el estudiante quien determina si el educador puede o no orientarlo</p> <p>35.2. Para aprender es necesario que el estudiante tenga una disposición de escucha hacia el docente</p> <p>40. Los estudiantes de Nuevo Latir aprenden con mayor facilidad a través de juegos y múltiples actividades lúdicas con las que ellos se diviertan</p> <p>41.1. Lo que se trabaja en clase debe ser reforzado en casa con diversas actividades que estén</p>
--	--	--

<p><i>“vamos al descanso” - “profesora no entendimos” - “el que quiera salir que salga” - “yo no porque yo no he entendido” y nos quedamos como hasta las doce y media ese día. Eso fue duro porque era algo nuevo, cambiaba la estructura de la suma sin llevar. Me tocó traer chaquiras y frijoles de mi casa porque en las estructuras mentales, el material concreto les facilita comprender, es más fácil porque te queda más fijada a la parte mental. Hasta que no entendieran bien las cosas, ellos no daban por terminada la actividad.</i></p> <p>69. E: ¿Por qué [crees que como docente tienes influencia en la vida de los niños]?</p> <p><i>D: Porque ellos me toman a mí como un referente, como un referente como mamá porque Catalina está aquí en mi salón, me toman como un referente como maestra, como una persona que los puede guiar y los puede orientar, y me toman como un referente como amiga, yo soy la mejor amiga como de tres niños de aquí, cuando hicimos el trabajo de los mejores amigos, Karina dijo “mi mejor amiga es mi profe porque yo le cuento mis cosas a mi profe y ella me ayuda.”. Aquí yo no soy solamente una maestra sino también una amiga.</i></p> <p>70. E: Pasando a hablar del otro actor de este ejercicio de enseñanza – aprendizaje que es el estudiante, me gustaría</p>		<p>relacionadas y que favorezcan el aprendizaje del niño sobre aquella temática trabajada</p> <p>44. Para que se dé el aprendizaje, se requiere un espacio físico dotado con mesas y sillas para que los niños puedan trabajar</p> <p>45 – 65. Es importante que los niños no solo tengan aprendizajes en lo académico sino que en primero de primaria, también tienen aprendizajes sobre el manejo de sus situaciones personales y su comportamiento frente a diferentes acontecimientos</p> <p>48. Es necesario el acompañamiento y apoyo por parte de los padres de familia para el aprendizaje de los educandos</p> <p>48.1. Si un estudiante no tiene la disposición de aprender, se ven reducidas las actividades y formas de proceder del docente para cambiar la actitud del niño</p> <p>48.2. No solo los exámenes permiten evaluar si un niño está aprendiendo o no, también es importante detallar el proceso del</p>
---	--	--

<p>conocer tú para qué consideras que es importante la escuela</p> <p><i>D: La escuela es importante porque estructura y personaliza al niño. Nosotros somos una escuela que le apunta al desarrollo del cuerpo. Yo no estaría haciendo mi trabajo bien si yo no permito que ellos hagan lo que quieren hacer, lo que les interesa hacer. [...] Ciudadela les da la posibilidad de ser niño, de comportarse como niños, inculcando los roles de un niño responsable con sus funciones académicas, pero no deja de ser niño, no los dejan de ver como niños. La escuela estructura [...] personalidad, temperamento, gustos, agilidades, la selectividad que tiene el niño, la forma de asumir sus fracasos y sus triunfos, eso lo podía ver en el caso de David, él era introvertido [...] y terminamos el año y David terminó con muchos amigos [...], antes yo le decía que había hecho el trabajo mal y le arrancaba la hoja para que lo repitiera y él lloraba, ya no, ya le arranco la hoja y él vuelve a iniciar el trabajo porque estaba mal hecho, ya lo hacía de una forma más bonita, más estética [...]</i></p> <p>71. E: Dime cuáles crees que son las características de un estudiante de Nuevo Latir</p> <p><i>D: Un estudiante del Nuevo Latir... primero es autónomo, tiene mucho autonomía, trabaja en equipo, respetuoso,</i></p>		<p>estudiante en medio de las actividades</p> <p>49 – 50. Para entender, los estudiantes deben direccionar sus sentidos hacia el educador</p> <p>53. Para aprender los estudiantes necesitan que se le hagan ofrecimientos de manera un poco personalizada, pues se requiere conocer cómo aprende de manera más fácil</p> <p>55 – 56. El trabajo en equipo favorece las construcciones de identidad de los niños, pues se van determinando de acuerdo a la lógica que se maneja dentro de cada subgrupo</p> <p>57. Las explicaciones previas a cada actividad son relevantes para que los niños puedan organizarse, disponerse y aprender</p> <p>62.1. El amor y el interés que un estudiante ponga a las actividades académicas, facilitará el aprendizaje</p> <p>62.2. Cuando se enseña a partir del juego, los niños de primero de primaria aprenden con más facilidad, pues disfrutaban lo</p>
---	--	--

<p><i>amoroso... estoy hablando del estudiante de ciclo uno... amoroso, comprometido y trabajador en la parte académica, ¡ah! Y le encanta divertirse con todo lo que hace, si usted ve, desde transición hasta segundo todo es con juego, ellos aprenden con juegos</i></p> <p>73. E: Específicamente ¿Qué conocimientos debe tener el niño para ingresar a primero? <i>D: Los nocionales, de ubicación espacial, posturales para trabajar el agarre de pinza, pero ¿si el niño viene sin eso?, así igual hay que recibirlo para que lo trabaje aquí porque tiene este ciclo... identificación del nombre, siluetas ya sea de imágenes, palabras y números, porque ellos no son académicos, transición es solamente lúdico y nocional, pero sin embargo ellos trabajan los nombres, trabajan los números, las siluetas de los números, trabajan el conteo, pero no son académicos porque ellos no manejan cuaderno, solo las fichas que trabajan en clase.</i></p> <p>74. E: ¿Cuál consideras que es el papel del niño en su proceso de aprendizaje? <i>D: El niño no solamente es un receptor, también es un... es un receptor – emisor porque primero recibe, recibe lo que se va a hacer, el trabajo, pero también tiene que emitirle cómo va su proceso. A medida que él me muestra yo veo cuál es el proceso y cómo lo lleva, eso es</i></p>		<p>que hacen</p> <p>64. Se aprende con mayor facilidad cuando se tiene una experiencia con lo que se pretende aprender y cuando es el niño quien a partir de aquella vivencia puede obtener conclusiones</p> <p>66. Cuando una actividad es finalizada por un estudiante, es porque para él fue fácil hacerla</p> <p>67.1. A la hora de aprender, se generan dificultades en los niños cuando se trata de una temática nueva o que cambia la estructura de algo que se ha aprendido con anterioridad</p> <p>67.2. Cuando un conocimiento se fija en la mente de los estudiantes, se facilita el aprendizaje del mismo</p> <p>67.3. Existen algunos materiales y métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje más que otros</p> <p>71. Los estudiantes se divierten mientras aprenden, si se le enseña mediante juegos</p> <p>73.1. Por las diferencias en el aprendizaje de los</p>
--	--	--

<p><i>primordial allí</i></p> <p>74. E: Hablando ahora sobre las diferentes situaciones que se pueden presentar en tu ejercicio como docente, cuéntame para ti ¿qué es una dificultad de aprendizaje?</p> <p><i>D: Una dificultad de aprendizaje es esa carencia de algo para poder desarrollar bien mi proceso de entender. Algo carece, algo falta, la dificultad de aprendizaje me dice que algo falta para que el niño aprenda bien. [...] las dificultades de aprendizaje son carencias que hay que trabajar. Si un niño tiene problemas de atención y de concentración es porque al niño no se le trabajaron los procesos perceptivos primarios que son la ubicación temporal y espacial, los proceso de ubicación en una hoja de block o en un cuaderno. Yo por ejemplo, sufrí de dislexia porque no hice transición. El niño que posea dificultades de aprendizaje es porque carece de algo, en su proceso algo faltó, o puede tener discapacidad cognitiva que es una cosa totalmente diferente, pero se asemeja mucho. Muchas veces uno dice es una dificultad de aprendizaje, pero cuando tú ya te das cuenta que es una discapacidad cognitiva, ahí tú ya tienes que mirar... la dificultad de aprendizaje es porque algo faltó en el proceso del niño</i></p> <p>76. E: ¿Y qué la hace diferente de la discapacidad cognitiva?</p> <p><i>D: [...] en la dificultad de</i></p>		<p>niños, se debe permitir que los estudiantes construyan sus conocimientos durante todo el ciclo, es decir, hasta segundo de primaria</p> <p>73.2. La enseñanza cambia de nocional a académica en primero de primaria porque los niños en este grado manejan cuadernos</p> <p>74. El aprendizaje es un proceso que emerge sin dificultades cuando todo está dado y no hay carencias en los procesos del niño</p> <p>79. El proceso para aprender requiere de retrocesos cuando se presentan dificultades en los estudiantes</p> <p>86.1. Las notas muy bajas indican que un niño no aprendió absolutamente nada, lo cual (para la maestra) es imposible; un niño siempre aprende algo</p> <p>86.2. Las posturas y el manejo del cuerpo son aprendidas, son logros que tienen los niños en los primeros años de su vida escolar</p> <p>87.1. El proceso de</p>
--	--	--

<p><i>aprendizaje, el niño aprende no al mismo ritmo de los otros pero es continuo, pero en la discapacidad no es continuo, tu como maestro puedes ser continuo, pero el niño llega un momento en que llega hasta ahí y de ahí no aprende más, por la parte neuronal, no puede seguir más adelante, con las dificultades de aprendizaje no... Tú puedes dar y ellos van mejorando, pero la dificultad pasa a una discapacidad cuando tu vez que vas en el proceso y te estancas, si te estancas, ahí está la discapacidad, a partir de un punto no hay avances.</i></p> <p>78. E: ¿A qué crees que se deban esas dificultades [que se presentan en algunos estudiantes de tu curso]?</p>		<p>aprendizaje del niño se ve afectado negativamente cuando vivencia situaciones problemáticas y cuando existe falta de compromiso por parte de él y de los padres de familia</p> <p>87.2. Los padres de familia son quienes le posibilitan al niño verse como el protagonista de su proceso de aprendizaje, y cuando no es así, el estudiante no se siente motivado a estudiar</p> <p>88.1. Dejar de cursar el grado transición es un factor que dificulta el aprendizaje de los niños</p>
<p><i>D: Carencia de, la carencia de los procesos. Cuando el maestro no conoce los procesos y las etapas del desarrollo, el maestro no es capaz... si yo tengo en cuenta que los niños no son contextuales sino nocionales, que son sensoriales y perceptivos, automáticamente me digo, tengo que trabajar con los sentidos [...], pero si el maestro no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje y las etapas del desarrollo, él solamente está enseñando por enseñar.</i></p> <p>79. E: Tú como profesora ¿cómo manejas estas dificultades?</p> <p><i>D: Me devuelvo otra vez, me</i></p>	<p>Concepción de atencionalidad</p>	<p>21. Los periodos de atención están determinados por la edad; por tal razón (para la docente), los niños de seis años tienen un corto periodo de atención</p> <p>22. La atención es un factor vital en el aprendizaje y dicha atencionalidad, en los niños, es favorecida por los premios y el trabajo con economía de fichas</p> <p>31. El nivel de atención que presente un niño durante una clase o una actividad específica, depende de que las</p>

<p><i>devuelvo, por ejemplo con Madeleine tengo que hacer en primero lo que ella no hizo en transición, por eso con ella y con Leandro trabajo fichas diferentes a las del grupo, pero encaminadas a lo mismo. Leandro ni siquiera hizo transición, por eso Leandro no sabe manejar un cuaderno, Leandro no sabe manejar el espacio de una hoja [...]. Lo mismo me pasa con Madeleine, pero ella sí hizo transición, pero un transición conceptual, no nocional, un transición conceptual es: “tú te vas a regir por lo que dice el plan de estudio” y Madeleine es una niña que tiene que explorar para aprender [...]. No fue un transición nocional porque no tuvieron en cuenta que las etapas del desarrollo me indican que yo tengo que trabajar esto con ellos, el sistema no es así, es la verdad, el sistema educativo nuestro no es así</i></p> <p>80. E: Para ti, ¿qué es un error?</p> <p><i>D: ¿Un error? Nosotros no lo llamamos error, lo llamamos equivocarse, bórralo y vuelves y lo haces, aquí no les tengo la concepción de error sino te equivocaste, vuélvelo a hacer, porque error para ellos... cuando yo los evalué ellos me dicen “profesora me equivoqué, lo puedo cambiar y me puedes subir la nota”, entonces ellos no ven la equis como un error, sino como un me equivoqué, yo sé</i></p>		<p>propuestas brindadas por el docente la generen o no</p> <p>35. Cuando los estudiantes manifiestan su interés por un tipo de actividad determinada, focalizan toda su atención en ella</p> <p>49.1 – 50.1. La disposición que tiene un estudiante durante el desarrollo de una actividad es la atención que le está prestando a la misma; disposición que es evidenciada en las posturas corporales de los educandos</p> <p>49.2. La disposición de los cinco sentidos hacia el docente garantiza que el estudiante esté atendiendo a lo que él hace o dice</p> <p>50.2. En la atencionalidad de un estudiante se involucran: la postura corporal, el direccionamiento visual del niño hacia el docente y la gestualidad del educando</p> <p>74. El manejo de los espacios y la ubicación temporal y espacial, son elementos esenciales para que emerja la atención en el niños</p>
---	--	---

<p><i>que es esto, pero me equivoqué, en cambio un error para ellos es un no resarcir, el error es... ahí se quedó y no lo puedes cambiar</i></p> <p>81. E: Entonces, ¿para que el niño sepa que se equivocó tú le dices? <i>D: Sí, lo que les indica que se equivocó es la equis, cuando ellos la ven me dicen “yo lo voy a cambiar y ya te lo traigo” y lo cambian, y lo mejoran y cuando lo traen la equis cambia.</i></p> <p>83. E: ¿Qué has hecho con este tipo de casos [de indisciplina] por ejemplo? <i>D: Con este tipo de casos, yo lo direccioné desde el punto de vista con el trabajo en equipo, se va mucho al diálogo con el niño para que él sea quien se dé cuenta que su comportamiento está mal y sea él quien rectifique y mejore, y la presión del grupo me ayuda mucho; el grupo como tal se tiene que estructurar en cuanto a los acuerdos, para que cuando vean algo que no está bien hecho, sean ellos mismos quienes presionen el comportamiento y quien haga que el compañero mejore su comportamiento.</i></p> <p>84. E: Me dijiste que en ese tipo de casos dialogas con los niños, ¿qué hablas con ellos en esos espacios de diálogo? <i>D: Le digo que al compañero le duele, que si al él lo golpean en la casa, que si le duele o no le duele, lo hago que él se sienta</i></p>	<p>Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje</p>	<p>31. A los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, se les debe proponer actividades coherentes con su atencionalidad y con sus capacidades</p> <p>36. Al presentarse situaciones de dificultad en alguna actividad, es necesaria la intervención de la docente para guiar el trabajo de los niños</p> <p>37. El trabajo de los estudiantes debe ser merecedor de la máxima nota posible, pues las notas diferentes a ésta deben ser vistas como “pobres”</p> <p>38.1. Cuando no se obtiene una buena nota, es porque algo hizo falta durante el proceso, pero puede ser recuperado y corregido en una siguiente oportunidad</p> <p>38.2. Las equivocaciones de los niños no son malas porque de ellas pueden derivarse buenos resultados y nuevos aprendizajes</p> <p>48. Cuando se presentan dificultades de aprendizaje, el niño requiere más colaboración por parte de su padres o</p>
--	--	--

<p><i>en los zapatos del otro [...]. Entonces, cuando ya se tocan esos hilos de conciencia y de sensibilidades, [...] me voy a la confrontación del grupo, y el grupo... ellos no son malos ni tiranos, pero ellos son justos, ellos le dicen "tu hiciste esto mal, tu hiciste esto mal, esto no nos gusta por esto, por esto, esto y esto" y cuando él se ve así confrontado, cuando ve que a los compañeros no les gusta eso, él baja la guardia y cambia, él ha cambiado mucho, a nivel académico con Michael yo no tengo progresos pero si a nivel de trabajo psicosocial... tú lo vez que hay días que él no trabaja nada, pero ya no molesta a los demás</i></p> <p>86. E: ¿Por qué [para ti, perder el año significa haber perdido el tiempo]?</p> <p><i>D: Perder el año es perder tiempo y el tiempo es una inversión. Yo no me imagino un niño de primero perdiendo el año, yo no me... no me lo concibo, de pronto de segundo sí porque ya hay una conciencia más clara de qué es lo que vienes tú a hacer aquí en la escuela ¿cierto? Pero de un niño de primero no, yo no lo concibo. Yo estaba haciendo horas extras en otra institución y en transición – y son veintiocho niños – dieciséis pierden el año; yo no me concibo que un niño de transición pierda el año, por dios, cómo es posible ¿ya le vamos a meter esa idea al niño de que ha</i></p>		<p>de sus compañeros, otros referentes diferentes a la maestra</p> <p>67. Cuando se presentan dificultades a la hora de aprender una temática determinada, se requiere de un trabajo más fuerte en tanto se emplea más tiempo para que éstas sean comprendidas</p> <p>70. Lo que se hace mal, debe desecharse y repetir el trabajo hasta lograr que quede bien: bonito y organizado</p> <p>74.1.- 78. Las dificultades en el aprendizaje se generan cuando hay un déficit en el niño</p> <p>74.2. Las dificultades en el aprendizaje de un niño se deben trabajar</p> <p>74.3. – 75. Las dificultades de aprendizaje se diferencian de las discapacidades cognitivas en tanto éstas últimas tienen causas biológicas que limitan el aprendizaje, pues no permiten que después de cierto punto se presenten avances en el estudiante</p> <p>76.1. El ritmo de aprendizaje de un estudiante puede ser lento cuando existen</p>
--	--	--

<p><i>perdido su tiempo porque no ha hecho absolutamente nada? Cuando yo voy a hacer la licencia de maternidad me encuentro con que hay niños con uno, con un uno punto cero. Cómo le voy a poner a un niño de transición un uno punto cero en notas, eso quiere decir que ese muchacho no se movió del puesto ni siquiera fue al baño y no hizo absolutamente nada, por eso la evaluación de él es uno, o sea que él no hizo nada ni es nadie dentro del salón, cuando eso no es cierto... al menos el niño interactúa y ha estado en el aula, eso quiere decir que el niño no ha perdido el tiempo, algo ha ganado. Hombre no será el más brillante del salón, pero carajo, algo aprendió... por lo menos a sentarse bien, adquirir posturas básicas para el trabajo en clase, adquirir una postura frente al trabajo en equipo o al trabajo individual. Un niño que está en un preescolar, que está en un primero y en un segundo, algo tuvo que haber aprendido y no corresponde yo dejarlo ¿por qué lo tengo que dejar? ¿Cuáles son los argumentos?</i></p>		<p>dificultades de aprendizaje, aunque éste es continuo</p> <p>76.2. Para enfrentar las dificultades de aprendizaje, el docente le hace ofrecimientos a los estudiantes para que ellos avancen</p> <p>80.1. El error es algo que no se puede corregir, no se puede cambiar, a diferencia de una equivocación que sí puede ser desechada, modificada y mejorada</p> <p>80.2. El estudiante es capaz de reconocer cuando se ha equivocado, él mismo corrige y vuelve a hacer aquello en lo que cometió dicha equivocación</p>
<p>87. E: ¿Bajo qué criterios determinaste que Michael debía repetir el año? <i>D: Por que Michael es un niño que... primero que todo necesitamos el trabajo en equipo con la familia y no lo hay, segundo, falta mucho a clase, tercero, porque le falta compromiso por parte de la</i></p>	<p>Concepción de fracaso escolar</p>	<p>86. Cuando el educador decide no promover a un niño de primero o de transición, le está transmitiendo a ese estudiante la idea de que por no haber hecho nada durante el año, no pasará al otro grado y perdió el tiempo</p> <p>88. El hecho de perder un año escolar, es un castigo para alguna persona, bien sea para el estudiante o para sus acudientes; sin embargo, el afectado</p>

<p><i>familia para que Michael salga a adelante, cuarto, Michael tiene una apatía pero excepcional frente al trabajo en clase, a él no le gusta [...]. Michael, debería de tener una mirada completamente diferente de lo que es para él el estudio porque él tiene ocho años y está repitiendo ya el año, eso quiere decir que esa concepción y esa conciencia no se ha generado desde casa, y cuando no hay una conciencia generada desde casa de: “la educación... tú eres el protagonista de tu educación”, si él no ve los roles de los papás implicados ahí, automáticamente el niño sabe que viene aquí es a perder el tiempo</i></p> <p>88. E: Además de esa falta de compromiso del estudiante y de la familia, ¿consideras que existen otras razones por las que un niño deba perder el año?</p> <p><i>D: No. Yo en mi grupo tengo cinco niños que no hicieron transición, no tuvieron ese proceso de adaptación escolar, cuando no está ese proceso de adaptación a la escuela y al trabajo académico, en el que el niño sabe que hay un tiempo de trabajo, un tiempo de juego y donde sabe lo que debe y lo que no debe de hacer... para esos niños a principio de año fue muy duro, no hicieron transición pero no por eso quiere decir que deban repetir primero [...]. Eso quiere decir que no estoy haciendo un buen trabajo desde</i></p>		<p>directo es el niño porque se puede sentir frustrado al ver a sus compañeros avanzar y él no</p> <p>88. Un niño que pierda un año, es un caso de fracaso escolar</p> <p>91.1. – 93. El fracaso escolar es el resultado del poco esfuerzo y el desinterés por parte del educando en su formación escolar</p> <p>91.2. Para evitar que un niño se convierta en un caso de fracaso escolar, se requiere del acompañamiento de la familia y del trabajo conjunto de ellos con la docente y la institución educativa</p> <p>91.3. – 93.1. Este fenómeno es una experiencia que implica a los padres de familia</p> <p>91.4. El apoyo, la colaboración y el acompañamiento al estudiante son factores necesarios pero no suficientes para prevenir un caso de fracaso escolar.</p> <p>91.5 El responsable de la situación de fracaso escolar es el mismo estudiante</p>
---	--	---

<p><i>acá, desde la parte académica. Mira para todo niño los primeros periodos de primero de primaria, son periodos de adaptación. [...] Con Leandro no tuve muchos avances pero yo por qué lo voy a dejar si eso lo puedo conseguir con él más adelante, no, eso a mí no me cabe, ese tipo de concepción de dejarlo no me da... yo pensé en dejarlo pero no por el niño sino por la mamá, pero luego viene la reflexión y ¿yo a quién estoy castigando? ¿A la mamá o al niño?... al niño, le estoy generando frustración porque un niño tan grande con niños de primero, niños pequeños, cómo se va a sentir él, ver que mis compañeros avanzan y yo no he avanzado, y realmente él sí avanzó, más bien si no me da pie con bola y no trabajo en equipo con la mamá, lo dejo en segundo</i></p> <p>89. E: ¿Qué piensas sobre el decreto que plantea que solo el cinco por ciento de los niños pueden perder el año? <i>D: No. Porque la pérdida de un año no se da en un número ni en cifras, la pérdida de un año se da en argumentos de peso académico y de peso pedagógico [...], por eso un boletín no debe ser solo cuantitativo, sino también cualitativo. Yo te puedo decir las cualidades por las cuales él pasa el año, porque numéricamente él pierde el año, por eso yo tengo que ajustar esas cualidades a un número que me le permita pasar el año...</i></p>		<p>93.2. Las estrategias y metodologías pedagógicas que proponga la docente para reforzar los conocimientos y para exigir que el niño se esfuerce, ayudan en la prevención de casos de fracaso escolar</p> <p>93.3. El fracaso escolar es diferente en primaria y en bachillerato.</p> <p>95.1. La historia de un niño o de un grupo permite hacer inferencias de las causas de su situación de fracaso escolar</p> <p>95.2. Los docentes pueden ser los causantes de los casos de fracaso escolar</p> <p>98. El fracaso escolar y los múltiples problemas que se presentan en el aula pueden ser resueltos gracias a los ofrecimientos de la educadora</p>
---	--	---

<p><i>ahí sí tengo que jugarle sucio a los números.</i></p> <p>90. E: Para ti, ¿qué es fracaso escolar? <i>D: Perder el año, eso es fracaso, perder el año, perder el tiempo, todo el trabajo que se hizo con el niño fue perdido</i></p> <p>91. E: ¿Cuáles consideras que son las causas del fracaso escolar? <i>D: La desidia, la apatía, la falta de colaboración en casa, la falta de apoyo, falta de trabajo en equipo: casa e institución educativa. [...] Yo lo estoy viviendo con mi hijo de quince años, mi hijo perdió el año pero no por falta de colaboración sino por la apatía y la desidia de él, ese es el resultado a todo el esfuerzo que él le puso al estudio ¿cuál fue?, cero ¿cuál es el resultado?, fracaso escolar.</i></p> <p>93. E: ¿De qué manera [crees que se puede prevenir un caso de fracaso escolar]? <i>D: ¡Uy! Acciones y estrategias pedagógicas, para un niño pequeño, porque si me dices para mi hijo, es cuestión de actitud, pero para niños de primero son acciones y estrategias pedagógicas. Cuando estaba iniciando periodo, tenía como ocho niños que no estaban leyendo, no estaban escribiendo, una cantidad de cosas. Entonces, primera estrategia firmar compromisos y que los papás supieran que ellos se iban a quedar los miércoles después</i></p>		
---	--	--

<p>de que se acabara la jornada, [...] ellos tienen que esforzarse y solo así se salieron de ese grupo de ocho y ya están leyendo, [...] han obtenido un resultado de su esfuerzo, han hecho un avance. El fracaso escolar en ciclo uno y en toda la primaria, se puede evitar con estrategias y metodologías de trabajo pedagógico, y trabajo en casa también porque también se trabaja en casa, pero el trabajo más fuerte lo tiene uno aquí en el aula</p> <p>95. E: Y por parte de la institución, ¿cómo crees que debe proceder frente a un caso de fracaso escolar?</p> <p><i>D: [...] como coordinadora y como rectora yo tendría que ver primero la historia del niño, por qué está fracasando [...], qué está pasando [...], hay que mirar cuántos hay en cada grado porque si hay muchos en un solo grupo, puede que haya un problema de maestro, hay un problema de maestro y si no hay un problema de maestro entonces hay que mirar la historia del grupo, qué ha sucedido con ese grupo, por qué están perdiendo, todo eso hay que mirarlo.</i></p> <p>98. E: ¿Y de qué manera los has afrontado [los casos que han significado un reto para ti como educadora]?</p> <p><i>D: ¿Cómo los he afrontado? Estos casos los he afrontado de manera profesional en tanto me</i></p>		
--	--	--

<p><i>comprometo al máximo para trabajar todo lo que es la parte de innovación pedagógica, porque ese problemita que se tiene en el aula referente a la parte académica y con la parte de perder el año no puede ser más grande que lo que yo les pueda dar. Víctor por ejemplo, él tiene dificultades académicas porque tiene unos problemas familiares que para él su mamá no es figura de autoridad y para él yo tampoco lo era; yo tuve que imponer mi autoridad para que él se diera cuenta de que no es lo mismo la mamá que la profesora [...], eso genera un choque en él y se detuvo el proceso, ni para adelante ni para atrás, todo lo que yo proponía, nada funcionaba y ahí llamé no a la mamá, sino al papá porque él era el referente de autoridad para el niño, y él fue el que me dinamizó todo el proceso.</i></p> <p>100. E: ¿Qué del trabajo con los niños [es lo que más te gusta de tu profesión]? <i>D: El trabajo con los niños y con la comunidad, y el reto de mejorar cada día, ese reto me indica a mí que yo tengo que constantemente reevaluar y replantear mis prácticas pedagógicas, todo el tiempo tengo que estarlas cambiando porque los niños son fluctuantes.</i></p> <p>101. E: Entonces ¿lo que más te gusta son esas transformaciones y esos cambios que te implica el</p>		
---	--	--

<p>trabajo con los niños? <i>D: Sí, las transformaciones que yo puedo hacer que no van a ser tan provechosas para mí, en cuanto al aprendizaje, va a ser mucho más provechoso para ellos; si yo aprendo, ellos “vuelan”</i></p> <p>102. E: ¿Hay algo que te gustaría mejorar en tu ejercicio de enseñanza? <i>D: Sí, algo que me encantaría mejorar demasiado, es ser un poquito más organizada [...], siento que debo ser más ordenada, aunque yo soy ordenada pero me falta más orden.</i></p> <p>103. E: ¿Por qué te gustaría ser más ordenada? ¿Para qué ese cambio? <i>D: ¡Ay! Porque lo necesito... necesito que ellos aprendan también a ser más ordenados con referencia a sus trabajos. Yo les enseño que ellos tienen que trabajar ordenados y organizados y todo lo demás, pero a veces a mí me falta, a mí me falta.</i></p> <p>105. E: ¿Existe algo que tú consideres que es importante y que en la formación del docente, no lo enseñen? <i>D: No nos enseñan el trabajo con material concreto. Pensamos que el trabajo... que los niños de primero de primaria son niños que trabajan desde el supuesto, desde su imaginación, cuando hay niños que todavía a los seis años necesitan trabajar</i></p>		
---	--	--

<p><i>necesariamente con sus sentidos... a nosotros no nos enseñaron eso [...], nosotros trabajamos el concepto [...] y nosotros no tenemos que trabajar conceptos sino nociones, y de acuerdo a las etapas del desarrollo, y ellos están todavía en la etapa sensorio-motora, en donde ellos con lo que vean, lo que tocan, lo que palpan... ahí aprenden más rápido.</i></p>		
--	--	--

5.2. TABLA 5: INDICADORES DE LA ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1 – 3

ENTREVISTA	CATEGORÍA	INDICADORES (Docente del grado 1 – 3: Clara)
<p>1. E: [...] para iniciar me gustaría que me contaras sobre tu trayectoria profesional <i>D: A nivel profesional... yo directamente no soy docente, yo soy psicóloga. [...] empecé a ejercer como psicóloga pero por situaciones personales, [...] por probar otros caminos, empecé a intentar entrar en la parte de la docencia por lo que tiene que ver con la estabilidad, también porque me parecía muy chévere y porque [...] sentí una frustración como psicóloga porque [...] desde la parte de psicología [...] era muy frustrante para mí [...] ver</i></p>	<p>Relación de la maestra con su labor como docente</p>	<p>1.1. El trabajo como docente ofrece mayor estabilidad que otras profesiones y permite estar en contacto tanto con los estudiantes como con los padres de familia</p> <p>1.2. Para realizar un buen acompañamiento desde psicología, se requiere conciencia y compromiso por parte de los docentes y de los padres de familia</p> <p>1.3. El docente es un actor más significativo para la comunidad que el psicólogo</p> <p>3.1. A la docente le agrada el trabajo pedagógico por la labor</p>

<p>que las recomendaciones que se dan a los docentes para que se implementaran en casa y colegio, no funcionaban y se quedaban como muertos porque no hay esa conciencia todavía. Entonces fue para mí muy frustrante hacer ese acompañamiento con las familias, con los estudiantes y ver como que no había ese compromiso.</p> <p>[...] en el colegio donde yo estaba [trabajando], yo manejaba también unos grados y yo veía que podía llegarle más a los niños estando más tiempo con ellos, o sea teniendo más contacto con ellos, más contacto con sus familias... y en este sector muchas veces se le da más credibilidad al docente que al psicólogo.</p> <p>[...] entonces por eso me pareció como que mi profesión y el trabajo que yo quería hacer a nivel personal tendría mayor impacto desde ese punto [...].</p> <p>3. E: ¿Hay algo más en lo que te gustaría formarte?</p> <p>D: En estos momentos estoy dejando que el cerebro como que asimile todas las cosas que de pronto estoy manejando</p>		<p>que tiene con niños</p> <p>3.2. Ser docente genera satisfacción por los efectos que genera dicho profesional en la vida de los estudiantes</p> <p>73. El afecto que le brindan y le demuestran los estudiante, es un aspecto agradable de la profesión docente</p>
	Relación docente – institución	<p>7. El trabajo en una institución permite que los docentes se sientan bien cuando tienen la posibilidad de aprender</p> <p>9. Por ser una institución nueva, falta estructurar y definir algunos detalles que generan inquietudes en el cuerpo docente</p>
	Relación docente – estudiantes	<p>10. Los estudiantes son queridos por la docente, pero es un cariño medido para facilitar el proceso de separación que se da en algún momento entre la maestra y sus educandos</p> <p>73. La relación de la educadora con su grupo de estudiantes, está mediada por el cariño</p>
	Concepción de estudiante	<p>11. – 13. Los niños están cambiando constantemente por factores personales,</p>

<p><i>como para no abarcar mucho y no terminar haciendo nada [...].</i> <i>[...] la parte de la pedagogía la tomé y la hice de alguna forma porque a mí me gusta mucho trabajar con niños, pero desde la psicología yo sentía que me estaba quedando corta entonces quise moverme y buscar una forma en que yo me sintiera satisfecha y dijera “siento que estoy moviéndome más así”, entonces por eso lo hice.</i></p> <p>7. E: ¿Cómo te sientes trabajando en esta institución? <i>D: Muy bien, la verdad he aprendido muchísimo sobre pedagogía porque me parece que... lo que tiene que ver con pedagogía yo sí considero que se aprende, inclusive toda formación que uno haga se aprende muchísimo ya en la práctica que de pronto uno metido en un salón, escuchando teoría... se aprende muchísimo más así en práctica, entonces me siento muy bien por eso</i></p> <p>9. E: ¿Y cuáles son esas cositas [con las que no estás de acuerdo con la institución]? <i>D: Lo que pasa es que</i></p>		<p>personales y por el proceso de desarrollo</p> <p>14. – 15. Es un ser que tiene experiencias, explora y experimenta para aprender</p> <p>17.1. – 43.1. El estudiante es quien tiene la capacidad y el poder para hacer que se dé en él el aprendizaje</p> <p>17.2. Cada educando es quien determina su ritmo de aprendizaje</p> <p>17.3. Los niños asumen una posición frente al aprender que determina el nivel de facilidad o de dificultad con el que lleven su proceso</p> <p>18. La estabilidad familiar es un factor necesario para la vida de los niños</p> <p>19. Un estudiante de primero es autónomo, responsable, respetuoso, independiente y capaz de desenvolverse en el mundo sin ayuda de otro</p> <p>23. Los estudiantes necesitan escuchar a la docente para tener claridad sobre las actividades que realizan</p> <p>26. Un estudiante debe socializar con otros y esto</p>
---	--	---

<p><i>esta es una institución que es nueva, entonces de pronto hay cosas que no están bien estructuradas y sistematizadas, entonces hay un poquito de ambivalencia. Siento que lo que tiene que ver con la parte de evaluar a los estudiantes [...], el sistema de evaluación como tal todavía no se ha terminado, entonces es como una cosita que a mí me produce escozor porque es... nos exigen un tipo de valoración dentro del aula, pero lo que nosotros estamos dando como evidencia que son los boletines, es una cosa totalmente distinta, entonces me parece que hay como esa ambigüedad.</i></p> <p>10. E: ¿Cómo te sientes trabajando con tu grupo de estudiantes?</p> <p><i>D: Súper bien... yo trato de no apegarme a ellos porque igual yo los amo, los quiero y los adoro pero trato de no apegarme porque si uno se apega de pronto ellos... cuando vayan a pasar a otro curso o tengan otras necesidades y tú no se las puedas suplir, de pronto vas a pelear por ese grado... lo que me pasó a mí el año pasado, [...]] arrancar con otros niños</i></p>		<p>es favorecido por los trabajos en equipo</p> <p>26.2. La responsabilidad, la independencia y el reconocimiento que el niño haga de sus capacidades, es posible por el trabajo individual</p> <p>28.1. El estudiante debe conocer una rutina, tener un orden y una explicación de las actividades para poder trabajar de manera independiente y autónoma</p> <p>28.2. Se deben seguir las instrucciones dadas por el educador</p> <p>31. Los estudiantes hacen pedidos y exigencias a los educadores</p> <p>34. El estudiante debe ser organizado con su cuerpo y con sus pertenencias, y eso lo aprende en la escuela</p> <p>36.1. El número de estudiantes determina las actividades que se lleven a cabo con el grupo</p> <p>36.2. Los varones son una población que en ocasiones, por su comportamiento, pueden dificultar el desarrollo de</p>
--	--	---

<p>nuevos, me dio muy difícil [...].</p> <p>11. E: [...] antes de iniciar cada periodo académico, ¿la institución organiza un espacio en el que ustedes discutan y determinen los temas que van a trabajar?</p> <p><i>D: Eso se hace básicamente sobre la marcha porque lo que se hace... lo que se trata con el Nuevo Latir es que no haya unos currículos como que se tiene que ver esto, esto y esto independientemente de las necesidades de los niños. A comienzo de año se hace un diagnóstico de los estudiantes [...], cómo llegaron después del periodo de vacaciones, los cambios que se dan normales por la edad, por las situaciones familiares, personales, entonces se hace ese diagnóstico y a partir de ahí se hace lo que es la planeación, pero que tiene un horizonte que es la malla curricular, que son como los objetivos por periodo, pero lo que tiene que ver con planeación como tal se hace semanal o quincenal, según las necesidades de los estudiantes... se hace por grados, [...] nosotras planeamos, organizamos,</i></p>		<p>una clase más que las niñas</p> <p>38.1. No todos los niños aprenden de la misma manera, ni todos los grupos tienen el mismo proceso aunque estén en el mismo grado</p> <p>40.1. El estudiante significa el aprendizaje de acuerdo a lo que construya a partir del punto de referencia que es el educador</p> <p>40.2. Los niños no necesariamente se sienten motivados a aprender mediante actividades lúdicas</p> <p>40.3. Un estudiante se puede sentir desmotivado porque al docente le falta reforzar en algo o porque a él mismo le falta compromiso</p> <p>40.4. – 46. – 60. Los estudiantes deben estar comprometidos con su proceso de formación para que se vea favorecido el proceso de aprendizaje</p> <p>41. Los estudiantes deben hacer un proceso de adaptación a los cánones establecidos en el grupo en el que se encuentra</p>
---	--	---

<p><i>pero si esto que se va a implementar tú lo puedes trabajar así porque resulta que tus niños son más bien tranquilos, pero si yo lo tengo que trabajar desde otro punto porque resulta que mis niños son más agresivos, pues se le hace las modificaciones pertinentes pero ya va a depender de sus necesidades [...].</i></p> <p>12. E: ¿Cómo se lleva a cabo ese diagnóstico que me cuentas que hacen para planear el trabajo? ¿Cómo es ese proceso?</p> <p><i>D: Al comienzo se construyen instrumentos donde tú vas a hacer el diagnóstico. Se hacen actividades... se priorizan dimensiones, entonces a partir de esas dimensiones lo que se hace es que se establecen instrumentos, qué instrumento me puede ayudar a mí a medir la parte del manejo del cuerpo, la parte de motricidad, la parte de concentración, la parte de orientación, entonces así mismo se implementan actividades para trabajar [...].</i></p> <p>13. E: ¿Tú consideras que ese espacio y ese tiempo que les dan para el diagnóstico y la</p>		<p>42.1. El educando no tiene conocimiento sobre todo, por ello es curioso y busca aprender</p> <p>42.2. El estudiante de primero de primaria de Nuevo Latir es integral, es un ser educado, sensible y que se arriesga a experimentar por sus deseos de aprender</p> <p>43.2. Pensar en que un niño deba tener ciertos conocimientos en un momento determinado, es academizar al estudiante</p> <p>43.3. Existen conocimientos que el niño debe construir durante el grado de transición y éstos son básicos</p> <p>43.4. – 61. El estudiante necesita comprometerse e interesarse por su proceso de formación desde el grado transición</p> <p>43.5. – 45.1. Los niños estudian porque así lo quieren y porque consideran importante su formación académica</p> <p>44. Un niño puede no aprender los conocimientos básicos en el grado transición, pero es posible que los aprenda posteriormente</p>
---	--	---

<p>planeación del trabajo es necesario? <i>D: Sí, sí porque los niños... la velocidad con la que ellos van cambiando es impresionante. [...] Entonces, es importante empezar a identificar esas cosas porque no puedes pretender que los niños se vayan manejando y llevando como una línea de comportamiento [...], entonces me parece muy pertinente y muy importante ese espacio</i></p> <p>14. E: ¿Profe para ti que es aprender? <i>D: ¿Aprender? ¿Aprender? Aprender yo considero que es sacar ganancia y ganar como... enriquecerse de las experiencias que tú tienes, aprender no solamente a nivel académico sino en todo, o sea, a partir de las experiencias que tú tienes en la vida, ir enriqueciéndote, ir fortaleciéndote... creo que eso es aprender</i></p> <p>15. E: ¿Cómo crees que aprende un niño? <i>D: ¿Un niño? Un niño aprende por error y ensayo, un niño aprende por la experiencia, por la exploración, por la experimentación</i></p> <p>16. E: ¿Crees que un</p>		<p>45.2. Cuando un estudiante no tiene los conocimientos básicos que se aprenden en transición, es porque le falta compromiso y se debe trabajar para que emerja</p> <p>48. El estudiante es el resultado de los ofrecimientos que le haga el contexto en el que se encuentra inmerso</p> <p>51. Es posible que no todos los estudiantes tengan dificultades de aprendizaje evidentes, pero sí tienen necesidades que deben ser suplidas por el educador</p> <p>53. Los estudiantes tienen la capacidad de corregir sus equivocaciones</p> <p>56.1. El estudiante es capaz de reconocer cuando tiene un comportamiento adecuado y uno inadecuado</p> <p>56.2. El educando puede reflexionar sobre su forma de comportarse</p> <p>56.3. Por iniciativa propia, los estudiantes pueden resolver sus conflictos</p>
---	--	--

<p>profesor puede intervenir en ese proceso de aprendizaje y de enriquecimiento del niño?</p> <p><i>D: Sí, intervenir sí... orientar, acompañar, a partir de la experiencia... guiar, digamos hacer el acompañamiento. En ese sentido sí, claro, ese es el trabajo de uno como docente... como docente y como adulto</i></p> <p>17. E: ¿Cómo has logrado que tus estudiantes aprendan sobre un tema específico?</p> <p><i>D: No, yo no. Yo lo único que hago es como darles a ellos unas herramientas, el que hace el proceso de aprendizaje es el niño, porque si estuviera en mis manos, todos mis niños estarían en el mismo nivel, pero todos mis niños no están en el mismo nivel porque así como unos toman la formación desde temprano, tanto la familia como el niño, toman la formación como un proceso integral, donde se ponen las pilas y estudian, y saben que lo que se hace en el colegio no es lo único sino que también hay que reforzar en la casa; hay otros que lo toman de una forma muy pasiva y solamente se</i></p>		<p>que se presentan entre ellos</p> <p>58.1. Las ganancias de un estudiante no solo se encuentran en un nivel académico</p> <p>60. Los estudiantes requieren de interés por el estudio para aprender</p> <p>61.1. Existen razones que argumentan por qué y para qué se va a la escuela</p> <p>61.2. El estudiante debe tener conocimiento de las razones por las cuales va al colegio</p> <p>61.3. Los niños no necesitan que se les diga todo lo que deben hacer, ellos pueden agenciar su proceso de formación</p> <p>62.1. El proceso de aprendizaje de un estudiante puede verse afectado negativamente por el desinterés de los padres de familia</p> <p>62.2. Existen factores que desfavorecen el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que éstos no pueden controlar</p> <p>63.1. Los estudiantes pueden lograr en momentos posteriores los</p>
---	--	---

<p><i>quedan con lo poco que ven en el colegio, no tiene como esa intención de investigar, de indagar, ese espíritu curioso, crítico... sino que solamente se quedan con lo que uno les da. Entonces no considero que sea trabajo mío, no... Yo solamente soy como un puente, como una facilitadora, nada más</i></p> <p>18. E: ¿Qué elementos o condiciones consideras que son necesarios para que un niño aprenda? <i>D: ¡Ah! Un ambiente familiar estable, no perfecto, no una familia estructurada igual a todas, no, pero sí estabilidad, lo principal estabilidad familiar [...], si tu familia es tu abuelita, entonces que tu abuelita te de la estabilidad que necesitas... estabilidad familiar y un espacio y un ambiente respetuoso de sus particularidades</i></p>		<p>objetivos que no alcanzaron en el momento establecido</p> <p>63.2. El esfuerzo y el desempeño en su proceso de aprendizaje, está determinado por las diferentes situaciones que se presentan en las instituciones</p> <p>64. Los niños pueden sentirse desinteresados y tener pereza al estudio</p> <p>65. Al estudiante puede no importar el estudio porque no tiene claridad sobre sus deseos e intereses</p> <p>73. Los estudiantes son cariñosos y nobles con la docente</p>
<p>19. E: ¿Cuáles consideras que son las conquistas más importantes de un niño en primero de primaria? <i>D: ¿En primero? Autonomía, independencencia, el respeto, la responsabilidad, lo que tiene que ver mucho con autonomía... el saberse capaces de lograr algo por</i></p>	<p>Rol del docente</p>	<p>1. – 3. El docente debe impactar en la vida de los estudiantes, y para ello, es necesario estar cerca de los niños y de sus acudientes</p> <p>7. En el ejercicio de enseñanza no solo aprende el estudiante sino también el educador, aprende sobre pedagogía</p> <p>9. El educador debe evaluar a los estudiantes y presentar unos resultados acordes y coherentes con dicha</p>

<p><i>ellos mismos [...], y pues la parte académica, la parte formativa, el ir identificándose en un mundo que no sea tan ajeno para ellos, de ver cantidad de símbolos en las calles y ya identificar que son letras, ya no sentirse como una persona externa que tiene que depender de un otro para que le diga qué dice ahí, qué hay que hacer aquí y ya ir ganando como esa parte, esa parte que yo pienso que se resume en eso: en autonomía y en independencia para saberse capaces de hacer las cosas y de interactuar en ese mundo ya no necesitando tanto del otro [...].</i></p> <p>20. E: Profe, ¿tú puedes identificar cuándo un niño está aprendiendo y cuándo no?</p> <p><i>D: Pues creo que puedo tener como una especie de noción de si está aprendiendo o no porque hay cambios, hay cambios en el comportamiento, hay cambios que se hacen evidentes en el trabajo, en la forma de moverse, de comunicarse, o sea, me parece que sí lo puedo evidenciar desde una observación más detallada de... y de hacer una comparación de digamos</i></p>		<p>valoración</p> <p>10.1. Ofrece amor y cariño a sus estudiantes</p> <p>10.2. – 51. Suple las necesidades que se presentan dentro de su grupo de estudiantes</p> <p>11. – 12. – 13. – 33. El docente debe conocer las necesidades y condiciones en las que se encuentran sus educandos para hacer la planeación y las propuestas pedagógicas</p> <p>16.1. – 17.1. Los docentes intervienen en el proceso de aprendizaje de los niños como orientadores</p> <p>16.2. Los educadores, en tanto adultos, deben ofrecer acompañamiento y ser guías para los niños</p> <p>17.2. El educador brinda herramientas a los estudiantes para que ellos aprendan</p> <p>22. – 23. El docente debe buscar que un niño esté atento acercándose a él y haciéndole preguntas</p> <p>24.1. Debe cumplir con las demandas y peticiones que le hace la institución educativa con</p>
--	--	--

<p><i>“bueno, este niño antes cómo se sentaba, cómo se expresaba con los compañeros, cómo se expresaba conmigo, con los adultos”, me parece que sí es medible, es medible... sí, sí se puede medir</i></p> <p>21. E: ¿Para ti que es la atención? <i>D: ¿Atención? La atención es saber de qué se te está hablando [...]. Atención no es que un niño se quede así como un zombie mirándote así con los ojos abiertos que ya se le va a salir, no, es saber, es la ubicación que el niño me demuestra a mí, es el nivel de orientación que él adquiere cuando escucha, cuando interactúa... me parece que la atención va por el lado de la orientación, de la auto – orientación digámoslo así, de la capacidad que tiene ese niño como ser humano de saber dónde está, por qué está ahí, de saber qué está haciendo, qué va a hacer, qué se le está pidiendo. Independientemente de si de pronto es disperso, que si mira por aquí, que si mira por allá, habla o conversa, pero me parece que se mide así</i></p> <p>22. E: Entonces, ¿cómo</p>		<p>relación a los objetivos de su ejercicio de enseñanza</p> <p>24.2. – 75.1. El docente debe acercarse a sus estudiantes, tener en cuenta y respetar sus particularidades</p> <p>28.1. El docente debe explicar a los niños lo que se va a hacer durante el día y la forma como lo debe hacer</p> <p>28.2. Se debe controlar y revisar que los trabajos de los estudiantes hayan sido realizados conforme a las indicaciones del docente y que estén estéticamente adecuados</p> <p>29. – 30.1. El docente es un mediador entre las necesidades de los estudiantes y los conocimientos y lineamientos que desde instancias superiores se determina, se deben enseñar a los educandos en el grado primero</p> <p>30.2. – 32. El educador es quien realiza la planeación que se llevará a cabo con los niños con base en las necesidades de ellos y lo establecido por el ministerio o por la institución</p> <p>31. Para ser educador de</p>
---	--	--

<p>sabes cuándo un niño te está prestando atención o cuándo no?</p> <p><i>D: Cuando yo le pregunto y sabe qué es lo que se le está preguntando. Cuándo yo me acerco a él y de pronto le hago una consulta y él me puede dar una información coherente</i></p> <p>23. E: Y cuando un niño no responde de manera coherente a esas preguntas, ¿qué haces en esos casos?</p> <p><i>D: ¿Cuándo un niño no me sabe responder? Pues... depende porque puede ser... o sea, si yo mido el no saberme responder con la desubicación, podría decirte, en ese caso lo que yo haría sería llamar al niño y decirle “presta atención”, tratar como de ponerlo en una postura de responsabilidad de “por qué estás aquí, qué estás haciendo aquí, a qué viniste, tú crees que está es la forma de hacer, entonces por qué no lo haces, mira, escucha”, tratar de hacerlo así a nivel individual. Ya si es a nivel grupal, ya se hace el llamado de atención general... “escuchen porque si no escuchan no van a saber lo que tenemos que hacer”, o sea... como de pronto</i></p>		<p>primero de primaria, se necesitan los conocimientos teóricos pero sobre todo, es esencial el compromiso por parte del docente para acompañar a sus estudiantes en su proceso</p> <p>34. Enseña contenidos académicos y conocimientos para su crecimiento personal</p> <p>36.1. Se debe regular el comportamiento de los niños para evitar conflictos entre ellos</p> <p>36.2. El apoyo desde coordinación se solicita cuando los niños se retan entre ellos y/o cuando no quieren trabajar en clase</p> <p>37. El educador debe conocer los intereses de los niños para proponer diferentes actividades que llamen la atención de los estudiantes y que los disponga para trabajar</p> <p>38.1. El docente debe tener en cuenta los procesos que han tenido sus estudiantes para planear su metodología de enseñanza</p> <p>38.2. El docente puede ser responsable de las dificultades que se</p>
---	--	--

<p><i>llevarlos otra vez a ese lugar, a esa ubicación de “¡ah! Ya me acordé por qué estoy aquí, ya me acordé que es que hay una persona al frente, recordar pactos de acuerdo, la parte del respeto. Así yo logro que cuando un niño o unos niños no están prestando atención, tratar de hacer ese acercamiento</i></p> <p>24. E: ¿Consideras que hay un número de niños ideal para trabajar en clase?</p> <p><i>D: [...] Me parece que un salón sobrepoblado te quita a ti la posibilidad de pronto de hacer un mayor acercamiento, de mirarlos más como seres humanos y en muchas ocasiones te toca... porque te toca y te lo digo porque a mí en muchas ocasiones me toca digamos, como que pasar una línea y... con todos toca hacer esto porque de aquí a que yo me ponga a individualizar y a particularizar pierdo mucho tiempo o no logro los objetivos, y yo tengo que ser consciente de que aquí hay unas exigencias con las que yo tengo que cumplir. Entonces, sí me parece que hay un número [...] adecuado.</i></p> <p>26. E: ¿Cuál consideras</p>		<p>presentan en el proceso de aprendizaje de los niños</p> <p>40.1. El docente es un referente para los estudiantes, él les transmite de alguna manera el significado del aprendizaje</p> <p>40.2. Cuando un niño se siente desmotivado o desinteresado en alguna clase, el docente debe cuestionar sobre de las razones de ese comportamiento y hacer algo para animar al pequeño</p> <p>40.3. – 45. El docente debe exigirle compromiso a los estudiantes para que aprendan</p> <p>44. Cuando un estudiante no ha construido los conocimientos básicos para estar en primero de primaria, al docente le corresponde iniciar un proceso con él para que los aprenda</p> <p>51. El docente debe velar por que los padres de familia sean diligentes con el proceso de acompañamiento por un profesional externo, en los casos en los que así se requiera</p>
--	--	--

<p>que es la mejor forma de trabajo: el trabajo individual o el trabajo en equipo?</p> <p><i>D: Las dos tienen que ir de la mano ¿por qué? Porque... lo que pasa es que el trabajo en equipo le permite como la parte de la socialización, la parte del respeto y el trabajo individual tiene que ver con responsabilidad y tiene que ver también con independencia, de saber yo qué soy capaz de hacer y para su identificación, pero me parece que las dos son necesarias [...].</i></p> <p>27. E: ¿Crees que ambas formas de trabajo deberían mantenerse durante un tiempo determinado del proceso de educación o sólo en primero de primaria?</p> <p><i>D: No, durante todo el proceso porque si tú hablas de una educación integral, hay que acostumbrar al estudiante de que no solamente en la parte académica, sino también en la vida, tú debes adaptarte al trabajo en equipo</i></p> <p>28. E: Me podrías dar una descripción de cómo desarrollas generalmente tus clases</p> <p><i>D: Pues nosotros empezamos con la oración, el llamado a lista,</i></p>		<p>53. El docente debe corregir cuando los estudiantes cometen errores</p> <p>56.1. El docente debe tomarse el tiempo para lograr que el estudiante reflexione sobre su comportamiento indisciplinado</p> <p>56.2. Deja que los estudiantes tomen sus propias decisiones y resuelvan sus conflictos</p> <p>56.3. Se debe verificar que las relaciones entre los estudiantes estén en buenas condiciones</p> <p>60. Debe determinar que un estudiante repita primero de primaria cuando éste se muestra desinteresado por el estudio, es agresivo y cuando no asiste al colegio</p> <p>62.1. En casos en donde apruebe el año un niño que tiene ciertas dificultades de compromiso, el docente debe llegar a acuerdos y hacer exigencias a los acudientes del menor</p> <p>62.2. Se debe diferenciar cuando la falta de compromiso es por parte del estudiante o por parte</p>
--	--	---

<p><i>se organizan a los estudiantes y se hace la explicación de lo que se va a trabajar. Inicialmente, se le presentan a ellos los pasos, primero vamos a hacer esto, luego vamos a hacer aquello, se les va a entregar una ficha y cuando hayan terminado... los materiales están aquí o están allá, el que termine me muestra obviamente porque en esa parte yo necesito estar... en esa parte, no sé si sea a nivel personal, pero a mí me gusta mucho ejercer el control de que... de la parte de la estética, porque muchas veces cuando tu explicas el trabajo, los niños quieren saltar pasos, entonces por saltar un paso a veces hacen un trabajo a las carreras, hacen un trabajo que no es pulcro, que no es adecuado, entonces toca hacer como los correctivos ahí.</i></p> <p><i>Después de que se termina el trabajo se les dice: “bueno, cuando vayan terminando van haciendo la fila para revisión, para calificar...” y así. Pero sí, se les cuenta a los estudiantes lo que se va a hacer, se le explica [...] y con todo y eso pasa, hay unos que necesitan, que de pronto todavía no tienen ese nivel de</i></p>		<p>de la familia</p> <p>62.3. Decidir que un niño repita un año lectivo, es decidir que él no tenga la oportunidad de continuar con su proceso</p> <p>63. El educador debe dejar de promover a los casos que determine como graves, los cuales no deben pasar a un nivel superior</p> <p>67. El educador debe dialogar con sus niños para hacerles ver la importancia del estudio, logrando que se comprometan con este proceso</p> <p>72.1. Para llevar a cabo de manera adecuada el acompañamiento a un caso, es necesario el compromiso por parte de los padres de familia</p> <p>72.2. En los casos en donde las docentes se ven retadas, se debe seguir la ruta de apoyo de la institución y hacer un trabajo conjunto con la coordinación</p> <p>72.3. El educador debe velar por que los estudiantes asistan a clase aun cuando se presentan problemas a nivel disciplinario</p>
---	--	---

<p><i>autonomía [...].</i></p> <p>29. E: ¿cuáles crees que son tus funciones precisamente como profesora de primero de primaria?</p> <p><i>D: Como docente, con los niños, acompañamiento, facilitadora básicamente y ya</i></p> <p>30. E: ¿Facilitadora de qué?</p> <p><i>D: De ese proceso, digamos de esa necesidad y de esos lineamientos que nos dan a nosotros inclusive lo que tiene que ver con el ministerio. O sea, facilitadora de cómo ellos van a ir adquiriendo esos conocimientos y esa parte de la formación, pero sería como facilitadora... tratar de hacer ese puente entre lo que es las expectativas que se tienen de unos estudiantes en ese proceso de formación y las necesidades que ellos vayan presentando, y de ahí depende el trabajo que yo haga, la planeación... de las necesidades de ellos y de las expectativas que tiene digamos este espacio como tal, institucional, y así mismo todo lo que tiene que ver con educación</i></p> <p>31. E: ¿Consideras que</p>		<p>72.4. Debe garantizar el bienestar y la integridad de la mayoría de los niños, incluso cuando sea uno de ellos quien vulnere los derechos e irrespete a los otros</p> <p>72.5. Se reporta a los padres de familia sobre el proceso y los comportamientos de su hijo</p> <p>74.1. Los educadores en su ejercicio de enseñanza, deben emplear estrategias pedagógicas que fomenten el interés de los niños</p> <p>74.2. Se puede aprender del trabajo y de las experiencias de otros educadores para implementarlo con el propio grupo de estudiantes</p> <p>74.3. Los padres de familia deben ser presionados por el educador para que acompañen y apoyen a los niños durante su proceso de aprendizaje</p> <p>75.1. Las formas de intervención y las estrategias pedagógicas son conocimientos relevantes que debe tener</p>
---	--	---

<p>ser docente de primero de primaria requiere unas competencias específicas?</p> <p><i>D: Mira las competencias como tales yo digo que sí las requiere, una parte de formación sí, pero más que todo es compromiso porque tú puedes tener las competencias teóricas y profesionales para saber que esos niños a ti te van... o sea, te van a ubicar, y a llamar, y a pedir, y a hacer, y a exigir muchísimo, me parece que no es suficiente. Entonces, creo que sí son necesarias las competencias, sí, pero la competencia mayor es la competencia a nivel del compromiso para acompañarlos a ellos</i></p>		<p>el docente para su ejercicio de enseñanza</p> <p>75.2. Los docentes deben ser conscientes del trabajo y la influencia que tienen en la vida de los estudiantes</p> <p>75.3. A pesar de las críticas que se reciban, el educador siempre debe dar lo mejor de sí en su trabajo</p>
<p>33. E: ¿Qué aspectos tienen en cuenta para la planeación de las clases?</p> <p><i>D: Las necesidades de los estudiantes, como te digo, la caracterización que se les hace. Entonces yo voy a mirar si eso que estamos planeando las tres profesoras de primero se puede aplicar de la misma forma a mi grupo o no</i></p> <p>34. E: Dentro de esas actividades que ustedes, las profesoras de primero, determinan en</p>	<p>Rol de la escuela</p>	<p>27. La escuela brinda una educación integral al niño, formándolo para su desempeño laboral futuro</p> <p>34. La escuela es el lugar donde se da el proceso de crecimiento a nivel académico y a nivel personal de los estudiantes</p> <p>41.1. La escuela juega un papel importante tanto en la formación académica como en el proceso de socialización de los niños</p> <p>41.2. El relacionarse con otros permite que los niños tengan respeto por el otro y por los objetos del otro</p> <p>69.1. La institución debe orientar y ofrecer apoyo a los casos en los que se presente fracaso escolar</p>

<p>grupo ¿existe alguna que sea tu preferida, que te guste mucho realizarla con los niños?</p> <p><i>D: ¿Actividades preferidas? La parte de ir a la biblioteca me gusta mucho porque [...] el espacio de la sala infantil es un espacio muy bonito, físicamente es muy bonito y me ha gustado mucho ver el cambio porque ellos al comienzo llegaron y... "mira todo esto, mírame esto", era como un espacio de pronto al que uno está muy habituado, pero para ellos no. Entonces era como ver todo ese proceso tan bonito y ahorita ver cómo para ellos ya es llegar y de pronto hay uno que otro que quiere estar corriendo, pero verlos cómo llegan al espacio, se sientan, ver como ellos saben que toman un libro, cómo lo abren así no sepan leer y lo van hojeando y mire profesora, y ya como irse familiarizando con el ambiente... me ha parecido muy bonito, lo mismo con lo que tiene que ver con ellos del manejo del espacio, saber que ellos deben ser organizados, cuidar sus propias cosas [...] y es como ver toda esa parte del cuidado, me parece muy bonito ver ese</i></p>		<p>69.2. La institución debe tener conocimiento y formar redes de apoyo para resolver diversos problemas que se presenten en sus estudiantes</p> <p>70. La institución debe brindar la oportunidad de estudiar a todo aquel que lo desee, aun cuando no haya tenido buenas experiencias en otra escuela</p>
	<p>Concepción educabilidad de</p>	<p>12. Los conocimientos y las capacidades de los estudiantes son medibles</p> <p>20. El aprendizaje es un proceso que se puede medir</p> <p>18. La disposición del niño para aprender depende de la estabilidad que le brinde su familia</p> <p>40. Para que los niños aprendan, se debe trabajar con ellos para que se comprometan con el proceso formativo</p> <p>47. La formación que tenga cada estudiante en su casa, con su familia, determina la facilidad o la dificultad con la que el niño aprenda</p>
	<p>Concepción de desarrollo</p> <p>Concepción de</p>	<p>3. El aprendizaje es un</p>

<p><i>proceso de crecimiento personal.</i></p> <p>36. E: [existe] [...] algo nuevo que quieras implementar</p> <p><i>D: De pronto... es que... ¡ah! La parte del juego, pero digamos que esa parte está muy ligada al número de niños; por lo menos yo tuve un aula de cuarenta niños y si te soy franca, para mí las actividades que eran más como de tipo lúdicas eran muy pesadas porque era un salón de cuarenta y dos niños en donde por ahí... te digo que el sesenta y cinco, setenta por ciento era población masculina. Entonces, muchas veces... o sea a mí me gusta que las actividades lúdicas sean de mucha libertad y en muchas ocasiones hay que regularlas mucho porque los juegos entre los niños tienden a ser muy agresivos, entonces fácilmente pueden terminar en un conflicto [...].</i></p> <p><i>[...] yo los llevaba más a coordinación por la parte del reto a los compañeros, de hablarse fuerte entre ellos o por no querer trabajar y actuar como con ese reto de que “ah pues yo no trabajo”, dos niños básicamente, pero de agresión como tal, no.</i></p>	<p>aprendizaje</p>	<p>proceso cognitivo en el que se requiere un tiempo para asimilar los conocimientos</p> <p>7. Para aprender se necesita más de la práctica que de la teoría</p> <p>12. Es necesario conocer las capacidades de los niños referentes al manejo de su cuerpo, a su concentración y a su motricidad para el ejercicio de enseñanza – aprendizaje</p> <p>14.1. La fortaleza y el enriquecimiento que se obtenga de las experiencias de vida son considerados como aprendizaje</p> <p>14.2. El aprendizaje no solo emerge en un contexto académico, sino en que se aprende de las experiencias de la vida en general</p> <p>15. – 61. El mismo estudiante, mediante sus exploraciones, es quien agencia su proceso de aprendizaje</p> <p>16. – 62. En el aprendizaje, el estudiante debe tener el acompañamiento de sus educadores y de los adultos cercanos a él</p>
--	--------------------	---

<p><i>Entonces me parece... me gustaría irme más por la parte lúdica pero el número me limita mucho, el número de estudiantes</i></p> <p>37. E: ¿Cuándo consideras que has dado una buena clase? <i>D: En una ocasión que hicimos un trabajo con juegos precisamente, fue una clase de puros juegos donde trabajamos con unas cartas que a los niños les llama mucho la atención, son esas cartas de Bajoterra, [...] ellos estuvieron muy enfocados, aprendiendo la parte de cantidades, de los números, esa clase por la disposición de los niños me pareció que fue chévere [...]</i></p> <p>38. E: ¿Y cuándo te has sentido insatisfecha con una clase? <i>D: ¿Insatisfecha? Pues con este grupo mira que no... Insatisfecha de pronto conmigo porque siento que... preparé una clase muy compleja para ellos cuando fue la hora de manejar centenas. Insatisfecha conmigo porque no me medí y simplemente tomé una ficha de otra compañera que ya la estaba trabajando y se la apliqué a mis niños. Me di como</i></p>		<p>17.1. Existen ritmos de aprendizaje que generan las diferencias entre los procesos de cada niño</p> <p>17.2. Para favorecer el proceso de aprendizaje, los niños deben reforzar en las casas lo visto durante las clases</p> <p>17.3. El aprendizaje se ve afectado positivamente cuando el niño tiene un espíritu curioso e investigativo</p> <p>17.4. En el aprendizaje, el único actor responsable de que éste se dé o no, es el mismo estudiante; el docente no interviene en ese proceso</p> <p>18. Para que un niño aprenda, necesita que se le ofrezca una estabilidad familiar y que sus características sean respetadas</p> <p>19.1. – 58. En primero de primaria un niño tiene aprendizajes a nivel académico pero también aprende sobre su vida y el mundo en el que se encuentra</p> <p>19.2. Un niño aprende en primero a ser independiente y a reconocerse como un ser</p>
---	--	---

<p><i>que duro a mí misma porque yo decía ellos no lo han trabajado de esta forma, yo no puedo... y la actitud que yo asumí fue como que “ustedes no prestan atención, no están atendiendo”, yo me critiqué a mí misma y dije: yo les llevo a ellos algo nuevo y pretendo que ellos lo asimilen así pues como un adulto cuando yo no he hecho ese proceso con ellos.</i></p> <p>40. E: ¿En qué sentido [crees que como docente puedas influir en la vida de los niños]?</p> <p><i>D: A nivel afectivo, a nivel de cómo ven la parte académica de si les parece perezosa, por lo menos a mí me parece muy difícil cuando yo tenía un niño y él me decía “ay profe yo ya me quiero ir para mi casa”, y yo era como que... ¡ay dios mío! Era un niño pero igual era como que bueno, qué hacemos, por qué se está aburriendo, qué pasa, qué sucede. Sí, hay momentos en donde es como que frustrante ver que por qué si yo implemento actividades que son lúdicas, que deberían ser como interesantes, para ellos como que no. Y me da por un lado decirme... o me falta reforzar, pero</i></p>		<p>que hace las cosas por sí mismo</p> <p>19.3. En primero, un niño aprende a reconocer las letras y a leer</p> <p>20.1. El aprendizaje genera cambios en las formas de moverse, de comportarse, de trabajar y en la comunicación de los niños</p> <p>20.2. Es posible tener una idea de si un niño aprende o no mediante una detallada observación y comparación del niño en diferentes momentos de su proceso</p> <p>20.3. El proceso de aprendizaje de los niños es medible</p> <p>24.1. El aprendizaje es favorecido cuando el número de estudiantes por grupo no es muy grande, pues se puede dar una atención más personalizada a cada educando</p> <p>28.1. Aprender requiere de una organización y disposición de los niños</p> <p>28.2. La explicación de las actividades a realizar son esenciales para que emerja el proceso de</p>
--	--	--

<p><i>también trato como de decirme: no, tranquila, pues yo hago lo que puedo, o sea si la mayoría está trabajando y si hay uno o dos que no, pues ahí a uno ya le toca mirar el nivel de compromiso que tienen ellos, porque desde chiquitos hay que exigirles un compromiso, si no, no se puede</i></p> <p>41. E: ¿para qué consideras que es importante la escuela?</p> <p><i>D: La escuela es importante porque hay un proceso de socialización, porque no es solamente llenarlos de conocimiento lo que tú podrías hacer con una escuela en casa, enseñarles a leer, enseñarles a escribir, sino que es un proceso también de conocer a un otro, de aprender a respetar. Mira que yo tengo un casito de una niña, ella ya sabe leer, ella ya maneja los números [...], la mamá decía: “no profe tranquila que yo en la casa la cojo y la hago que lea”, entonces a mí me tocó sentarme con la mamá y decirle “¡excelente! A la niña en castellano yo le puedo poner un cinco, pero dónde está la parte de ética, la niña es desordenada como ella sola, tira todo, no pide</i></p>		<p>aprendizaje en lo niños</p> <p>30. En el proceso de aprendizaje, los conocimientos son adquiridos por el niño</p> <p>37.1. Los niños pueden aprender mediante juegos</p> <p>37.2. El aprendizaje se ve favorecido cuando los niños están dispuestos a trabajar y se interesan por las actividades u objetos a través de los cuales aprenden</p> <p>38. Lo nuevo requiere de un proceso para ser asimilado por los niños y así poder trabajarlo, a diferencia de los adultos que pueden trabajarlo y aprenderlo con mayor facilidad</p> <p>40. – 45. – 46. El aprendizaje requiere compromiso por parte del educando</p> <p>44. – 45. Cuando no se aprende algo en el tiempo estimado para hacerlo, se debe llevar a cabo un trabajo más profundo que permita el compromiso del niño con tal aprendizaje</p> <p>60. Para que se dé el aprendizaje, el estudiante debe asistir</p>
--	--	---

<p><i>prestado sino que yo necesito un lápiz y lo voy cogiendo y ya, si es tuyo de malas, yo lo necesito y si no me los das, te insulto [...], entonces fue un proceso con la mamá para que ella entendiera que no se trata solamente de que la niña venga a acá y sepa leer y la mamá me demuestre que le está enseñando a leer, sino que... si la va a tener en el colegio... la niña necesita adaptarse a sus compañeros porque si no es hasta difícil para la niña misma, porque ella hasta el segundo periodo, todo el tiempo era pegada a mí, hasta en el descanso, no iba a jugar, era pegada a mí. Entonces la escuela me parece que como agente formador a nivel académico, excelente, pero también a nivel social es muy importante</i></p>		frecuentemente al colegio
<p>42. E: ¿Cuáles son las características de un estudiante de Nuevo Latir? <i>D: Es un estudiante integral, no sé si decirte inteligente, no, sino más bien curioso, con muchos deseos de aprender, de conocer, muy educado, muy en contacto con lo que es el sentir, con la parte humana, muy curioso... no un – como</i></p>	<p>Concepción de atencionalidad</p>	<p>21.1. Atención es la capacidad que tiene el niño de auto – orientarse cuando escucha o interactúa con otros</p> <p>21.2. Se conoce cuando un niño está prestando atención porque sabe de lo que se le habla</p> <p>21.3. – 22. Un niño está atento cuando es capaz de responder coherentemente a las preguntas que se le hacen respecto a la temática que se le está enseñado</p> <p>21.4. La atención no requiere de la inmovilidad y de la fijación de la mirada del niño en el docente o en aquello que se está aprendiendo</p> <p>23.1. Existe una atención que es individual y otra que es grupal</p> <p>23.2. Para llamar la atención de los niños, se les nombra y se les recuerda la responsabilidad por la que están en el colegio y lo que se hace en ese espacio</p> <p>23.3. Un grupo de estudiantes está atento</p>

<p><i>vulgarmente se dice – un nerdito pues que todas se las sepa, sino una persona que sea capaz de “que hijuemadre, no tengo idea de qué es esto, pero dime por dónde me meto y le hacemos.” Es un estudiante muy curioso y muy ávido de conocimiento</i></p>		<p>cuando escucha y respeta la palabra de otro que está al frente de ellos</p>
<p>43. E: Específicamente, ¿con qué conocimientos debe llegar un niño a primero de primaria? <i>D: Eso me parece que es como academizarlos... conocimientos básicos son los que se manejan en transición: conocer las vocales, los colores primarios, pero me parece que lo más importante en lo que tiene que ver con transición, es una formación de empezar a generar en ellos como esa necesidad de comprometerse... de saberse capaces de asumir su proceso formativo por ellos solos; de que yo estoy aquí estudiando porque quiero y porque es importante estudiar, como en ese sentido</i></p> <p>44. E: ¿Y qué pasa cuando el estudiante no llega con esos conocimientos y con ese compromiso que</p>	<p>Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje</p>	<p>38. Las dificultades de aprendizaje pueden ser generadas por el docente cuando no hace un buen análisis de las capacidades y procesos de los estudiantes</p> <p>47.1. – 48. Las dificultades de aprendizaje pueden ser causadas por factores biológicos o por condiciones del contexto</p> <p>47.2. La hiperactividad y la dislexia son dificultades de aprendizaje y son las más frecuentes en la ciudadela</p> <p>47.3. Un estudiante con dificultades de aprendizaje (depende de la dificultad), puede tener un proceso de inclusión normal</p> <p>51.1. Un docente puede tener un manejo de las dificultades de aprendizaje que presentan sus estudiantes</p> <p>51.2. Para abordar las dificultades de aprendizaje, se necesita conocer a los estudiantes</p>

<p>mencionas? <i>D: No, pues ahí te toca empezar a hacer un trabajo desde cero, o sea te toca hacer un trabajo más a profundidad con ese estudiante</i></p> <p>45. E: ¿De qué manera? <i>D: Pues... tratando de que el estudiante tome como esa... digamos conciencia, que se comprometa con el proceso, que recuerde por qué está aquí, por qué viene al colegio, y es como que se le diga por qué es importante que él estudie para que él como que: "bueno tengo que estudiar, hay que estudiar, voy a hacerlo"</i></p> <p>46. E: ¿Para ti, cuál es el rol del estudiante durante su proceso de aprendizaje? <i>D: Comprometido, comprometido y como muy... o sea, abierto a aprender, pero sobre todo es el compromiso, si no existe el compromiso por parte del estudiante...no hay nada</i></p>		<p>y las necesidades que ellos tienen</p> <p>51.3. Cuando las causas de las dificultades de aprendizaje son biológicas, el niño requiere acompañamiento por un profesional externo a la institución</p> <p>52. Se comete un error cuando en varias ocasiones se tiene una misma conducta que genera efectos negativos</p> <p>53.1. Un error es un comportamiento que genera efectos negativos y que no puede mejorarse</p> <p>53.2. Los errores deben ser corregidos pero no eliminados y olvidados</p> <p>58. Perder y no aprobar el año son situaciones diferentes: no aprobar el grado hace referencia a lo académico, y haberlo perdido está más relacionado con la vida extraescolar del niño</p>
<p>47. E: [...] para ti ¿qué es una dificultad de aprendizaje? <i>D: ¿Una dificultad de aprendizaje? Pues es que puede estar a nivel biológico o a nivel de la parte de contexto. Si hablamos por ejemplo de</i></p>	<p>Concepción de fracaso escolar</p>	<p>64. Fracaso escolar es el desinterés y la desmotivación del estudiante frente a su proceso de aprendizaje</p> <p>65. El fracaso escolar es generado cuando el niño no tiene claros sus</p>

<p><i>hiperactividad, hiperactividad es bueno... esa hiperactividad es diagnosticada o esa hiperactividad solamente yo la digo porque el niño es muy disperso, entonces ya hay que mirar ahí alimentación, hábitos en la casa. Primero es diagnosticar si la dificultad es a nivel biológico: dislexia, hiperactividad, la que se ven más que todo acá digamos, dentro de las que se puede hacer una inclusión normal, pero si estamos hablando de un déficit cognitivo como tal, ya está más a nivel biológico</i></p> <p>48. E: ¿Qué crees que causa esas dificultades de aprendizaje?</p> <p><i>D: Pues lo que te digo, pueden ser factores biológicos... bueno, muchas factores, cuando está en el vientre de la madre, en el parto o factores del contexto, si estás en un contexto donde no tienes figura de autoridad, donde hay mucha violencia, mucha agresión, se pueden presentar muchas dificultades de tipo comportamental. Entonces, depende del factor contexto y del factor biológico</i></p>		<p>intereses y por ende, no le otorga importancia a su proceso formativo</p> <p>67. Los casos de fracaso escolar pueden prevenirse mediante el diálogo para conseguir que el estudiante se comprometa con su aprendizaje y reconozca la necesidad de estudiar</p> <p>68.1. El docente puede intervenir y orientar en los casos de fracaso escolar, pero es solo el estudiante quien con su voluntad puede resolver la situación</p> <p>68.2. El fracaso se genera cuando el sujeto no tiene voluntad para hacer las cosas</p> <p>69. Ante este fenómeno las instituciones pueden hacer ofrecimientos y orientar los procesos que favorezcan el aprendizaje de los niños</p> <p>70.1. Un caso que puede ser fracaso escolar en una institución determinada, puede no serlo en otra</p> <p>70.2. Fracaso escolar es que el estudiante no funcione en una institución específica</p>
--	--	---

<p>51. E: ¿Cómo manejas esas dificultades [que se presentan en algunos niños de tu grupo para comprender un tema]? <i>D: Tratando de priorizar necesidades, yo ya me los voy conociendo, entonces mirar por qué lado me les meto, con las familias, recomendar visitas a los médicos, hacer remisión, tratar en lo posible de sentarme con esos niños que es complicado, es complicado por el número de estudiantes que hay porque pueda que la mayoría no tenga ningún tipo de compromiso evidente, pero puede que haya también unas necesidades que se supone que uno debe suplir, entonces es complicado, pero ese es el trabajo... tratar de presionar a los papás para que hagan ese acompañamiento externo cuando hay sospecha de que de pronto es algo biológico, cosas por ese estilo</i></p> <p>52. E: ¿Para ti qué es un error? <i>D: ¿Un error? Un error es la repetición de una conducta que no te da resultados satisfactorios</i></p> <p>53. E: ¿Qué haces para que los niños se den</p>		
---	--	--

<p>cuenta de que han cometido un error?</p> <p><i>D: Trato de presentarles a ellos... o sea, más que un error trato como de presentárselos a ellos como una oportunidad de hacer las cosas mejores, por eso yo trato de que por lo menos cuando yo les corrijo algo, “profe ¿borro?” - “no, no borres, simplemente trabaja abajo, para eso está el cuaderno, si se está gastando no importa”, entonces... que escribí chueco, entonces no importa, eso no fue un error, tú puedes escribir mejor, entonces me lo vas a escribir acá abajo. Es más de tipo correctivo, como la posibilidad de mejora [...]. De pronto el calificativo o el nivel de error se lo doy más como a nivel de comportamiento</i></p> <p>56. E: Cuando hablas con ellos [con los estudiantes indisciplinados], ¿de qué hablas?</p> <p><i>D: Sentarme con ellos... es lo de siempre, o sea, centrarlos porque es eso... es importante saber pues que esos niños no están vacíos, ellos tienen un conocimiento impresionante y ellos son conscientes de cuando hacen las cosas, entonces</i></p>		
--	--	--

<p><i>mostrarles, hacer un trabajo reflexivo [...]. [...] sin que yo les diga porque a mí no me gusta eso de que “vaya dele la mano, pídale disculpas”, sino que ellos solos vienen y “profe yo ya le pedí disculpas” - “ah bueno, fue decisión tuya, tu llegaste a esa conclusión de que necesitabas pedir disculpas y perfecto, ya lo hiciste”, y pues obviamente trato de constatar que pidan las disculpas y que ya las cosas como que estén calmaditas</i></p> <p>58. E: [...] ¿Y para ti [qué significa perder el año]? <i>D: ¿Para mí? No es perder el año, no lo supo aprovechar porque perder el año no, quién sabe qué habrá ganado en ese año el estudiante, yo cómo voy a ser tan atrevida de decir: “perdió el año.” No lo aprobó, no aprobó el grado porque el año no lo perdió, porque el año no es solamente lo que pasa acá en el colegio</i></p> <p>60. E: ¿Y bajo cuáles criterios determinaste que esos dos estudiantes debían repetir el año? <i>D: El primero por falta de asistencia y agresividad, y el segundo por falta de</i></p>		
--	--	--

<p><i>compromiso, falta de interés, una apatía impresionante</i></p> <p>61. E: ¿Consideras, entonces que el interés y el compromiso se requieren para que un niño aprenda?</p> <p><i>D: Sí, así sea en una mínima medida... interés por hacer las actividades, por saber que tú estás en este espacio diferente a tu casa por algo, no solamente vienes a acá a mirar al cielo, a mirar al lado, a que me digan qué tengo que hacer, no. O sea, que el niño asuma esa intervención que él tiene que hacer, que asuma su postura, que asuma que él también tiene algo por hacer, que no es un ente ahí que hay que decirle todo lo que tiene que hacer</i></p> <p>62. E: En tu experiencia como docente, ¿has promovido niños que considerabas que debían repetir el año?</p> <p><i>D: Sí porque por lo menos ahora, los estoy promoviendo con compromiso, pero los estoy promoviendo precisamente por eso porque a veces les falta es un poquito más de compromiso, pero siento que es más a nivel familiar</i></p>		
---	--	--

<p>porque veo que la apatía está es por parte de los adultos; entonces, me parece que no es justo con los niños porque hay factores que ellos no pueden controlar. No es justo con un niño que cuando viene trabaja y que él me muestra unas necesidades pero que yo veo que en la casa falta como ese acompañamiento, entonces no me parece justo quitarle la oportunidad de que continúe con su proceso cuando va más allá de una responsabilidad enteramente de él, entonces en ese sentido, sí</p> <p>63. E: ¿Qué piensas del decreto que indica que solo el cinco por ciento de los niños pueden repetir un año escolar?</p> <p><i>D: Pues mira... a mí me parece que en esta institución se implementa más bien es lo de los ciclos, entonces es ver al niño en su ciclo uno, y cuando se cierra ese ciclo uno, es posible que pase. Pero tú me estas preguntando directamente por el decreto que es el doce noventa, pero considero que es una forma... desde la parte positiva, creo que es una</i></p>		
--	--	--

<p>forma de pronto, de garantizar que uno como que deje a los casitos donde uno vea que son muy graves, y de pronto mirar criterios muy extremos para decir “este niño no puede ser promovido.” Por la parte negativa, pues es que es como una camisa de fuerza que se te impone y te dice... y si tu como estudiante lo ves es decir: “lo que yo tengo que hacer es ser medio ahí... como para no estar dentro de los últimos y sé que me tiene que promover.” O sea, tiene sus pro y tiene su contra: tiene sus pro porque de pronto te va a permitir no ser tan tajante y tan radical y decir “quince me pierden y quince se quedan” y de pronto de esos quince, ocho en este año se hubieran podido como despertar un poquito, entonces por eso...</p> <p>64. E: Para ti ¿qué es fracaso escolar?</p> <p><i>D: ¿Fracaso escolar? Fracaso escolar es que esa apatía... fracaso escolar es que la pereza se convierta en apatía, que un niño que te entra al salón con pereza, que tu veas como que no quiere, fracaso escolar es permitir que esa pereza se siga</i></p>		
--	--	--

<p><i>incrementando hasta que se vuelva en apatía y en indiferencia, en... “mira sacaste un uno” - “ah no me importa” - “vas a perder el año, no vas a ser promovido” - “bueno, lo repito”, eso me parece que es fracaso escolar</i></p> <p>65. E: ¿Cuáles consideras que son las causas del fracaso escolar?</p> <p><i>D: Por falta de interés por la educación, por la parte formativa, porque de pronto no se tienen claros los criterios, los intereses, yo no sé qué es lo que quiero entonces no le doy la importancia necesaria a esa formación... es como falta de conocimiento y de identificación de lo que uno quiere</i></p> <p>67. E: ¿De qué manera [crees que los casos de fracaso escolar se puedan prevenir]?</p> <p><i>D: Con mucho diálogo, llamando a un nivel de compromiso muy alto por parte de esa persona y con mucho diálogo, o sea gastando pues palabras, pero demasiado y de pronto mostrando – también los casos tal vez superiores – la necesidad de una formación a nivel personal</i></p>		
--	--	--

<p>68. E: Frente a este tipo de casos, ¿qué consideras que debe hacer el docente?</p> <p><i>D: El docente debe hacer como el proceso de acompañamiento y hacer como el proceso del llamado, pero ya quien tiene que asumir es el estudiante, porque es un caso, o sea es como los casos de adicciones [...], usted necesita como mínimo la voluntad. Si tú no tienes la voluntad en la vida para hacer las cosas, no las vas a hacer, en algún momento fracasas</i></p> <p>69. E: ¿Cómo consideras que debe proceder una Institución Educativa frente a un caso de fracaso escolar?</p> <p><i>D: Frente a estos casos de pronto es ofrecerle las estrategias, la herramientas, apoyo psicosocial, orientación si de pronto es un problema biológico. Hacer como ese proceso de dirigirlo hacia las instancias que de pronto lo pueden acompañar o lo pueden orientar, básicamente es eso</i></p> <p>70. E: Si un niño llega a la institución siendo ya un caso de fracaso escolar, ¿crees que la institución deba</p>		
--	--	--

<p>recibirlo?</p> <p><i>D: Sí porque... es un caso de fracaso escolar en la institución Pepito Pérez, quién sabe si en la Institución Nuevo Latir la cosa va a cambiar, o sea, pues considero yo, que a un estudiante no se le deben cerrar las puertas de la institución solamente porque allá no funcionó.</i></p> <p>72. E: Cuéntame un poquito sobre ese caso [que significó un reto para ti, ¿de qué manera lo abordaste?</p> <p><i>D: Pues mira que es un reto que incluso quedó como inconcluso [...], lo tomé como un reto porque vi que no era tanto la responsabilidad del estudiantes sino también del acompañamiento de los adultos, y traté como de hacer ese acompañamiento, como de seguir la ruta de apoyo institucional, pero no [...] hubo el nivel de compromiso que se necesitó por parte de ellos [los adultos]. Entonces, sí, fue un poquito frustrante, fue un reto pero me exigí a mí misma porque era el casito del niño indisciplinado que cuando tu pones una queja no te lo mandan, entonces que tu podrías hacerte la de la vista gorda y simplemente</i></p>		
--	--	--

<p>reportar a coordinación y que no lo manden, que no lo manden, que no lo manden y hacer cachitos, pero yo – en contra de mi sentido de conservación, en contra de mi salud mental – iba y llamaba a los papás: “no, no, mándelo, mándelo”... era como ir a casar el problema y sí hubo un avance positivo. Sin embargo, ya después el niño volvió de vacaciones y estaba rompiendo cosas, o sea, se estaba vulnerando al resto del salón, entonces consideré que no era justo que por uno se perjudicaran muchos, entonces yo dije “no, yo hago lo que tengo que hacer pero también voy de la mano con coordinación y si toca suspenderlo, pues que se vaya los días que se tenga que ir”, pero igual después de la suspensión llegaba peor, entonces se tuvo que manejar ese caso como disciplinario porque no se veía el compromiso y es lo que te digo, si no hay un mínimo nivel de compromiso, te queda muy complicado hacer un trabajo</p> <p>73. E: [...] ¿qué es lo que más te gusta de tu profesión? D: El trabajo con los niños,</p>		
---	--	--

<p><i>no el apego sino el cariño, el cariño que esos niños te tienen [...], ese abrazo que te dan que uno dice como que de dónde salió ese abrazo con ese sentimiento, o sea, como que la parte afectiva de los niños... a mí personalmente me enamora, me enamora porque son tan nobles, tan lindos</i></p> <p>74. E: ¿Hay algo que te gustaría mejorar en tu ejercicio de enseñanza? <i>D: Sí, estrategias pedagógicas. Me parece que necesito ganar mucho más a partir de la experiencia de estrategias pedagógicas que sean más interesantes para los niños, entonces en esa parte estoy como tratando de informarme mucho, de aprender de compañeras que tiene un repertorio impresionante de estrategias, de actividades, de manejo de los padres de familia para presionarlos, para que trabajen con los niños... creo que en necesito mejorar muchísimo en ese aspecto</i></p> <p>75. E: ¿Qué recomendaciones darías para la construcción de un programa de formación de docentes</p>		
--	--	--

<p>para primero de primaria?</p> <p><i>D: A nivel de pedagogía... de pronto dar estrategias pedagógicas, dar rutas de intervención, de pronto llegar a formar esa semillita de conciencia de que son niños, hay unos que le sacan a uno canas verdes pero que hijuemadre, de que nosotros estamos en un proceso en el que tocamos la vida de unas personas, entonces de tomar como esa concientización de que lo que estamos haciendo – muchas veces es desagradecido por muchas personas porque uno recibe muchas críticas – se debe tratar de hacer con las mejores intenciones posibles, considero que... que un grupo de apoyo como, como tocar esa parte humana de lo que tiene que ver la formación docente es muy importante. Sí, dar obviamente estrategias pedagógicas como te digo para trabajar, pero tocar mucho la parte humana, de acordarnos que estamos trabajando con individuos, con seres humanos y que a nosotros personalmente también nos gustaría que fueran como muy respetuosos de</i></p>		
--	--	--

nuestras particularidades		
---------------------------	--	--

5.3. TABLA 6: INDICADORES DE LAS OBSERVACIONES AL GRUPO 1 – 1

OBSERVACIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
<p><u>Primera observación del grupo 1 – 1 (Docente Sara)</u></p> <p><u>SITUACIÓN 1:</u> la docente Sara se encontraba dentro de su aula de clases, sentada en su escritorio calificando algunos cuadernos y mientras lo hacía, les comunicaba a los estudiantes que pasarían a la siguiente actividad. Sin embargo, pasado un tiempo la docente continuaba con su tarea, diciéndoles a los niños que se acercaban a ella que hicieran la fila para revisarles su trabajo, permitiendo de este modo que los estudiantes a quienes ya les había calificado su cuaderno se dispersaran (jugaran, se pusieran de pie, hablaran, etc.) mientras esperan que la docente diera inicio al nuevo ejercicio. Estando la profesora concentrada en el ejercicio de calificación, en varias ocasiones se detuvo, se puso de pie y después de observar al grupo durante unos segundos preguntó: “¿Quién está gritando?” – a lo que un grupo de niños respondió: “Julián” – Sara se dirigió al niño diciéndole “Julián</p>	<p>Concepción de estudiante</p>	<p>S1.1. – S3.1. – S8.1. El estudiante es informado sobre lo que debe hacer</p> <p>S1.2. – S13.1. – S18.1. Debe mantener en orden para que su trabajo sea revisado y calificado</p> <p>S1.3. – S29.1. Los estudiantes reconocen cuando alguno de ellos está teniendo un comportamiento inadecuado y se lo manifiestan a la docente</p> <p>S1.4. Para permanecer dentro del salón, el estudiante debe estar sentado, en silencio y trabajando</p> <p>S2.1. Los estudiantes saben que su trabajo debe ser calificado por la docente</p> <p>S2.2. – S4.1. El estudiante es capaz</p>

<p>¿quieres un espacio afuera? – el niño respondió que no moviendo su cabeza de un lado al otro y la maestra le dijo: <i>“entonces siéntate, trabaja y quédate en silencio”</i>; [Sara de nuevo se sentó y permaneció en esa posición hasta que había revisado los trabajos de todos los estudiantes que se encontraban en la fila].</p> <p><u>SITUACIÓN 2:</u> [...] la docente se puso de pie y paseó por todo el salón, pasaba mesa por mesa preguntando si hacía falta alguien por calificarle el cuaderno. Algunos estudiantes se levantaron del puesto e iban en busca de Sara para que ella evaluara su trabajo; no obstante, la profesora les pidió que se sentaran porque ella pasaría por cada puesto. Mientras revisaba la tarea de uno de los estudiantes, la maestra le preguntó al niño: <i>“¿Qué pasó con tu letra?”</i> – Sara miró unas hojas hacia atrás del cuaderno y dijo: <i>“Compara la letra, ¿cuál es mejor?”</i> <i>“¿Esta letra?”</i> (exclamó mientras señalaba las primeras hojas) <i>“o esta letra”</i> (dijo señalando la letra de la tarea que habían realizado ese día). Pasado un tiempo, al ver que el niño no respondía a su pregunta la maestra de nuevo hace una comparación entre las dos formas de escribir del</p>		<p>de reconocer cuándo ha hecho un buen trabajo y cuándo no</p> <p>S3.2. Necesitan recordar la reglas con las que se debe trabajar</p> <p>S3.3. – S15. – S16.1. – S25. Deben seguir las instrucciones brindadas por la docente para realizar una actividad</p> <p>S4.2. Deben estar atentos en las diferentes actividades que llevan a cabo en el aula de clases</p> <p>S4.3. Para participar, los niños levantan la mano, indicando que tienen conocimiento sobre aquello que se les está preguntando o pidiendo</p> <p>S4.4. El estudiante espera a que la educadora sea quien le dé la palabra o le señale que puede participar</p> <p>S4.5. – S6.1. Cuando se trabaja en equipo, la participación de un niño afecta al grupo del cual éste hace parte</p>
---	--	---

<p>estudiante y le dijo: <i>“este es Camilo y este también es Camilo, pero cuál está mejor”</i> – el niño finalmente respondió que la letra de antes era mejor y Sara le pidió que volviera a escribir como lo estaba haciendo antes.</p> <p><u>Situación 3:</u> Cuando se cercioró de que todos los trabajos estaban calificados, Sara le dijo al grupo que si no faltaban más por calificar entonces pasarían a la siguiente actividad. La profesora, para llamar la atención de los niños les preguntó: “¿listos? ¿Comenzamos?”, luego les dijo: “borraré el tablero porque llegó la hora de las palabras locas” – los niños se quedaron observando a la maestra muy atentos a lo que ella iba a escribir en el tablero [y posteriormente] la profesora les explicó: <i>“Yo copio las palabras en el tablero en desorden y la mesa que alcance a adivinar cinco palabras, se ganarán una carita feliz y un premio.”</i> Luego de explicar cómo realizarían el ejercicio, Sara dijo: <i>“No olviden que existen reglas. Regla número 1: el equipo que quiera salir para adivinar la palabra debe levantar la mano. Regla número 2: la persona del equipo que salga al tablero tiene que escribir y deletrear la palabra ¿listo? Regla número</i></p>		<p>S4.6. Todos deben lograr hacer la actividad solicitada por la educadora de una misma manera</p> <p>S5.1. Para participar de una actividad, los estudiantes deben estar sentados en sus respectivos lugares</p> <p>S5.2. Los estudiantes tienen la capacidad para determinar qué es adecuado y justo durante sus clases</p> <p>S6.1. El interés de los niños por responder a una pregunta puede ser controlado cuando saben que se puede ver afectado el resultado o la nota de su participación</p> <p>S6.2. Al trabajar en equipo, un estudiante puede auxiliar a un compañero suyo cuando se le ha presentado alguna dificultad</p> <p>S7. El educando es capaz de reconocer en qué se equivocó para corregirlo</p> <p>S8.2. Los estudiantes requieren descansar en medio de las</p>
--	--	---

<p>3: <i>nadie tiene que escribir nada, cierren los cuadernos. Recuerden que las palabras que voy a escribir son del párrafo del cuento de Chocho con el que estamos trabajando</i>".</p> <p><u>Situación 4:</u> [...] la maestra dijo a los estudiantes: "presten atención, ¿qué palabra es esta?" – Sara escribía en el tablero, tapó con su brazo la palabra y cuando terminó de escribir la descubrió dejando que los niños adivinaran. De la mesa 3 un niño levantó la mano, la profesora lo señaló y le dijo que fuera a escribirla, el estudiante escribió la palabra "madre", luego la deletreó con ayuda de sus compañeros y finalmente la maestra puso un punto para ese equipo. El niño celebró con su equipo el punto que habían ganado y Sara (señalando al grupo de la mesa número 3) les dijo a los demás equipos: "así deben hacerlo ¿listo?, siguiente palabra."</p> <p><u>Situación 5:</u> [cuando la educadora terminó de] escribir la cuarta palabra, niños de todos los equipos salieron al tablero manifestando que ellos habían sido los primeros en levantar la mano. Por el conflicto que se generó entre los estudiantes, la docente decide no valer esa ronda, les dijo a los niños que se sentaran porque escribiría otra</p>		<p>actividades</p> <p>S8.3. La escritura es para los estudiantes un descanso del ejercicio que se está llevando a cabo</p> <p>S9.1. La dificultad de cada actividad determina el tiempo que los estudiantes requieren para terminarla</p> <p>S10.1. – S21.1. – S22. Los niños deben estar en silencio para que la educadora pueda explicarles lo que harán</p> <p>S10.2. Los estudiantes hacen silencio y se organizan cuando la educadora les da un límite de tiempo para que lo hagan</p> <p>S11.1. – S14.1 Los estudiantes, por iniciativa propia, pueden cambiar la forma de trabajo pero deben ser corregidos para que continúen con lo establecido por la educadora</p> <p>S11.2. Deben estar motivados durante la realización de los trabajos o actividades</p>
---	--	--

<p>palabra y asignó a una de sus estudiantes para que se encargara de observar quién de sus compañeros levantaba la mano de primero.</p> <p><u>Situación 6:</u> La docente se dispuso a escribir otra palabra y al ver que algunos de los grupos no tenían puntos, aclaró que para esa ronda sólo participarían los de las mesas 4, 5 y 6. Sara escribió la palabra y dijo: “Si alguno de otro equipo dice cuál es la palabra, les quito un punto.” Los demás niños estaban muy animados y levantaban sus manos para descubrir la palabra, pero la profesora les hacía gestos de que no podían participar, dándole tiempo y oportunidades a los grupo que no habían descubierto alguna palabra hasta ese momento.</p> <p>Un niño de la mesa 4 levantó la mano, la niña encargada de dar la participación le dijo a la maestra que él era quien debía pasar al tablero, la profesora le dijo que saliera y al pasar al frente, el estudiante tomó el marcador y se empezó a escribir, pero no escribió la palabra de manera correcta, así que Sara dijo: “no, esa no es la palabra. Si quieren, otro compañero del mismo equipo puede salir y ayudarlo” – Un niño de la misma mesa se levantó del puesto, escribió la palabra y entre los del equipo la</p>		<p>S11.3. Existe un límite de tiempo para que respondan a los cuestionamientos que se les hace</p> <p>S12. Cuando se ejecuta un buen trabajo, el educando debe ser premiado</p> <p>S13.2. Todos los estudiantes deben colaborar cuando están trabajando en equipo</p> <p>S13.3. Los educandos pueden realizar una actividad a la vez</p> <p>S13.4. Requieren que sus comportamientos sean observados y corregidos por el educador cuando sea necesario</p> <p>S13.5. Para poder realizar sus trabajos, no deben estar de pie, sino sentados en sus respectivas sillas</p> <p>S14.2. Después de que se le señala dónde se equivocó, el estudiante es capaz de continuar su trabajo correctamente</p> <p>S15. – S16.2. Deben</p>
--	--	--

<p>deletrearon haciéndose merecedores de un punto.</p> <p><u>Situación 7:</u> En otra de las rondas, la docente escribió de manera desordenada la palabra “parecido”, salió un niño a descubrirla y en medio de la actividad la maestra intervino para decirle: “ojo Samuel, usted está escribiendo “parecido” con S y es con...” la profesora dio tiempo para que el estudiante revisara las letras que conformaban la palabra escrita por la profesora y luego, él mismo borró la S y la cambió por una C.</p> <p><u>Situación 8:</u> [Terminadas varias rondas de la actividad de las “palabras locas”], la profesora dijo: <i>“escriban las palabras, vamos a hacer un descanso, vamos a escribir la palabra loca, la palabra bien escrita y el equipo que se ganó el punto.”</i> Los estudiantes de manera ordenada se ubicaron en sus mesas y se dispusieron a escribir lo que estaba en el tablero. Uno de los estudiantes se puso de pie y se acercó a la docente para preguntarle qué era lo que debían hacer, frente a aquel cuestionamiento la maestra se dirigió hacia la parte de adelante del salón, y señalando en el tablero explicó: <i>“tienen que escribir en el cuaderno lo que está aquí,</i></p>		<p>escuchar los pedidos de la educadora para poder realizar un buen trabajo</p> <p>S18.2. El proceso de aprendizaje debe continuar en las casas de los estudiantes</p> <p>S18.3. Los estudiantes son capaces de reconocer cuando han finalizado su trabajo</p> <p>S18.4. Los niños tienen conocimiento de que si realizan un buen trabajo, serán recompensados por la educadora</p> <p>S19. El educando primero debe responder por su trabajo y el del grupo, antes que por satisfacer sus deseos</p> <p>S20.1. Aunque trabajen en equipo, cada estudiante recibe una calificación de acuerdo a su desempeño y participación durante el trabajo</p> <p>S20.2. Los estudiantes tienen la</p>
--	--	---

<p><i>la palabra en desorden, la palabra bien escrita y quién hizo el punto.”</i></p> <p><u>Situación 9:</u> Al cabo de un tiempo Sara se puso de pie y preguntó que si podía borrar lo que estaba en el tablero, pero los niños le respondieron que no, que aún no habían terminado. La docente les dijo <i>“están muy demorados”</i> y uno de los estudiantes comentó <i>“estamos muy lentos”</i> por lo cual la docente dirigió su mirada a él y le dijo <i>“el párrafo 6 lo escribieron más rápido y era más largo”</i>, en seguida Sara solicitó: <i>“levanten la mano los que acabaron de escribir”</i> – solo tres niños levantaron sus manos y la profesora expresa <i>“faltan muchos.”</i></p> <p>[...] la maestra les dijo: <i>“¿Sabes por qué se les ha dificultado? Porque las palabras están en desorden. Para ir adelantando entonces borraré la primera, la segunda y la tercera palabra, hasta ahí no más.”</i> Sara esperó mientras caminaba por las mesas revisando los trabajos</p> <p><u>Situación 10:</u> [Después de dejar pasar un tiempo para que los estudiantes terminaran de escribir lo que se encontraba en el tablero, la docente] dijo: <i>“¿listos? Siguiendo palabra, cada equipo a su lugar, nadie tiene que escribir nada.”</i></p>		<p>capacidad de reconocer cómo trabajaron y qué factores afectaron de alguna manera su labor</p> <p>S20.3. Requieren tener una reflexión de las diferentes situaciones que se presentaron y sobre su forma de trabajo durante el día</p> <p>S20.4. Para que la docente les califique con buenas notas, los estudiantes deben esforzarse y trabajar</p> <p>S21.2. – S24. Deben ser conscientes de que para el trabajo se requiere del silencio por parte de ellos y de la escucha</p> <p>S23. Los estudiantes son organizados para salir y desplazarse hasta otro espacio, sin necesidad de formar filas</p> <p>S23.2. Los estudiantes pueden tomar decisiones sobre aquello que quieren hacer cuando la docente les da la opción de elegir</p> <p>S26. Los estudiantes</p>
--	--	--

<p>A pesar de que la maestra dio una señal para que los niños comprendieran que se retomaría la actividad, ellos continuaban hablando entre ellos y caminando por el salón, razón por la cual la docente les dijo “cuento hasta 3... 1,2” – la maestra solo cuenta hasta dos y detiene la serie porque se percató de que algunos niños están contando con ella, entonces les dijo “yo soy la que voy a contar, ustedes harán silencio porque si no, no explicó nada” – la profe vuelve y cuenta hasta tres, esta vez finalizando el conteo y consiguiendo que los niños hicieran silencio para escucharla.</p> <p>Cuando el grupo estaba organizado y con la actitud que la profesora esperaba, ella explicó [...]</p> <p><u>Situación 11:</u> [En medio de la actividad, en una de las rondas, la docente dijo que escribiría palabras que se encontraban a lo largo del cuento de Choco, y determinó que de nuevo solo participarían los grupos que no tenían puntos]. Los niños de [estos] equipos decían muchas palabras del cuento y Sara les explicó “no me adivinen, organicen las sílabas”. La maestra bailaba y sonreía motivando a los niños pero percatándose de que ellos no habían organizado la</p>		<p>tienen conocimientos a los que recurren rápidamente cuando la docente les hace preguntas</p> <p>S28. Los estudiantes como grupo, corrigen y responden los cuestionamientos de sus compañeros</p> <p>S29.2. Los estudiantes deben tener un buen comportamiento y permanecer en orden para la ejecución de cualquier actividad, aunque ésta no sea académica</p> <p>S30. Tienen aprendizajes no solo a nivel académico, sino que las experiencias que tienen en el colegio, les permiten construir conocimientos relevantes para su vida personal</p> <p>S30.2. El hecho de que los estudiantes asuman un compromiso asegura que dejen de tener ciertos comportamientos</p> <p>S31. – S32. Para trabajar de manera adecuada, los</p>
---	--	---

<p>palabra dijo que contaría hasta 5 y daría la participación al resto de las mesas.</p> <p>Sara contó lentamente desde el uno hasta el cinco pero ningún niño se decidió a salir, así que les permitió a los demás equipos que adivinaran la palabra y en seguida un niño de la mesa 3 levantó la mano, escribió la palabra, la deletreó y se ganaron otro punto</p> <p><u>Situación 12:</u> La actividad continuó, pasaron varias rondas [...], hasta que la docente dijo “paramos ahí, pondré las caritas felices” la maestra bailaba y caminaba por el salón diciendo “hoy daré carita feliz al equipo 3” los niños gritaron y se pararon de sus asientos – “lo hicieron muy bien” dijo la profe. “También el equipo 2 tendrá una carita feliz para pegarla en su espacio, y el equipo 1 también se ha ganado una carita feliz”</p> <p>La docente les pasó unas caritas felices hechas en cartulina a cada grupo y finalmente aclaró: “pero solo un equipo recibirá dulces... el equipo 3 porque ellos ganaron y descubrieron más palabras que los demás.” Los estudiantes se pusieron muy contentos y festejaron con gritos, bailes y sonrisas, comportamientos que en ese momento fueron celebrados también por la profesora.</p>		<p>estudiantes deben estar sentados en sus respectivas sillas y con una postura correcta para la maestra</p> <p>S32.1. Son los únicos responsables de la ejecución de sus actividades académicas</p> <p>S32.2. Todos son capaces de realizar lo que la docente les pide</p> <p>S32.3. Cuando buscan a otro, es para que haga el trabajo que les corresponde a ellos como estudiantes</p> <p>S32.4. Un educando se puede desequilibrar cuando se le pide pensar, pero debe enfrentarse sólo a esa situación</p>
	<p>Rol del docente</p>	<p>S1.1. – S2.1. – S13.1. – S17.1. S-27. La educadora debe revisar y calificar los trabajos de los estudiantes</p> <p>S1.2. – S3. Sara anuncia a sus estudiantes el cambio de actividad</p>

<p><u>Segunda observación del grupo 1 – 1 (Docente Sara)</u></p> <p><u>Situación 13:</u> Sara explicó que [...] sólo hasta el momento en que todos los integrantes [de cada una de las mesas] hubiesen terminado la primera tarea, el equipo podía empezar la siguiente, pues éste era un trabajo en equipo y ningún estudiante se podía quedar sin trabajar.</p> <p>Una vez aclarada la forma de trabajo, la docente procedió con la explicación de la actividad. Ella se paró frente al tablero y les dijo a los niños: <i>“ojo, vamos a trabajar el párrafo 3 del libro de Choco. Yo les voy a pasar varias palabras recortadas y cada equipo tendrá que organizarlas para escribir el párrafo, pegándolas en el pliego de papel y luego deberán hacer un dibujo alusivo al párrafo.”</i></p> <p>La profesora empezó a escribir el párrafo 3 en el tablero y de repente un grupo de niños se acercó a ella para decirle que todos ya habían terminado el trabajo anterior, que si podían empezar con esa actividad. La educadora les dijo que ya les iba a facilitar los materiales, que fueran a la mesa y que ubicaran todos los cuadernos en una torre para que ella pudiera pasar por cada mesa revisando las sumas [que</p>		<p>S1.3. La maestra pide orden y organización para el momento de calificación de los trabajos</p> <p>S1.4. Cuando los estudiantes han finalizado su trabajo, se les permite hacer otro tipo de actividades</p> <p>S1.5. La docente se pone de pie para observar a su grupo y para ser escuchada por los niños</p> <p>S2.2. En la revisión, la educadora revisa la estética de la letra con la que el estudiante llevó a cabo la actividad</p> <p>S2.3. Se debe hacer ver al estudiante las diferencias entre sus modalidades de trabajo para que continúe con la mejor forma de trabajar</p> <p>S2.4. – S14.1. La maestra solicita a sus estudiantes que repitan el trabajo cuando considera que éste se ha realizado de manera inadecuada</p>
--	--	--

<p>habían realizado los niños en la actividad anterior].</p> <p>La profesora continuó escribiendo el párrafo y en ocasiones se volteaba para mirar qué estaban haciendo los estudiantes. Cuando veía a algún niño de pie, la docente lo llamaba por su nombre, y le hacía gestos con sus manos como preguntándole qué pasaba. Los niños comprendían el mensaje de Sara y volvían a sus asientos para continuar con su trabajo.</p> <p><u>Situación 14:</u> Cuando había terminado de escribir, la maestra empezó a repartir los pliegos de papel y las palabras del párrafo a los estudiantes, indicando que debían tomar el papel de forma horizontal para pegar las palabras. Después, Sara paseó por el salón y pasaba mesa por mesa revisando qué estaba haciendo cada equipo. Durante aquel recorrido la profesora se quedó revisando el trabajo de las sumas de una estudiante y le dijo: “esto está mal hecho, aquí va el 32, busca qué letras tiene el 32” – la niña le respondió: “la S y la l” – la profesora le dijo: “SI, dónde tienes que escribir SI” – la niña le señaló algún espacio del cuaderno y la profesora le dijo: “no Alison, SI va arriba del 32”, la docente tomó entonces un borrador y borró lo que la niña tenía en la hoja. Mientras estaba con Alison, se</p>		<p>S3.1. – S13.2. – S29.1. Se da una explicación a los estudiantes acerca del objetivo que se tiene con cada actividad</p> <p>S3.2. Se promete un premio al equipo de estudiantes que realice el mejor trabajo de acuerdo a la actividad establecida</p> <p>S3.3. Establece reglas y las recuerda al inicio de las actividades para que los niños las tengan en cuenta durante la clase</p> <p>S3.4. – S14.2. Indica a los estudiantes cómo deben ejecutar la actividad que se les propone</p> <p>S4.1. – S25.1. La educadora pide a los niños que estén atentos frente a las actividades que ella llevará a cabo</p> <p>S4.2. Es la docente quien decide qué niño participa en la clase y en qué momento puede hacerlo</p>
---	--	---

<p>acercó otra estudiante y le dijo a la docente que uno de sus compañeros estaba tomando todas las palabras y no los dejaba trabajar. Sara se levantó de la silla en donde estaba para ayudarle a la estudiante y le dijo que hiciera lo mismo con todas las operaciones.</p> <p><u>Situación 15:</u> Sara se acercó a una estudiante y le preguntó que si había terminado, la niña le respondió que no y la docente le dijo: <i>“¿hasta cuándo te espero? ¿Por qué estás haciendo eso? No había que recortar absolutamente nada, yo no mandé a recortar, solo era pegar, pégalo.”</i> La profesora se alejaba de la mesa donde estaba la niña mientras decía: <i>“ahora yo le pongo una nota porque eso es una nota y no estamos escuchando, y si yo no escucho cómo hago.”</i></p> <p><u>Situación 16:</u> La profesora se acercó a uno de los grupos que ya tenían varias palabras pegadas y le dijo: “está mal pegado, no es así, no están escuchando”, así que decidió ayudarles a despegar las palabras y a volverlas a pegar en el sentido que ella había indicado previamente</p> <p><u>Situación 17:</u> Pasado un tiempo, un grupo se puso de pie y con alegría gritaban “terminamos, terminamos,</p>		<p>S4.3. – S17. – S27. Se hace reconocimientos o se premia el buen trabajo de un grupo o de un niño</p> <p>S4.4. Sara muestra el trabajo de un equipo para que los demás grupos tengan conocimiento de cómo deben hacer lo que ella ha pedido</p> <p>S5.1. La maestra es quien decide cómo se resuelven los diferentes conflictos que se presentan entre los niños</p> <p>S5.2. – S8.1. – S12. La dirección de las clases y las actividades están determinadas por la docente</p> <p>S5.3. – S29.2. Busca apoyo en sus estudiantes cuando a ella se le dificulta tener el control de todos los factores involucrados en la actividad</p> <p>S6.1. – S11. Sara reconoce las diferencias entre las capacidades de cada equipo y adecúa las situaciones para que</p>
--	--	---

<p>profesora terminamos.” La profesora se acercó para revisar, leyó el párrafo y les dijo que estaba bien pero que les faltaba hacer el dibujo del párrafo. La docente se dirigió a todo el grupo y les dijo: “¡oigan! El equipo 2 ya terminó el párrafo 3, el equipo de María de los Ángeles (la capitana de la mesa), buena por esa equipo 2.”</p> <p>Los otros niños miraban a la docente mientras anunciaba que uno de los equipos había terminado de organizar el párrafo y en seguida todos se dispusieron a trabajar.</p> <p><u>Situación 18:</u> La docente luego dijo que pasaría por las mesas calificando la actividad de las sumas y fue a sentarse a una de las mesas. La maestra cogió cuaderno por cuaderno y cuando lo iba a calificar llamaba al estudiante para decirle si su trabajo estaba bien o si por el contrario algunas operaciones estaban malas y por lo tanto, tenía que corregirlas en su casa.</p> <p>[...] La docente continuó con su trabajo de calificación y cada vez que ella se levantaba de una de las mesas, los niños de cada equipo empezaban a preguntar quién entre ellos había sacado un 5 y se alegraban mucho y gritaban cada vez que en su cuaderno encontraban una carita feliz y</p>		<p>todos tengan el tiempo necesario y la oportunidad de participar en la actividad</p> <p>S6.2. – S7.1. – S14.3. – S18. Cuando un estudiante se equivoca, la docente debe expresárselo</p> <p>S6.3. La docente vela por que un equipo tenga buenos resultados aun cuando en un primer momento uno de los estudiantes haya fallado al responder</p> <p>S7.2. La maestra interviene en las actividades de los estudiantes cuando se percata de una dificultad o de una equivocación cometida por el niño</p> <p>S8.2. – S28. La educadora responde a las preguntas que realizan los estudiantes con relación al trabajo que deben ejecutar</p> <p>S8.3. – S28. Se explica a los estudiantes las veces que sea necesario para que lleven a</p>
---	--	---

<p>un 5. Mientras Sara estaba calificando, los niños en medio de su celebración, empezaban acorrer y se desorganizaban y ella les dijo que cada uno fuera a su puesto, que fueran a sus lugares de manera calmada y tranquila porque ella iba a calificar todos los párrafos.</p> <p>Sara les recalca: “Cada equipo a su lugar, ya voy a terminar de calificar y voy a decir cuál es el equipo ganador y ustedes saben que tienen su recompensa ¿cierto? Por favor los que ya tienen listo el párrafo pónganlo ahí encima” – dijo la maestra señalando su escritorio.</p> <p><u>Situación 19:</u> La profesora siguió [calificando los trabajos de los estudiantes y en el recorrido] se encontró con una niña que desde hacía un tiempo había estado explorando la sensación que le generaba el aplicarse ega en las manos. La docente creía que la niña no estaba trabajando con su grupo porque se sentía incómoda por tener pegante en sus manos, por esta razón le dijo: “Alison primero es tu trabajo, luego podrás lavarte las manos. Si no trabajas, no puedes lavarte. Si no trabajas te echo ega en las manos y te dejo ahí 15 minutos” ¿Te gustaría? No ¿cierto? – la niña movió la cabeza respondiendo que no a la pregunta de la</p>		<p>cabo la actividad solicitada por la maestra</p> <p>S9.1. La maestra respeta el tiempo que los niños requieren para terminar la actividad que les ha propuesto</p> <p>S9.2. Sara se adapta al ritmo de la mayoría de los estudiantes para continuar con las clases</p> <p>S9.3. La docente negocia con sus estudiantes para establecer cómo continuar la actividad sin que ninguno se vea perjudicado</p> <p>S10. – S13.3. La educadora explica a los estudiantes lo que se va a hacer y pide organización para iniciar aquella actividad</p> <p>S10.2. Sara es la única que puede determinar el límite de tiempo para que los estudiantes se organicen y hagan silencio</p> <p>S11.1. La docente aclara a los estudiantes cuál es la</p>
---	--	---

<p>maestra – “entonces trabaja” – la profesora se fue a revisar el trabajo de otro grupo y la niña continuó aplaudiendo y sintiendo cómo sus manos se quedaban un poco pegadas por el pegamento.</p> <p><u>Situación 20:</u> [para terminar la jornada, la docente empezó a calificar el trabajo de los equipos y la participación de cada estudiante]. Acercándose a una de las mesas Sara preguntó: “¿qué pasó con el trabajo de esta mesa?” – una niña le respondió “es que él (señaló a uno de sus compañeros) cogió todas las fichas y no nos dejaba a nosotros.” Sara escuchó lo que tenían por decir los estudiantes y les dijo que habían fallado porque en ese ejercicio debían trabajar en equipo, por eso a algunos les pondría carita feliz, pero a quienes no entendieron que el trabajo era con los compañeros, les pondría caritas tristes.</p> <p>La profesora realizó el mismo proceso con todos los equipos, y antes de que todos se fueran los volvió a reunir para hacer la reflexión del día. Sara les preguntó qué habían hecho ese día, cómo les había ido a cada uno con las notas que ella había sacado ese día y les comentó que el periodo se estaba acabando, que por eso estaba sacando notas por todo, así que les sugirió que</p>		<p>forma adecuada de realizar y participar en el ejercicio de clase</p> <p>S11.2. Sara intenta motivar y poner ánimo a la actividad con su actitud y movimientos corporales</p> <p>S11.3. Se limita el tiempo que tienen los niños para que responda al pedido que le hace la maestra</p> <p>S12.1. La educadora premia a los estudiantes o a los equipos que realizaron un trabajo sobresaliente al de los demás</p> <p>S12.2. Sara expresa a los estudiantes cuando han realizado un trabajo que para ella es excelente</p> <p>S12.3. Se permite que los estudiantes celebren sus éxitos</p> <p>S13.4. – S14.4. Debe encargarse y garantizar que los estudiantes cuenten con los materiales necesarios para hacer un trabajo</p>
--	--	--

<p>se esforzaran mucho y trabajaran para que en lo que restaba de la semana, los que tuvieran notas malas pudieran recuperarlas.</p> <p><u>Tercera observación del grupo 1 – 1 (Docente Sara)</u></p> <p><u>Situación 21:</u> [Para el momento del saludo, la educadora organizó las sillas de los estudiantes formando un círculo, y preguntó a los niños cómo estaban, permitiendo que ellos respondieran en coro que estaban bien. Después del saludo], Sara comentó a los niños que afuera del salón había mucho ruido y que ellos debían hacer silencio para poder escucharse y trabajar, pues aunque en los otros salones hubiera mucho bullicio, ellos tenían muchas cosas por hacer. La maestra, después del saludo buscó una silla de igual tamaño a la de los estudiantes y se sentó con ellos aquel círculo. Mientras se organizaba, la educadora insistía y pedía a su grupo: “hagan silencio”, cuando los niños disminuyeron un poco el volumen, la docente tomó la palabra para comentarles: “hoy tenemos varias cosas por hacer. ¡Escuchen! Primero, vamos a hacer un taller que les traje para trabajar y luego, vamos a ensayar.</p>		<p>determinado</p> <p>S13.5. Sara está pendiente de lo que se encuentran haciendo los estudiantes</p> <p>S13.6. – S14.5. La maestra está atenta a los comportamientos y actividades de los niños para asegurarse de que se encuentren trabajando</p> <p>S14.6. Cuando Sara se percató de que hay una equivocación en el trabajo de un estudiante, le hace preguntas y le da tiempo para que respondan y corrijan</p> <p>S14.7. La educadora borra las equivocaciones de los estudiantes para que ellos repitan el ejercicio</p> <p>S15. El docente califica y pone las notas de acuerdo al seguimiento que el estudiante haya hecho de sus indicaciones sobre la actividad</p> <p>S16. La educadora debe ayudar a los</p>
---	--	---

<p><u>Situación 22:</u> [en medio del momento de saludo], Sara se percató de que un niño se encontraba hablando con uno de sus compañeros y luego de llamar al estudiante por su nombre le preguntó: “¿me dejas hablar o no me dejas hablar?” – el niño dejó de hablar y se organizó en su silla viendo hacia donde estaba la docente, acción después de la cual, la educadora le siguió comentando al grupo que otra de la actividades que realizarían sería ir a cine.</p> <p><u>Situación 23:</u> La docente pidió a quienes querían desayunar que fueran saliendo del salón en forma ordenada, aunque no les exigió que se organizaran en filas, sino que cada niño fue saliendo y esperaron a la profesora en la puerta para empezar a desplazarse hasta el lugar donde tomarían el desayuno. A pesar de que la mayoría de los niños del grupo salió del salón, ocho niñas se quedaron adentro, pues habían decidido no desayunar; razón por la cual la docente se devolvió y les pidió el favor de que organizaran las mesas y las sillas como habitualmente permanecían, pues al regresar el resto del grupo, empezarían a trabajar. [Las estudiantes iniciaron con la reacomodación del lugar] y [...] Estando el salón</p>		<p>cuando tienen dificultades o se equivocan en la realización de un trabajo</p> <p>S19. La educadora transmite a los estudiantes la idea de que el cumplimiento o la realización del trabajo es una prioridad</p> <p>S20.1. Sara cuestiona a los estudiantes para que reflexionen sobre los resultados obtenidos de sus trabajos</p> <p>S20.2. Se escuchan las diferentes opiniones y puntos de vista que tienen los estudiantes acerca de una situación específica</p> <p>S20.3. Se explica a los estudiantes por qué se presentaron fallas en la ejecución de una actividad</p> <p>S21.1. La educadora debe fomentar en los estudiantes el sentimiento de responsabilidad y el deseo por cumplir con los objetivos propuestos para cada jornada</p>
---	--	--

<p>totalmente en orden, fueron llegando los estudiantes que estaban desayunando y la docente, quien al ingresar al aula agradeció a las niñas por la colaboración y les dijo que habían hecho muy bien lo que ella les había pedido.</p> <p><u>Situación 24:</u> Los niños estaban organizándose [después de que llegaron de la cafetería], cuando Sara les solicitó que sacaran solamente sus cartucheras porque iban a empezar a trabajar. La educadora dio el tiempo para que los niños respondieran al pedido que les acababa de hacer y comentó: “voy a explicar la actividad. El que no escuche, no sé qué va a hacer.” Frente a la advertencia de la educadora, los niños se quedaron en silencio y observaban a la maestra que estaba en la parte de adelante del salón. Posiblemente por cerciorarse de que los niños podían escucharla porque no estaban haciendo ruido y la estaban mirando, la docente comenzó a explicar la actividad diciendo que el taller tenía cuatro partes. Ella alcanzó a explicar [...] el primer ejercicio [del taller que iban a realizar], pero los niños volvieron a hablar entre ellos, así que Sara les dijo: “no están escuchando ni prestando atención.” La educadora después de decir esto puso las hojas de los</p>		<p>S21.2. Sara se sentó con los niños, ubicándose en una silla y en un lugar similar al de sus estudiantes</p> <p>S22. S24. La educadora detiene su explicación o su discurso cuando observa que los estudiantes tienen comportamientos que la interrumpen</p> <p>S23.1. La docente permite que sus estudiantes salgan del salón incluso antes que ella y sin hacer fila que facilite supervisar su orden y disciplina</p> <p>S23.2. Sara da la opción a los niños de que si no quieren hacer lo que está establecido para esa hora: desayunar, se queden en el salón realizando actividades diferentes</p> <p>S23.3. Solicita a los estudiantes que adecuen el espacio para trabajar</p> <p>S24.1. La educadora establece y explica cuáles son los</p>
--	--	---

<p>talleres sobre una mesa y decidió hacer un ejercicio con los estudiantes en donde ella proponía una acción y luego daba el tiempo para que los niños la llevaran a cabo. Sara decía; “manos arriba, respiramos. Botamos el aire y bajamos las manos. Respiren de nuevo (dijo mientras levantó los brazos), soltamos el aire (dijo mientras bajó los brazos). Mano derecha arriba – abajo, están muy activos, mano izquierda arriba – abajo, a los lados, adelante. Ahora muevan los hombros, vamos a relajarnos. Muevan la cabeza en círculo muy despacio.”</p> <p><u>Situación 25:</u> Todos los estudiantes estaban realizando la actividad [con la que Sara pretendía favorecer la atencionalidad], pero un niño estaba quieto en su silla sin hacer lo que la docente les solicitaba. La profesora se dio cuenta de que él era el único que no estaba siguiendo sus instrucciones y le dijo: “Leandro no estas prestando atención. Ven a esta mesa” (le dijo mientras señalaba una mesa individual ubicada frente al tablero). El niño con un gesto en su rostro y moviendo la cabeza de un lado al otro intentó decirle que no, pero ella le respondió: “no estas prestando atención, así que no se discute, ven para acá.” Finalmente, el estudiante se puso de pie, tomando sólo su</p>		<p>materiales que necesitan los estudiantes para trabajar</p> <p>S24.2. Sara emplea estrategias para llamar la atención de los niños</p> <p>S25.2. La educadora está atenta a los estados de los niños para percatarse de cuando un estudiante no está prestando atención</p> <p>S25.3. Sara aparta a un niño de su grupo como resultado de su falta de atención en la actividad que ella propone</p> <p>S25.4. Las decisiones de la maestra no son discutidas con los estudiantes cuando ellos están desatentos</p> <p>S26.1. – S27.2. La docente en medio de la explicación, hace preguntas a los estudiantes relacionadas con la actividad a realizar</p> <p>S26.2. – S27.3. Después de explicar, la educadora</p>
---	--	---

<p>cartuchera se trasladó hacia la mesa determinada por la maestra. [Cuando la docente consiguió que los niños estuvieran en silencio y atentos a lo que ella decía, dio por terminado el ejercicio y finalmente les explicó lo que debían hacer con el taller]</p> <p><u>Situación 26:</u> [Durante la explicación de la actividad, Sara les dijo a los niños: Lo que tenemos que hacer es rellenar los espacios que faltan con las letras del abecedario, luego deben escribir la letra que está antes y después de la que aparece aquí (les señaló la copia), luego deben organizar estas palabras en orden alfabético, teniendo en cuenta sólo la primera letra. Primero las palabras que empiecen por la A, luego con la B y luego cuál sigue” preguntó la docente, permitiendo que algunos niños respondieran que seguía la letra C.</p> <p>Sara continuó con la explicación y dijo que al final del taller había una actividad que se llamaba “pasapalabras”, luego la docente leyó: “por la A es un animal roedor que vive en los bosque y le gustan la bellotas y las nueces” – cuando la docente terminó de leer la adivinanza una de las estudiantes dijo: “ardilla” – “¿qué deben escribir en este</p>		<p>resuelve algunos ejercicios con los estudiantes para ejemplificar lo que deberán hacer</p> <p>S29.3. La docente debe velar por el buen comportamiento de los estudiantes en cualquier lugar de la institución</p> <p>S30.1. La profesora interviene en diferentes situaciones para que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus actos</p> <p>S30.2. La educadora se toma el tiempo necesario para que el estudiante se tranquilice</p> <p>S31. – S32.1. Sara exige a los estudiantes que trabajen de manera individual, sin la colaboración de otros</p> <p>S32.2. La educadora cuestiona a la estudiante para que ella sea consciente de que la actividad debe ser resuelta por ella misma</p> <p>S32.3. Les recalca a los estudiantes que</p>
--	--	--

<p>espacio?” preguntó la docente y la niña repitió: “ardilla” – “muy bien” le dijo Sara a la estudiante.</p> <p>Terminando de explicar, Sara empezó a repartir los talleres y los niños empezaron a escribir sus nombres en la parte superior de la hoja.</p>		<p>ellos tienen capacidades y pueden trabajar adecuadamente de manera individual</p>
<p><u>Situación 27:</u> Después, [de que explicar y de dar un tiempo para que los estudiantes resolvieran el primer punto del taller], la maestra le comentó al grupo: <i>“me voy con la siguiente actividad, el abecedario en minúscula”</i> – la docente empezó a escribir de nuevo el abecedario en el tablero, pero esta vez en minúscula y al terminar hizo un ejemplo con los estudiantes. La profesora escribió uno de los ejercicios en el tablero (q) y les dijo a los estudiantes: <i>“miren al tablero. ¿Cuál letra está antes de la q?”</i> –varios estudiantes respondieron: <i>“la r”</i> – Sara les aclaró: <i>“no. Antes”</i> – los estudiantes corrigieron y respondieron: <i>“la p”</i> – <i>“muy bien”</i> dijo la maestra y volvió a preguntar: <i>“¿y después?”</i> – <i>“la r”</i> dijeron los niños, entonces la maestra les dijo mientras escribía en el tablero: <i>“aquí escribo la p y acá la r, y así hacen con todas, buscan la letra del medio en el tablero, miran cuál letra está antes, cuál después y las escriben.”</i> La docente, dando tiempo</p>	<p>Concepción de aprendizaje</p>	<p>S4. Los estudiantes aprenden de una misma manera y por ende, la modalidad de trabajo debe ser similar entre ellos</p> <p>S6. No todos los niños aprenden a un mismo ritmo</p> <p>S7. Se aprende siguiendo un modelo preestablecido por otro conocedor</p> <p>S11. En el proceso de aprendizaje es importante la motivación de los estudiantes</p> <p>S13. Se favorece el aprendizaje de los niños cuando ellos están organizados y sentados en sus puestos</p> <p>S20. El aprender requiere de un esfuerzo por parte de los educandos</p> <p>S24. – S26. Para entender, los estudiantes deben estar relajados , poco</p>

<p>para que los niños realizaran ese segundo punto del taller, empezó a caminar por todo el salón revisando los trabajos. Estando en el ejercicio de revisión, varios estudiantes se le acercaron a Sara para que ella les dijera si el trabajo estaba bien o mal. La docente, cuando encontraba errores en los trabajos les decía a los niños: <i>“esto está mal hecho, corrígelo, mira bien”</i> o por el contrario les decía que estaba muy bien y los niños se devolvían a sus puestos para continuar con la actividad.</p> <p><u>Situación 28:</u> [Pasado un tiempo en el que los niños habían podido terminar con el segundo punto del taller, Sara les dijo a los niños:] “ahora sí me voy con la otra actividad” – la docente [...] empezó a escribir las palabras que los niños debían organizar [alfabéticamente].</p> <p>Una estudiante le preguntó a la docente que si ellos debían escribir esas palabras en el cuaderno y la maestra le respondió que no. Posteriormente, otro niño se acercó a Sara para hacerle la misma pregunta y ella en un tono de voz alto le aclaró al grupo: “no hay que escribir nada. Vamos es a ordenar alfabéticamente. Esto está en la hoja” – el niño regresó al puesto y otro educando se dirigió hacia la docente y pese a sus repetidas aclaraciones</p>		<p>activos y atentos</p> <p>S27. En el proceso de aprendizaje, los niños requieren un punto de referencia brindado por otro conocedor</p> <p>S30. Los estudiantes aprenden sobre lo académico y sobre las situaciones de su cotidianidad</p> <p>S31. Para aprender, los estudiantes deben estar sentados con una buena postura</p> <p>S32. El proceso de aprendizaje implica que el estudiante piense</p>
	<p>Concepción de atencionalidad</p>	<p>S3.1. La atención de los estudiantes se asocia con una disposición de ellos para trabajar</p> <p>S3.2. – S24.1. Los estudiantes cuando se encuentran atentos en una actividad, enfocan su mirada en la docente</p> <p>S4.1. La atención puede ser solicitada verbalmente a los estudiantes en cualquier momento de una actividad</p>

<p>le realizó la misma pregunta, por lo cual Sara decidió preguntar al grupo: “¿tienen que escribir algo?” – varios niños respondieron que no, así que la docente dijo: “entonces por qué vienen a preguntarme que si tienen que escribir esto. Ya saben que no, que estas palabras se deben organizar.”</p> <p><u>Cuarta observación del grupo 1 – 1 (Docente Sara)</u></p> <p><u>Situación 29:</u> Al comienzo de la observación, la docente se encontraba pidiéndoles a los estudiantes que se organizaran y se sentaran para que Daniela – una funcionaria de la Institución Educativa – los llevara con ella para pesar y tallar a cada uno de los niños fuera del salón.</p> <p>Cuando los niños estaban sentados en sus respectivas mesas y sillas, la docente tomó una lista, empezó a llamar a cada estudiante y les decía que se organizaran en una fila fuera del salón para que se fueran con Daniela. Estando formados en filas los niños que necesitaban, la docente (como si antes se los hubiera aclarado) les preguntó a los niños que para dónde irían; pregunta frente a la cual algunos estudiantes respondieron que efectivamente era para pesarlos.</p>		<p>S10. – S15. – S21. – S24.2. El silencio de los estudiantes para la posibilidad de escucha es un indicador de que los educandos están atentos a la explicación de la maestra</p> <p>S17.1. Para expresar algo a todo el grupo y que los niños le presten atención, la educadora habla en un tono de voz alto y emplea palabras que indiquen que se dirige a todos los pequeños</p> <p>S17.2. La educadora pide a los niños que la oigan como señal de que están atentos</p> <p>S22.1. Cuando un estudiante está hablando con uno de sus compañeros, está desatento a lo que está expresando la educadora</p> <p>S22.2. Llamando a un estudiante por su nombre, se consigue que haga silencio y se organice corporalmente para escuchar a la</p>
---	--	---

<p>Percatándose de que los niños tenían claro el objetivo de dicha actividad, la maestra les dice que pueden irse pero que tengan mucho cuidado con el desorden, pues ella se mostraba preocupada por el comportamiento que pudieran tener los niños fuera del salón sin su acompañamiento. Por lo anterior, la docente decidió nombrar a tres niñas como las responsables de mantener el orden del grupo mientras los pesaban y los medían.</p> <p><u>Situación 30:</u> [Al salir del salón la mitad de los niños del grupo 1 – 1], la docente se sentó en su escritorio y llamó a tres niños que acababan de llegar de la enfermería. Sara les preguntó cómo les había ido y ellos le respondieron que bien porque habían curado al amiguito que se había lacerado una rodilla mientras jugaba con los otros dos niños que (por orden de la maestra) lo debieron llevar a donde la enfermera para explicarle que en medio del juego habían empujado a su compañero y él se había lastimado.</p>		<p>educadora</p> <p>S24.1. Para favorecer la atencionalidad de los estudiantes, Sara lleva a cabo un ejercicio en donde ella hace una petición y los niños la cumplen</p> <p>S24.2. Los estudiantes deben estar relajados para prestar atención</p> <p>S25.1. No hacer lo que la docente solicita es un indicador de que el estudiante no está prestando atención</p> <p>S25.2. Cuando un niño no está atento, debe ser alejado del resto del grupo</p> <p>S25.3. La atención de los niños es esencial para que puedan comprender las explicaciones de la maestra</p>
<p>Sara les pidió que le contaran a ella qué era lo que había sucedido, uno de los estudiantes empezó a contarle que él solo quería agarrarlo pero que otro era quien lo había empujado habiéndolos caer. Los tres niños contaron su versión sobre el acontecimiento y finalmente la</p>	<p>Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje</p>	<p>S2.1. – S14.1. – S16.1. –S18.1. Cuando se ha hecho un trabajo que la docente no determina como bueno, se debe repetir para mejorarlo</p> <p>S2.2. – S14.2. –</p>

<p>docente les solicitó que le dijeran qué habían aprendido de ese hecho. Ellos le expresaron que sabían que no podían jugar brusco y Sara les dijo que quería compromisos por parte de ellos porque en ocasiones anteriores ella ya les había advertido que los juegos bruscos generaban violencia. Entonces, la educadora hizo que los niños se comprometieran a no jugar así para evitar accidentes. Terminada la conversación con los tres estudiantes, uno de los niños implicados (diferente al físicamente afectado) se puso a llorar y la docente de nuevo se acercó a él, se sentó a su lado y aunque desde el lugar de la observación no se escuchaba muy bien lo que estaban hablando, se percibió que el niño estaba angustiado y se sentía culpable del percance que había tenido su compañero. Sara pasó un tiempo prolongado hablando con el estudiante [hasta que consiguió] que el niño se tranquilizara y dejara de llorar [...].</p> <p><u>Situación 31:</u> [La profesora estaba caminando por el salón, revisando los trabajos que estaban haciendo los equipos, cuando encontró a un estudiante en la mesa de Sebastián (un niño que estaba solo sentado cerca al tablero), entonces le dijo: “Santiago tú</p>		<p>S18.2. El estudiante es quien puede corregir algo que ha hecho de manera inadecuada</p> <p>S4. – S17. Cuando un estudiante o un equipo de estudiantes tiene inconvenientes para realizar un ejercicio, se le indica cómo debe hacerlo mostrándole el trabajo que han hecho los otros</p> <p>S6.1. – S11. Se deben brindar las condiciones para que los estudiantes a quienes se les dificulta responder rápidamente a las preguntas, puedan tener el tiempo para pensar y participar</p> <p>S6.2. – S7. – S14.3. – S16.2. – S27. Una equivocación debe ser señalada para que sea corregida rápidamente por el mismo estudiante o por otro de sus compañeros de equipo</p> <p>S16.3. Cuando se presentan errores en los trabajos de los estudiantes, la</p>
--	--	---

<p>ve a tu mesa a trabajar” – el niño respondió de inmediato al pedido de la docente dirigiéndose hacia la mesa que le correspondía.</p> <p>Sara siguió con su ejercicio de revisión, [ella les hacía preguntas a los estudiantes sobre la actividad que estaban realizando y daba tiempo para que los niños respondieran cuando] observó que Sebastián volvió a llamar a Santiago para comentarle algo del ejercicio que estaban realizando, entonces la docente se le acercó y le dijo: “hazlo tú sólo. No llames más a Santiago ni te pares de tu mesa.” Luego, la docente le pidió al estudiante que se sentara bien porque no tenía su espalda junto al espaldar de la silla, el niño quiso organizarse pero ella le pidió que se pusiera de pie, le corrió la mesa alejándolo del puesto de Santiago y lo organizó para que trabajara.</p> <p><u>Situación 32:</u> [...] una estudiante se me acercó para preguntarme qué debía hacer, le dije que debía buscar en la sopa de letras las palabras que estaban escritas en el tablero; sin embargo, la niña continuaba diciendo que ella no sabía cómo hacerlo. Al percatarse de aquella situación, la docente se acercó y le preguntó a la estudiante: “Alison esa actividad de quién es, de ella</p>		<p>docente interviene para indicarles lo que se debe hacer</p> <p>S20. – S32.1. Los estudiantes pueden mejorar su situación académica cuando se esfuerzan y trabajan</p> <p>S32.2. Son los estudiantes de manera individual quienes pueden sobre ponerse a las dificultades que se le presentan en su proceso de aprendizaje</p>
---	--	--

<p>o tuya” – “la niña agachó la cabeza y le respondió: “mía” – Sara le pidió que por favor la mirara a los ojos y le volvió a preguntar: “entonces quién debe hacerla” – la estudiante la miró y le dijo: “yo” – por lo tanto, la educadora le dijo: “ve a tu puesto y trabaja” – la niña empezó a caminar, se dirigió hacia su silla y se sentó. Cuando la niña se había retirado Sara me comentó: “a ella le gusta que le hagan todo. Tú la pones a pensar y se desequilibra.” No obstante, llegó hasta el puesto de la niña, se le acercó y le dijo que ella sola era capaz de hacer las cosas, que trabajara porque ella podía. La niña no le dijo nada a la docente y cuando ésta se retiró, Alison se recostó sobre la mesa y dejó de trabajar.</p>		
---	--	--

5.4. TABLA 7: INDICADORES DE LAS OBSERVACIONES AL GRUPO 1 – 3

OBSERVACIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES
<p><u>Primera observación del grupo 1 – 3 (Docente Clara)</u></p> <p><u>Situación 1:</u> [Al inicio de la primera observación al grupo 1 -3], se encontraba la maestra Clara indicándole a los grupos que debían finalizar la actividad que se encontraban ejecutando, pues – como lo habían acordado previamente – irían a la</p>	<p>Concepción de estudiante</p>	<p>S1.1. – S3.1. – S4.1. – S11.1 Los estudiantes deben estar ordenados en filas para desplazarse de un lugar a otro de manera organizada</p> <p>S1.2. – S3.2. Cuando los estudiantes no están en orden, no pueden cambiar de</p>

<p>biblioteca para trabajar con los libros disponibles en la sala “Primera Infancia y familia.”</p> <p>[Para terminar con la actividad de pintura que estaban haciendo], la profesora explicó que todos debían sentarse y sólo estarían de pie aquellos que hicieran parte de la mesa que ella señalara para que fueran saliendo hacia el baño a lavarse las manos. Pese a lo dicho por la docente, muchos de los niños continuaron pintando y de pie aunque en sus respectivas mesas esperando a ser llamados para detener su actividad.</p> <p>La docente se dirigió hacia una repisa que se encuentra dentro del salón, tomó un recipiente con jabón líquido, se ubicó cerca a la puerta y llamó a los niños de la mesa número 1, les pidió que hicieran una fila para aplicarles jabón en sus manos y una vez organizados los estudiantes, la maestra les dio jabón a uno por uno, permitiendo que salieran del aula para ir al baño ubicado en seguida de ésta.</p> <p>[Mientras pedía la organización de los niños], constantemente, la educadora les repitió que debían hacer una sola fila muy ordenada y que todos debían ubicarse en ella para poder ir a lavarse las manos o de lo contrario tendrían que esperar; explicación a la que la mayoría de los niños</p>		<p>actividad y deben esperar</p> <p>S2.1. Los estudiantes son capaces de manejar y controlar los comportamientos de sus compañeros</p> <p>S2.2. Los estudiantes disfrutan las visitas a la biblioteca y la lectura de los libros</p> <p>S3.3. – S29.1. Deben asumir compromisos y recordar las reglas o acuerdos que se tienen para llevar a cabo una actividad</p> <p>S3.4. Requieren tener claridad sobre los objetivos de las actividades</p> <p>S3.5. Los niños se organizan y hacen silencio cuando se les pone un límite de tiempo en el que deben hacerlo</p> <p>S3.6. Deben respetar y no interrumpir el trabajo de los otros grupos</p> <p>S4.2. – S27.1. Existen actividades que todos los estudiantes deben estar capacitados para hacer</p> <p>S6.1. – S9.1. – S25.1. –</p>
--	--	---

<p>respondieron rápidamente integrándose a la fila y llamándole la atención a aquellos que se encontraban por fuera de ésta.</p> <p><u>Situación 2:</u> [Clara llamó a los estudiantes de la mesa 2 para que hicieran la fila y fueran al baño a lavarse las manos; después de un tiempo llegaron solo dos de aquellos estudiantes], pero aún se encontraban en el baño la mayor parte de este pequeño grupo. Razón por la cual la profesora llamó a uno de los niños que habían acabado de ingresar y le dijo que como él era el líder de su mesa, debía ir al baño a decirle a sus compañeros que los niños de las otras mesas no podrán ir a lavarse las manos y se retrasaría la visita a la biblioteca, teniendo menos tiempo para que disfrutaran de los libros. El niño líder en efecto fue en busca de sus compañeros y en seguida volvió al salón con los demás, [permitiendo entonces la docente, que los estudiantes de las otras mesas continuaran con el aseo de sus manos y sus materiales para ir a la sala de la biblioteca]</p> <p><u>Situación 3:</u> [...] la profesora siguió llamando a los estudiantes de acuerdo a la mesa en la que éstos se encontraban hasta llamar a la</p>		<p>S27.2. Los estudiantes son capaces de responder a las preguntas que les hace la docente en medio de la actividad con relación a la misma</p> <p>S7. – S12.1. – S16. – S26.1. – S29.2. Los estudiantes deben ser reprendidos por la educadora cuando tienen comportamientos inadecuados</p> <p>S8.1. – S12.2. – S28.1. Para trabajar los educandos deben estar sentados</p> <p>S8.2. Deben tener claridad sobre los materiales con los que debe trabajar</p> <p>S8.3. Los estudiantes tienen la capacidad de seguir las instrucciones de la educadora</p> <p>S9.2. – S13.1. – S17. – S21.1. Necesitan que se les indique cuando su trabajo está bien hecho o cuando por el contrario se han equivocado</p> <p>S10.1. Los estudiantes deben estar atentos a lo que hace la docente</p> <p>S10.2. Saben qué</p>
--	--	---

<p>mesa número 5. Luego de asegurarse de que todos los estudiantes de la última mesa regresaron al salón y de que los niños se encontraban en el aula, Clara les pidió que se prepararan para ir a la biblioteca y les recordó los compromisos que debían asumir diciéndoles: <i>“ya saben que a la biblioteca no pueden llevar comida ni juguetes”</i> y posteriormente les preguntó a los niños: <i>“¿en la biblioteca van a correr o a caminar?, ¿van a jugar o leer?”</i> y entre cada pregunta la docente disponía un intervalo de tiempo en que ella permanecía en silencio para permitir que los niños respondieran las preguntas diciendo respectivamente: <i>“a caminar”, “a leer.”</i></p> <p>Una vez aclarados y recordados los objetivos y los acuerdos, Clara pidió a los educandos que organizaran sus sillas ubicándolas debajo de las mesas y que hicieran dos filas – una fila de niños y otra de niñas – para ir de manera organizada hasta la biblioteca. Cuando los niños salieron del salón y empezaron a formar las filas, la docente les pidió que hicieran silencio porque en los salones cercanos estaban en clase; sin embargo, los niños continuaron gritando y jugando, así que la maestra les dijo que contaría hasta tres para que hicieran silencio o</p>		<p>deben escribir en sus cuadernos</p> <p>S11.2. – S15. No requieren la supervisión constante de la docente para trabajar de manera ordenada</p> <p>S13.2. – S20. Son los estudiantes quienes deben hacer las correcciones de sus trabajos</p> <p>S14.1. Son merecedores de las notas que la docente le pone a sus trabajos</p> <p>S14.2. Deben estar en orden para que sus trabajos sean revisados y calificados</p> <p>S14.3. No todos los educandos tienen el mismo ritmo de trabajo</p> <p>S14.4. Entre los estudiantes del grupo, algunos necesitan más atención de la maestra que otros</p> <p>S14.5. Los que se tardan más tiempo en hacer una tarea, requieren una atención personalizada por parte de la educadora</p> <p>S18. Mientras trabajan no deben jugar</p>
--	--	--

<p>regresarían al salón de clases. La profesora empezó a contar y cuando dijo tres muchos estudiantes se quedaron en silencio pero otros continuaron jugando, por lo que Clara se desplazaba hasta donde se encontraba cada uno de los niños que estaban haciendo ruido fuera de la fila para exigirles que se ordenaran como los demás, pero mientras ella hablaba con uno de los niños los otros se dispersaban, se salían de la fila y se ponían a jugar entre ellos. Después de varios intentos con cada niño, la docente no logró que todo el grupo estuviera en orden, así que inició el recorrido tomando de las manos a los niños que estaban de primeros en cada una de las filas y caminando hacia la biblioteca.</p> <p><u>Situación 4:</u> En diversas ocasiones, cuando iban caminando la docente se detenía y miraba hacia atrás para corregir las filas llamándole la atención a los niños que se habían salido de la fila y a los que se habían quedado muy atrás. Al llegar a la puerta de la biblioteca, Clara pidió a los niños que hicieran silencio y les dijo que primero entrarían las niñas porque estaban en silencio, y que los niños entrarían sólo cuando también dejaran de hacer ruido.</p> <p>Luego de que todo el grupo</p>		<p>S19. Estar bien sentados y mirando hacia el tablero, son indicadores de que los estudiantes están trabajando</p> <p>S20.1. Los estudiantes necesitan tener claridad sobre lo que deben hacer</p> <p>S20.2. – S30. Los estudiantes deben seguir las indicaciones de la docente</p> <p>S20.3. Para trabajar adecuadamente, necesitan entender las indicaciones de la docente</p> <p>S20.4. Cuando no tienen conocimiento sobre algo, deben preguntar a la educadora</p> <p>S21.2. – S25.2. Los estudiantes necesitan referencias para saber cómo hacer su trabajo</p> <p>S22.1. – S26.2. – S28.2. – S29.3 Cuando tienen un comportamiento inadecuado deben ser cambiados de silla, de grupo o deben estar solos en una mesa</p>
---	--	--

<p>ingresó, la docente caminó con ellos hasta la puerta de la sala de Primera Infancia y Familia, y se detuvo ahí para decirles que ella no amarraría los cordones de los zapatos a ningún niño porque ya todos debían saberlo y además les preguntó cuántos libros podrían ver al tiempo, a lo que ellos respondieron: “uno.”</p> <p><u>Situación 5:</u> [Una vez dado el permiso de ingreso por la docente], todos los estudiantes entraron a la sala, tomaron diferentes libros y se ubicaron en los diversos lugares que la sala ofrece; sin embargo, uno de los niños se quedó fuera de la sala y cuando la profesora lo llamó él entró haciendo un gesto de que no quería estar ahí. La docente decidió entonces acercarse al niño y tomándole la cara suavemente le explicó que debía tomar un libro y sentarse en el lugar que él quisiera [luego Clara se alejó del estudiante y él (contario al pedido de su educadora), se dispuso a hablar con uno de sus compañeros]</p> <p><u>Situación 6:</u> [Estando en la biblioteca] una de las niñas se acercó a la maestra y le pidió que le leyera un cuento [...] y la profesora le dijo que se lo leería pero que se sentaran en una de las mesas ubicadas dentro de la sala. La niña y la docente sentaron y cuando la</p>		<p>S22.2. – S30. Solo pueden descansar cuando han finalizado la actividad propuesta por la educadora</p> <p>S23.1. – S29.4. Los estudiantes no deben tener objetos distractores para el inicio de la jornada académica o de una actividad</p> <p>S23.2. Los niños repiten lo que el educador les indica que hagan</p> <p>S24. Es importante que asistan al colegio</p> <p>S25.3. Los estudiantes deben llevar algunos trabajos para la casa</p> <p>S26.3. No deben hablar entre ellos cuando se está ejecutando algún ejercicio</p> <p>S28.3. Cuando un niño habla distrae a los demás estudiantes</p> <p>S28.4. El trabajo de los estudiantes se ve reflejado en los avances que ellos tienen en las actividades</p>
	<p>Rol del docente</p>	<p>S1.1. – S3.1. – S4.1. – S11.1 La educadora</p>

<p>profesora inició la lectura del texto, cuatro niños más se sentaron en la misma mesa con el interés de escuchar el cuento leído por Clara [...].</p> <p>La educadora empezó a leer y mientras leía miraba a los niños, hacía gestos con su rostro y en las partes del cuento en que hablaban de bailes o donde había canciones, Clara movía su cuerpo y simulaba un baile. [La docente leyó varios libros que le traían los niños, y uno de aquellos textos] tenía una serie de eventos señalados por las horas de un reloj, por lo cual la educadora aprovechaba y les preguntaba a los niños después de cada hora que ella indicaba, cuál era la hora que seguía. Es decir, si un evento ocurría a las 6, Clara preguntaba el otro evento a qué hora ocurriría para que los niños respondieran: “a las 7” [...].</p> <p><u>Situación 7:</u> Durante la lectura de los diversos cuentos en el pequeño grupo que se había conformado [...], en repetidas ocasiones la docente se observaba molesta porque a pesar de que algunos estudiantes estaban leyendo un cuento de manera individual, otros estaban corriendo por la sala y jugando a las escondidas generando ruido y distrayendo a los demás. Por lo anterior, la maestra en medio de la</p>		<p>exige el orden y la organización del grupo en filas para permitir que los estudiantes se desplacen</p> <p>S1.2. – S30. Clara determina el tiempo que se empleará en las diferentes actividades</p> <p>S2.1. La educadora busca apoyo en los estudiantes cuando se trata de regular el comportamiento del grupo</p> <p>S2.2. La docente señala a los estudiantes cuando se presenta alguna irregularidad que ellos deben manejar</p> <p>S2.3. – S3.2. – S5.1. – S7.1. – S16.1. – S19.1. – S22.1. – S26.1. – S29.1. Está atenta a los comportamientos de los estudiantes</p> <p>S2.4. Clara se asegura de que todos permanezcan dentro del salón</p> <p>S3.3. – S4.2. Recuerda los compromisos y los objetivos de las actividades a los estudiantes</p> <p>S3.4. – S4.3. Clara</p>
--	--	---

<p>lectura de los libros se detenía y pedía a los niños del pequeño grupo de la mesa que esperaran un momento mientras ella reprendía a cada niño que corría por el establecimiento.</p> <p>Los estudiantes que escuchaban la historia relatada por su maestra esperaban en sus sillas a que ella pudiera continuar, y cuando Clara volvía a sentarse, ellos hacían silencio, miraban a la maestra y permanecían atentos observando las imágenes del libro durante el tiempo que la docente les daba cuando terminaba de leer el texto de cada página.</p> <p><u>Segunda observación del grupo 1 – 3 (Docente Clara)</u></p> <p><u>Situación 8:</u> Para dar inicio a la actividad, la docente Clara se puso de pie en la parte delantera del salón y pidió a los niños que se sentaran en sus respectivos lugares para que sacaran el cuaderno del campo científico en el cual trabajan los números. Al notar la confusión de algunos estudiantes, quienes le preguntaban cuál era el cuaderno en el que debían trabajar, la profesora volvió y les repitió que era el cuaderno del campo científico y que para reconocerlo debían buscar en la primera página el cuaderno que tenía un átomo</p>		<p>pone límites de tiempo para que los estudiantes se organicen y hagan silencio</p> <p>S3.5. – S4.3. Cuando los educandos no responden a los pedidos de la educadora, ella busca estrategias para que los niños reconozcan que deben obedecer</p> <p>S3.6. – S22.2. Se concientiza a los estudiantes para que respeten el trabajo de los demás grupos o de los compañeros</p> <p>S4.4. La educadora aclara que ella no hará lo que los niños ya deben estar capacitados para hacer</p> <p>S5.2. – S19.2. En un caso en el que un educando no realiza lo propuesto por la educadora, ella se acerca para recalcarle lo que debe hacer</p> <p>S6.1. – S27. La educadora responde o hace que el grupo responda a los pedidos que le hacen sus estudiantes</p> <p>S6.2. – S9.1. – S25.1.</p>
--	--	---

<p>dibujado.</p> <p><u>Situación 9:</u> Cuando los niños se estaban organizando para trabajar, la maestra dijo que en el tablero aún aparecía la fecha del día anterior y que la iba a cambiar; por lo cual le preguntó a los niños: <i>¿Si ayer fue miércoles, hoy qué día es?</i> Respondiendo los niños que el día que debía escribirse en el tablero era el jueves, luego la educadora dijo: <i>“Si ayer fue 2, hoy es...”</i> y dio un tiempo para que los niños completaran la frase, respuestas que son confirmadas por la profesora con palabras como “correcto” o diciéndoles “muy bien”.</p> <p><u>Situación 10:</u> [Dando inicio a la actividad], Una Clara empezó a escribir en el tablero una consigna pero sin anticipar ni explicar a los niños lo que ella estaba haciendo y lo que ellos debían hacer. Mientras la docente se encontraba escribiendo en el tablero, los niños estaban sentados y con los cuadernos sobre la mesa pero un poco dispersos hablando entre ellos y riéndose. No obstante, cuando la docente había escrito varias palabras, los estudiantes empezaron a escribir sin que ella se los solicitara. Al finalizar la escritura de la actividad, Clara explicó al grupo lo que debían hacer, diciéndoles que cuando</p>		<p>Hace preguntas a los niños relacionadas con la actividad que están ejecutando</p> <p>S6.3. – S7.2. Con movimientos de su cuerpo o permitiéndoles a los niños observar imágenes, recrea las historias que le lee a los estudiantes</p> <p>S7.3. – S16.2. – S22.3. – S26.2. La profesora corrige los comportamientos de los estudiantes que están indisciplinados</p> <p>S8.1. Clara pide a los estudiantes que se sienten para poder dar inicio a una actividad</p> <p>S8.2. La educadora aclara cuáles son los materiales con los que los niños deben trabajar</p> <p>S8.3. Explica a los niños que deben hacer, las veces que los estudiantes se lo soliciten</p> <p>S9.2. La maestra explica a los estudiantes lo que ella está haciendo</p> <p>S9.3. S13.1. – S17.1. Señala a los estudiantes cuando sus</p>
---	--	--

<p>hubieran terminado de copiar, tomaran una hoja con operaciones de sumas y restas, recortaran las fichas de respuestas que se encontraban en la parte inferior de la hoja y pegaran cada una en el lugar correspondiente.</p> <p><u>Situación 11:</u> La profesora inmediatamente después de dar las indicaciones de la tarea, señaló que ya era hora de tomar el refrigerio; por lo tanto, planteó que quienes fueran a desayunar podían empezar a hacer la fila y los niños que llevaban lonchera y no querían comer en la cafetería, debían quedarse trabajando de manera ordenada. Los niños que iban a comer en la cafetería del colegio guardaron sus materiales y fueron saliendo del salón formando dos filas: fila de niños y fila de niñas.</p> <p><u>Situación 12:</u> Pasado un tiempo regresó la docente con los demás niños y al entrar al salón de clases les dijo que continuaran realizando el trabajo. Sin embargo, algunos estudiantes se quedaron en otras mesas diferentes a la suya, hablando con sus compañeros; razón por la cual, la maestra los llamaba por su nombre y les hacía un gesto con el que pareciera que les preguntaba “¿por qué no estás trabajando? O ¿qué</p>		<p>trabajos están bien hechos</p> <p>S10.1. – S15.1. – S20. – S25.2. Clara explica verbalmente a los estudiantes lo que deben hacer</p> <p>S11.2. – S15.2. Da opciones a los niños para que ellos sean quienes decidan sobre algunas situaciones</p> <p>S11.3. Aclara a los estudiantes que a pesar de su ausencia, deben continuar con el trabajo</p> <p>S12.1. La educadora hace comentarios para que los niños retomen el trabajo después de una pausa</p> <p>S12.2. Debe velar por que todos los estudiantes trabajen en lo que ella ha propuesto</p> <p>S13.2. – S14.1. – S17.2. – S19.3. – S29.2. Clara revisa y califica los trabajos de los estudiantes</p> <p>S13.3. Cuestiona, ayuda y acompaña a los estudiantes para que se percaten de alguna equivocación cometida</p>
--	--	--

<p>estás haciendo? Cuando esta situación persistía, la profesora se dirigía hacia donde estaba el menor, lo tomaba de la mano y de manera muy estricta pero suave, lo acompañaba hasta su lugar de trabajo, hacía que el niño abriera el cuaderno, organizara sus materiales y le pedía que se sentara y trabajara.</p> <p><u>Situación 13:</u> Mientras los estudiantes trabajaban, la educadora pasaba por todas las mesas [...], deteniéndose en el ejercicio de cada niño, diciéndole que su trabajo estaba bien o por el contrario, le preguntaba cuánto daba como resultado la operación para que el mismo estudiante lo rectificara y lo corrigiera. Terminado el primer recorrido, Clara les dijo a los niños que se había percatado de que ellos tenían dificultades con la resta; por este motivo, les explicó en el tablero que al número de arriba se le debe quitar la cantidad del número de abajo para que las operaciones sean resueltas de manera correcta. Si después de varios intentos y de pedirle que rectificara de manera individual las operaciones que estaban malas, el estudiante continuaba con el resultado incorrecto, Clara le “prestaba” sus dedos para poner la cantidad inicial, luego pedía al niño que quitara el número de</p>		<p>S13.4. Debe estar al pendiente de las dificultades que se presentan en el grupo</p> <p>S13.5. Clara emplea diferentes estrategias para que los estudiantes concluyan por sí mismos dónde se equivocaron y cómo deben corregir</p> <p>S14.2. Debe acompañar de manera más personalizada a los estudiantes que se tardan más tiempo en finalizar una tarea</p> <p>S14.3. Clara indica que debe tener conocimiento del proceso de todos los estudiantes</p> <p>S15.3. Acompaña a los estudiantes cuando se dirigen a un espacio diferente al salón</p> <p>S16.3. – S18.1. Clara transmite a sus estudiantes la idea de que el trabajo es una prioridad</p> <p>S17.3. – S21.1. La educadora motiva a los estudiantes para que continúen con agrado su trabajo</p> <p>S18.2. Después de que</p>
--	--	---

<p>dedos que corresponde al sustraendo y finalmente, le pedía que contara los dedos que habían quedado como el resultado de la diferencia.</p> <p><u>Situación 14:</u> Cuando después de la ronda de revisión la profesora se dio cuenta de que varios niños habían terminado el ejercicio, les dijo que hicieran una fila indicándoles un lugar cerca al escritorio de ella para empezar a calificar y poner las notas correspondientes al trabajo. Luego, la educadora explicó que aquellos que habían terminado la actividad podían tomar su lonchera y salir al recreo, pero quienes no terminaron la tarea, debían quedarse en el aula con su maestra terminando el taller. Cuando los que habían finalizado su tarea salieron, la profesora brindó un apoyo más personalizado a los estudiantes y comentó que algunos de ellos debían quedarse después del descanso por una falencia de ella como docente, pues aseguró que son estudiantes que requerían mayor acompañamiento que los demás y que a ella se le olvidaba estar permanentemente con aquellos pequeños, ya que debe estar pendiente de todos en el salón.</p> <p><u>Tercera observación del</u></p>		<p>los estudiantes han trabajado les permite jugar</p> <p>S20.1. La educadora es quien determina la forma de trabajar de los estudiantes</p> <p>S20.2. Cuando un estudiante trabaja de manera diferente a la habitual, la educadora pide que repita su tarea</p> <p>S20.3. Debe responder a las preguntas que los estudiantes le hagan con relación a la forma de trabajar</p> <p>S21.2. Clara borra las equivocaciones de los estudiantes</p> <p>S22.4. Cambia de mesa o sienta en mesas individuales a los educandos que no respetan el trabajo ni a los demás compañeros</p> <p>S23.1. La docente pide a los niños que guarden los objetos con los que podrían interactuar durante alguna de las actividades propuestas</p> <p>S23.2. Pide a los niños que hagan silencio para que escuchen sus indicaciones</p>
--	--	---

<p><u>grupo 1 – 3 (Docente Clara)</u></p>		<p>S23.3. Indica a los estudiantes cómo debe realizar algunas acciones como por ejemplo orar</p> <p>S24.1. La educadora lleva un seguimiento de la asistencia de los estudiantes al colegio</p> <p>S24.2. Piensa en organizar a los niños estratégicamente</p> <p>S25.3. Deja trabajo para que los estudiantes lo realicen en sus casas</p> <p>S28.1. La educadora interviene cuando se percata de que un niño no está trabajando para exigirle que lo haga</p> <p>S28.2. Pelea con los estudiantes para que ellos trabajen cuando no lo están haciendo</p>
<p><u>Situación 15:</u> Al inicio de la observación que se pretendía hacer del grupo y de la maestra, Clara estaba ausente. Algunos niños reportaron que la docente estaba acompañando a los compañeros que aún estaban tomando el refrigerio. Los estudiantes (que habían decidido quedarse en el salón) se encontraban trabajando de acuerdo a lo que – según lo comentado por una de las niñas – la maestra había propuesto antes del aula.</p> <p><u>Situación 16:</u> Pasado un tiempo llegó la docente de nuevo al salón con el resto de los niños que se encontraban desayunando. [...] Pese a la llegada de la docente, uno de los niños que estaba hablando con compañeros de una mesa diferente a la suya se puso a bailar y en seguida la profesora le llamó la atención llamándolo por su nombre y diciéndole: “estamos trabajando no bailando. Hágame el favor y se pone a trabajar.”</p> <p><u>Situación 17:</u> Luego [de llegar de tomar el desayuno en la cafetería con una parte del grupo], la docente empezó a caminar por todo el salón, pasaba mesa por mesa para revisar el trabajo de los estudiantes y alentaba a los</p>	<p>Concepción de aprendizaje</p>	<p>S3. Para que los niños aprendan, requieren un espacio tranquilo y silencioso</p> <p>S6. Los niños pueden aprender o repasar sus conocimientos cuando están fuera del aula, en actividades extracurriculares</p> <p>S13.1. – S20. Para</p>

<p>niños diciéndoles “eso, así, muy bien, sigue trabajando que lo estás haciendo muy bien” [y permaneció por un tiempo prolongado haciendo recorridos por el espacio, mirando lo que estaban haciendo los niños].</p> <p><u>Situación 18:</u> En medio del ejercicio de revisión de la tarea, al aula de clases llegó una madre de familia en busca de la educadora, pues quería comentarle que su hijo el día anterior a la observación había dejado un saco en el colegio y la madre quería saber si Clara lo tenía o si los niños sabían algo de aquel objeto. La maestra le respondió a la madre de familia que ella no tenía conocimiento sobre la situación y le dijo que les preguntaría a los estudiantes. Debido a que los niños estaban concentrados en sus actividades, la maestra para lograr que le prestaran atención decidió llamarlos a todos en voz alta diciéndoles: “niños” – la docente dejó pasar algunos segundos después del llamado, comentó: [la situación a los estudiantes y les preguntó:] ¿Alguno lo ha visto?” [Los niños le respondieron que no sabían dónde se encontraba el saco y Clara salió del salón para acompañar a la madre del estudiante a buscar el objeto perdido]. Cuando la</p>		<p>aprender se requiere que el docente explique y aclare cuando se presentan dificultades</p> <p>S13.2. Entre más dificultades se presenten, mayor claridad deben tener las estrategias de enseñanza para que los estudiantes aprendan</p> <p>S16. El proceso de aprendizaje no debe ser interrumpido por ninguna actividad lúdica ni comportamiento de los estudiantes</p> <p>S21. – S25. Para aprender, se necesita de una referencia de la cual los estudiantes puedan partir</p>
	<p>Concepción de atencionalidad</p>	<p>S8. Para atender a lo que dice la educadora los niños deben estar sentados y organizados en sus mesas</p> <p>S12. – S16. – S26.1. – S29.1. Para llamar la atención de los estudiantes se les llama por su nombre</p> <p>S17.1. – S27. Para atender, los niños requieren que se les haga un llamado inicial</p> <p>S17.2. – S20. Para</p>

<p>docente salió, algunos estudiantes comenzaron a correr por el espacio persiguiéndose unos a otros y al llegar Clara les preguntó: “¿qué hemos hablado de correr dentro del salón? Cuando terminen de trabajar se juega, ahora no.”</p> <p><u>Situación 19:</u> [En el salón de clases había tres niños que se encontraban en mesas individuales en la parte de adelante, a quienes la docente en su revisión, pasó observándoles sus trabajos]. Los niños aún estaban copiando la consigna que estaba en el tablero y uno de ellos: Jerson, se notaba distraído observando al resto del grupo sin escribir en su cuaderno.</p>		<p>llamar la atención de los estudiantes, la educadora habla en un tono de voz alto</p> <p>S19. - S26.2. – S29.2. Cuando un niño está distraído, se le debe recordar lo que está haciendo para que continúe el trabajo</p> <p>S23. Clara hace sonidos que le indiquen a los niños que deben hacer silencio para atenderla</p> <p>S28. Cuando un estudiante está hablando, está distraído y distrayendo a los demás</p>
<p>La docente se acercó al niño y le dijo que trabajara, el niño se volteó mirando hacia el tablero, se acomodó en la silla y antes de que empezara a escribir, la docente retiró para continuar con la revisión de la tarea de cada uno de los estudiantes.</p> <p><u>Situación 20:</u> Estaba la educadora calificando los trabajos de los niños de una mesa cuando dijo en voz alta a todo el grupo que ella antes de iniciar la actividad había explicado qué era lo que debían hacer y que además, muchas veces les había explicado cómo se trabajaba;</p>	<p>Concepción del error y de las dificultades de aprendizaje</p>	<p>S13.1. – S20.1 El estudiante es quien debe corregir sus equivocaciones en el trabajo</p> <p>S13.2. Frente a un error, el educador hace preguntas que permitan al niño concluir que se ha equivocado</p> <p>S13.3. – S20.2. Cuando se presenta una dificultad de aprendizaje, se explica nuevamente para que sea aclarado el conocimiento a aprender</p>

<p>por lo cual se dirigió específicamente a un estudiante y le dijo: “esa no es la forma como trabajamos aquí. Me vas a hacer el favor de arrancar la hoja, volver a recortar y pegar la fichas de la forma como yo les expliqué, por eso les expliqué.”</p> <p>En varias oportunidades la docente se encontró con casos de niños que estaban realizando el trabajo sin seguir sus instrucciones, así que en aquellos casos, la docente se acercaba a los niños que presentaban la dificultad, de nuevo les decía qué debían hacer y cómo debían hacerlo, y comentaba: “cuando ustedes no entiendan lo que hay que hacer, lo que tienen que hacer es preguntarme.”</p> <p><u>Situación 21:</u> La maestra después de finalizar un primer recorrido [de revisión de trabajos], volvió a acercarse a Jerson y lo motivaba diciéndole: “eso, así, pero esta palabra está mal escrita, mírala en el tablero, mira cómo está escrita” – la profesora se desplazó hasta el tablero y señalando lo escrito le leyó la palabra de forma silábica: “pic – to –gra –mas” – la maestra volvió al puesto del niño, le borró la palabra que él había escrito en el cuaderno y le dijo que la volviera a escribir.</p> <p><u>Situación 22:</u> Nuevamente la</p>		<p>S20. – S21. El error debe ser eliminado y el trabajo debe volverse a hacer de manera correcta</p>
--	--	--

<p>docente se ausentó del aula de clases por un momento y al llegar un estudiante le comentó que uno de sus compañeros de mesa estaba quitándole las fichas, la docente se acercó al niño y con un tono de voz fuerte le dijo: “Johan qué es lo que te pasa. Me ha tocado cambiarte de tres mesas. ¿Quieres que te sienta solo? Si no eres capaz de respetar a tus compañeros, te siento solo” – el niño se reía mientras la docente lo regañaba, así que ella le dijo: “y no se ría que yo no me estoy riendo con usted” – el niño entonces continuó recortando y la docente se apartó de esa mesa no sin antes advertir al niño que si no terminaba su trabajo se quedaría sin descanso.</p> <p><u>Cuarta observación del grupo 1 – 3 (Docente Clara)</u></p> <p><u>Situación 23:</u> Para comenzar, Clara les pidió a los niños que guardaran las monedas, guardaran los libros, las cartas y todo lo que estaba sobre las mesas. Los niños estaban hablando entre ellos con un volumen de voz un poco alto, así que la educadora, para llamar su atención les hizo un sonido con su boca (“Shhhhh”) y les dijo “la mamita ya se fue. Vamos a comenzar el día. Vamos a hacer la oración a dios.” La profesora realizó la oración diciendo una frase</p>		
--	--	--

<p>corta y dando un espacio para que los niños la repitieran lo que ella decía.</p> <p><u>Situación 24:</u> Organizados los niños en sus respectivas mesas, la docente comentó al grupo que llamaría a lista. Clara comenzó a llamar a cada niño, lo buscaba con su mirada y continuaba con el siguiente estudiante sin esperar a que el niño respondiera que estaba presente. Mientras hizo el llamado a lista, se observó que la profesora estaba analizando cómo reorganizar los niños en las mesas y argumentó: “es que tengo un niño nuevo.” [No obstante, posteriormente no se observó que realizara ningún cambio en la ubicación de sus educandos].</p> <p><u>Situación 25:</u> [Después del análisis de la ubicación de los estudiantes y del llamado a lista], pasaron unos minutos y no se observó que la docente cambiara a algún estudiante de su puesto habitual. Clara puso la lista sobre su escritorio y dijo: “¡niños! Voy a explicar lo que vamos a hacer hoy” – Primero les explicó que llevarían un compromiso para la casa, que debían realizar los ejercicios propuestos en algunas páginas de un texto guía y que la consigna la debían escribir en el cuaderno del campo de humanidades.</p>		
---	--	--

<p>Luego la docente comentó que había una segunda actividad que era con pictogramas, entonces ella preguntó a los niños: “nosotros ya hemos trabajado con pictogramas ¿cierto?” – los estudiantes respondieron que sí y la maestra continuó su explicación diciéndoles que debían observar la frase de muestra para completar las frases siguientes de acuerdo a cada una de las figuras que aparecían en la ficha.</p> <p>La docente, posiblemente como estrategia para cerciorarse de que los niños habían comprendido la actividad, empezó a preguntarles cómo sería construida la frase para cada uno de los casos presentados en la ficha. Clara preguntaba qué era cada objeto, los estudiantes le respondían y ella les decía que para ese objeto entonces, cuál sería la frase adecuada, permitiendo que los niños hicieran aquella construcción y la expresaran verbalmente.</p> <p><u>Situación 26:</u> En medio de la actividad, la profesora se percató de que un grupo de niñas estaba hablando entre ellas pero no estaban participando en el ejercicio, así que Clara para llamarles la atención, llamó a cada estudiante por su nombre y les hizo gestos con su rostro y con sus brazos como</p>		
--	--	--

<p>preguntándoles qué estaban haciendo, por qué no estaban atentas [generando que las niñas detuvieran su conversación por un momento].</p> <p><u>Situación 27:</u> Clara comenzó a escribir en el tablero la consigna [para el trabajo en casa]. Estando en esta actividad, varios niños se le acercaron para preguntarle en qué parte del cuaderno debían escribir y ella les respondió: “yo no les voy a decir dónde van a trabajar. Ustedes ya saben que es en la última página donde trabajaron. Ya saben que no deben dejar espacios.”</p> <p>Posteriormente, se le acercó otro estudiante y le hizo una pregunta a la que la docente respondió dando la vuelta para observar al grupo y devolvió tal cuestionamiento: “¡niños! Cuando ustedes no traen el cuaderno que les corresponde, ¿dónde trabajan?” – la mayoría de los estudiantes del grupo respondieron “en el [cuaderno] de notas” – la docente les agradeció a todos por la respuesta y dijo al estudiante que preguntó: “ya escuchaste Camilo.”</p> <p><u>Situación 28:</u> En medio de la actividad una de las estudiantes se puso de pie e inmediatamente la docente intervino para decirle que no</p>		
---	--	--

<p>quería pelear con ella para que trabajara, le dijo que regresara a su silla y la niña respondió a su pedido sin decir ninguna palabra.</p> <p>Luego, la profesora observó que en la mesa numero 3 había una niña hablándole a otras dos de sus compañeras y le dijo a la estudiante: “Ana ¿tú no te cansas de hablar a toda hora y distraer a tus compañeros?” La niña la miró y luego se organizó en su silla como disponiéndose para escribir.</p> <p>[...] después de haber pasado [un tiempo en el que la educadora pasó] varias veces por cada una de las mesas, la docente decidió cambiar de silla (aunque en la misma mesa) a Ana, la niña que en varias ocasiones le había llamado la atención por estar hablando; pues en la segunda revisión que hizo la maestra, la estudiante no había avanzado en la escritura y seguía hablando con sus amigas. Clara, como una estrategia para que Ana y las otras dos niñas cumplieran con la actividad propuesta, decidió sentar a un estudiante en medio del grupo de niñas.</p> <p><u>Situación 29:</u> La maestra dio inicio a sus desplazamientos rutinarios por el salón, revisando el trabajo de cada estudiante y llamándole la atención a quienes no estaban haciéndolo. En ese recorrido</p>		
--	--	--

<p>llamó a un niño para ponerlo solo en una mesa en la parte delantera del salón, ya que el pequeño estaba interactuando con un compañero y unas monedas, dejando de escribir lo que estaba en el tablero. Primero, la educadora llamó al estudiante por su nombre y luego le dijo que ellos tenían unos acuerdos y que él debía trabajar o de lo contrario lo pondría sólo en una mesa al lado de su escritorio. El niño se sentó en su silla y cuando empezó a escribir la docente se alejó dejándolo en su puesto.</p> <p><u>Situación 30:</u> Al llegar la hora del receso de la jornada académica, Clara dijo: “los que ya terminaron de escribir el compromiso, solo los que ya tienen la ficha pueden guardar y hacerse en la parte de adelante del salón para comer la lonchera.” Frente a lo dicho por la docente, los estudiantes que ya tenían la ficha empezaron a guardar sus útiles en los maletines, sacaron sus alimentos y se organizaron en subgrupos en el espacio definido por la maestra.</p>		
--	--	--

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado del trabajo investigativo, se llevará a cabo el análisis de los resultados expuestos anteriormente. Para cumplir con tal finalidad, se presentarán los resultados en las diversas categorías que se construyeron para el presente estudio, organización que facilitará la comprensión del análisis haciendo posible la integración de la información obtenida a partir de los instrumentos empleados (las entrevistas a las educadoras y las observaciones).

Dando inicio al análisis, se hará la exposición de cada categoría con la información correspondiente de la siguiente manera:

6.1. RELACIÓN DE LA MAESTRA CON SU LABOR COMO DOCENTE

Sara: Para esta sujeto, convertirse en educadora era uno de los ideales que había construido desde temprana edad, pues además de la admiración que sentía por el trabajo de su padre y familiares que tienen esta profesión, la maestra considera que el ser docente de formación normalista, le posibilita un reconocimiento social. Sin embargo, para Sara la docencia es un primer nivel que debe superarse, debido a que las posibilidades de generar impacto en la comunidad, son mayores cuando se ocupan cargos más altos en la jerarquía.

Clara: Ser maestra es un oficio que no solo brinda satisfacción a nivel económico por la estabilidad que garantiza, sino que también la educadora manifiesta sentirse complacida por el acercamiento que se posibilita con los niños y padres de familia, y por el lugar que le da la comunidad de experta, conocedora, capaz de generar efectos en la vida de los estudiantes

6.2. RELACIÓN DOCENTE – INSTITUCIÓN

Sara: El hecho de trabajar en una institución como el Nuevo Latir genera satisfacción en los educadores cuando no sólo se les considera como sujetos que deben seguir instrucciones, sino cuando se les reconoce como seres capaces de agenciar su ejercicio de enseñanza, posibilitándoles actuar con autonomía de acuerdo a lo que consideren más pertinente con su grupo de estudiantes. Pese al agrado que manifiesta sentir la docente por su trabajo en la institución, ella misma expresó que en este espacio tanto los educadores como los educandos presentan necesidades que la institución no considera y por las cuales no responde.

Clara: Del mismo modo que la educadora del grado 1-1 (Sara) a esta maestra, el trabajo en la institución Nuevo Latir le genera sentimientos y pensamientos ambivalentes, pues si bien considera como una ventaja la posibilidad de aprender en este espacio mientras se enseña a los niños, existen aspectos que por el poco tiempo que tiene la ciudadela ofreciendo sus servicios en el Distrito de Aguablanca, no están definidos y determinados con claridad para los educadores, generando confusiones.

6.3. RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTES

Sara: La educadora manifestó que para ella era necesario construir relaciones con sus estudiantes, las cuales debían estar atravesadas por lo afectivo, ya que en su práctica como docente debe ofrecer una atención a los niños y crear estrategias que le permitan motivarlos por aprender; funciones que se facilitan cuando la educadora conoce a sus educandos y mantiene en contacto con ellos. Por otro lado, Sara comentó que la relación que ella sostenía con sus estudiantes, podía verse afectada negativamente cuando los pequeños presentaban comportamientos que ella calificaba como inmaduros y por el desinterés o desconcentración por parte de estos durante las actividades que ella les proponía.

Clara: A pesar de que para esta maestra deben existir relaciones mediadas por el cariño entre los educadores y los educandos, es posible inferir a partir de lo que expresó en la entrevista y de lo que se pudo observar durante las diferentes sesiones, que Clara siente afecto por sus estudiantes pero que se pone límites al apego que pueda generar hacia ellos; pues como ella lo explica, prefiere evitar malos sentimientos en el momento en que por decisiones institucionales deba cambiar de grupo.

6.4. CONCEPCIÓN DE ESTUDIANTE

Sara: Esta maestra expresó que desde su opinión, los estudiantes de primero de primaria son niños que preferiblemente deben haber cursado el grado de transición, pues es ahí donde se da el necesario proceso de adaptación al contexto escolar y donde se desarrollan las competencias básicas para cursar el grado primero.

Además, la educadora ve a los estudiantes como sujetos cambiantes que por el momento de la vida en el que se encuentran conocen el mundo a través de sus sentidos y sus percepciones, tienen necesidades, particularidades, preferencias y gustos específicos, los cuales deberían ser considerados por la educadora para la

planeación de las actividades, y que según lo observado, no se evidenció que se tuvieran durante la ejecución de los ejercicios presentados por Sara.

En cuanto al aprendizaje, Sara señaló que debido a la falta de claridad que tienen los estudiantes de primero sobre las razones por las cuales es importante ir al colegio, ellos requieren instrucciones, una explicación y tener conocimiento acerca de los objetivos de las actividades académicas para tener un buen desempeño. Sin embargo, para ella los educandos son los responsables de que logren aprender o no un conocimiento que les es enseñado, debido a que ellos deben esforzarse, escuchar, estar atentos, motivados y permanecer ordenados en sus respectivas sillas para obtener buenos resultados o buenas calificaciones, pues son seres autónomos, capaces de agenciar y decidir sobre su proceso de aprendizaje, autorregulando sus formas y ritmos de trabajo.

Pese a lo anterior, para Sara los niños requieren del acompañamiento y la orientación tanto de los padres de familia como de la educadora, para encontrarle un sentido y asumir un compromiso con el estudio. No obstante, señala que desde su profesión tiene limitaciones que no pueden ser manejadas por otros actores diferentes al mismo estudiante y a sus acudientes.

En relación a las colaboraciones y diferentes apoyos que el educando pueda recibir en su proceso de aprendizaje, Sara planteó en la entrevista que entre los mismos niños podían ayudarse y que incluso entre ellos podían entenderse con mayor facilidad; planteamiento que es contradictorio con lo observado, en tanto en varias ocasiones se vio a la educadora intentando impedir que los niños se colaboraran entre sí cuando alguno manifestaba presentar dificultades.

Para terminar lo que respecta a esta categoría, explicó también la docente que para ella los niños son justos y que por esta razón tienen la capacidad de identificar y reconocer un comportamiento inadecuado en ellos mismos o en sus pares, consiguiendo así modificar y mejorar los comportamientos de todo el grupo de acuerdo a las reglas preestablecidas.

Clara: De acuerdo a lo observado y a lo planteado por la educadora en la entrevista, se puede inferir que para ella los estudiantes son seres curiosos, autónomos, responsables e independientes, quienes están constantemente transformándose tanto por las experiencias que tienen en los contextos que se encuentran inmersos, como por sus procesos de desarrollo.

Igualmente, expresó la docente que estos niños requieren estabilidad familiar y apoyo por parte de sus acudientes y la misma educadora para poder desenvolverse en su vida personal y para que se vea favorecido el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aclaró que no todos necesitan el mismo acompañamiento, sino que algunos requieren una atención más personalizada que otros.

Con relación a ese proceso de aprendizaje, Clara especificó que los niños son los responsables de que éste emerja y son quienes determinan sus ritmos de aprendizaje, pues deben comprometerse con su proceso formativo e interesarse por éste desde el grado transición, el momento en el que además se construyen los conocimientos básicos con los que los pequeños deberían llegar a cursar primero de primaria, ya que de lo contrario tendrán que aprenderlos en aquel nivel.

Clara también manifestó que considera necesario que los estudiantes experimenten y exploren para – a partir de aquellas experiencias – construir conocimientos que les permitan un enriquecimiento personal y académico.

Además, en el discurso de la maestra se conoció que desde su perspectiva, los niños tienen diferentes ritmos y modalidades de aprendizaje; no obstante, se observó que aunque sí propone diferentes actividades para que los niños las vayan ejecutando de acuerdo a su propio ritmo, éstas tenían una única forma de explicación y debían llevarse a cabo de la misma manera.

Finalmente, en cuanto a los resultados que los educandos puedan tener en su aprendizaje, Clara planteó que para hacer un buen trabajo y obtener buenas calificaciones, los niños debían escuchar y seguir sus explicaciones e instrucciones, debían tener una rutina y tener claros los objetivos de cada actividad, pues de lo contrario era probable que el estudiante no aprendiera por falta de compromiso e interés del mismo niño o de sus acudientes.

6.5. ROL DEL DOCENTE

Sara: En cuanto a la labor del educador, la maestra señaló que tiene el deber de definir – en compañía del resto de los docentes encargados del mismo grado – las temáticas a trabajar con los estudiantes en cada momento del año lectivo; no obstante, cada profesor es el que determina de qué manera le enseñará dichos conocimientos a su grupo, teniendo en cuenta las particularidades del mismo.

Por lo expuesto previamente, para Sara, el educador debe permanecer atento a las necesidades y a los intereses de los estudiantes para proponer estrategias pedagógicas que respondan a estos, favoreciendo así el aprendizaje. Lo anterior, de alguna manera se hizo evidente en las observaciones, ya que durante varias de las actividades que se presenciaron, se notó que la mayoría de los niños estaban motivados e interesados en participar, debido a que la educadora intenta enseñarles a través de actividades lúdicas con las que identifica que los niños disfrutan. Por la razón anterior, la docente aclara que un maestro de primero de primaria, debe ser un sujeto que le guste lo lúdico y los juegos, pues en las edades en las que se encuentra esta población, se aprende con agrado mediante este tipo de actividades.

Además, ser docente para esta sujeto implica brindar atención tanto a los estudiantes como a los padres de familia, pues estos dos son actores que requieren de una orientación que la docente les puede ofrecer a partir de sus conocimientos sobre el proceso de formación de los niños; e igualmente, frente a las dificultades de aprendizaje y los casos de fracaso escolar, es con los acudientes con quienes la maestra debe conformar un equipo para brindar el apoyo necesario al niño. Esto se evidenció al final de las observaciones, cuando terminando la jornada se veían padres de familia buscando la atención de la educadora para hablar con ella sobre el proceso de cada niño, frente a lo cual Sara en las conversaciones los hacía implicarse y de alguna manera responsabilizarse de la disposición de los estudiantes para trabajar y aprender.

Es importante recalcar que cuando esta maestra habla de atención a los niños no solo se refiere a los ofrecimientos que hace con relación a lo académico, sino que ella se ubica como un referente en las vidas de los estudiantes, como una amiga en quien los educandos pueden confiar y comentarle sus vivencias para recibir también en esas situaciones la orientación de la profesora. Esta disposición de la educadora se puede ejemplificar con el caso del niño que se sentía angustiado y culpable de haber lastimado a uno de sus compañeros durante un juego; se observó que Sara se tomó un tiempo prolongado para dialogar con el niño hasta conseguir que se tranquilizara y continuara con sus actividades académicas.

Por otro lado, se observó que para la docente la realización del trabajo que ella propone es una prioridad, y es de esta manera como ella quiere hacerlo ver a los niños, pues en ocasiones, cuando algún estudiante se encontraba haciendo otro tipo de actividad de su interés, Sara le recalca que debía suspenderla porque primero debía finalizar su trabajo.

También, se le observó a la educadora exigiéndoles a los educandos que trabajaran de manera individual, y aunque los motivaba diciéndoles que ellos eran capaces y que todos podían hacer lo que ella había pedido, no permitía que entre los estudiantes se colaboraran cuando los mismos niños consideraban que lo que debían hacer era difícil para ellos.

Del mismo modo, para esta maestra, ella es quien debe explicarle a los estudiantes e instruirlos para que aprendan y trabajen de manera adecuada, aunque esta labor tiene limitaciones como las dificultades de aprendizaje, por ejemplo, que no le corresponde a ella como profesora manejar, sino que es otro tipo de profesional (el profesional de apoyo) quien debe encargarse de esos casos y debe orientarla a ella para trabajar de manera adecuada con aquellos niños.

En el ejercicio educativo, los educadores, adicional al conocimiento que deben tener sobre el proceso de cada uno de los educandos, cumplen un papel de mediadores entre los conocimientos que se espera que los estudiantes aprendan en un año determinado y las capacidades o competencias que haya identificado el educador en los niños que hacen parte de su grupo. Para cumplir con lo anterior,

Sara indicó que el profesor debe: en primer lugar, tener conocimiento sobre el proceso de aprendizaje y acerca de las etapas del desarrollo para proponer trabajos y actividades académicas coherentes con aquellos momentos de la vida en los que se encuentran los estudiantes; y en segundo lugar, debe estar atento para corregir tanto los comportamientos inadecuados o indisciplinados de los niños como la postura corporal de los estudiantes, garantizando así que ellos estén atentos, esforzándose, trabajando y por ende, aprendiendo.

Pese a que en el discurso de la maestra se le da una prioridad a las necesidades y a las particularidades de cada sujeto, confrontándolo con lo observado se halla una contradicción, debido a que Sara aunque intenta respetar los tiempos de los niños, se adapta al ritmo de la mayoría de los estudiantes de su grupo, dejando atrás a aquellos que les toma más tiempo la ejecución de las actividades.

Frente a las diversas situaciones a las que se puede ver enfrentado un educador, Sara puede o bien premiar a los estudiantes y felicitarlos por realizar un buen trabajo, o puede encontrarse con algunas problemáticas que ella supera no quedándose fijada en esa dificultad sino que por el contrario, analiza al grupo y las condiciones en las que ellos se encuentran para – a partir de ello – hacer propuestas que correspondan a lo observado.

En otras palabras, ante las dificultades de aprendizaje, a la educadora le corresponde hacer el acompañamiento al estudiante y hacerle ofrecimientos que le permitan avanzar en su proceso y no quedarse en un punto fijo sin progresar, como comentó la docente que ocurre en los casos donde existen discapacidades cognitivas, donde a pesar del esfuerzo y la dedicación del educador, el estudiante no logra aprender.

Clara: Desde lo que considera la docente del grado 1 – 3, los educadores deben cumplir no solo con las peticiones que le haga la institución educativa con relación a los objetivos de enseñanza, sino que además deben construir unas relaciones con los estudiantes que le permitan conocer sus necesidades e intereses, los cuales deben ser tenidos en cuenta y respetados en el proceso de planeación de las clases que se llevarán a cabo durante el año escolar. Contradictorio a lo anterior, se observó que la educadora ya tiene unas actividades planeadas para todos los estudiantes y al proponérselas, les explica de una única forma lo que deben hacer, dándoles una única posibilidad de realizarla; es decir, no permite que cada estudiante – con base en sus capacidades e intereses – ejecute lo que ella les ha pedido, sino que Clara les pone unos límites dentro de los cuales los niños deben desarrollar la actividad.

También, como educadora vela por que los padres de familia o acudientes cumplan con el necesario acompañamiento a los niños durante su proceso de aprendizaje, pues cuando aquel compromiso no es asumido por los adultos responsables del menor, se ve afectado negativamente el proceso del educando,

no dejando posibilidad a la educadora de hacer la pertinente orientación en aquel caso e impidiendo que su qué hacer tenga un impacto en la vida de los niños.

Específicamente sobre el proceso de aprendizaje, la sujeto planteó que ella actúa como mediadora entre las necesidades de los estudiantes y los conocimientos que desde instancias superiores se determina, deben ser enseñados a los educandos; interviniendo entonces como orientadora, brindando las herramientas que de acuerdo a su conocimiento, son esenciales para que los estudiantes aprendan. Esta posición que asume la maestra permite inferir que ella no se ve implicada en el aprendizaje de los niños, pues son ellos los responsables de conseguir o no los logros propuestos, depende sólo de ellos que puedan construir un conocimiento y en el discurso de Clara no se hace mención de la influencia de los ofrecimientos que ella haga en el proceso de cada niño. Con relación a lo anterior, la educadora dijo en la entrevista que ella debe dialogar con los estudiantes para lograr que ellos reconozcan la importancia del estudio y puedan comprometerse con éste; compromiso que debe asumirse incluso desde el grado transición para que el educando pueda aprender.

Igualmente, Clara comentó que como educadora debía exigir a los niños permanecer atentos, en orden, sentados en sus sillas, escuchando y en silencio para poder explicarles lo que se hará durante el día, dando claridad sobre los objetivos y la forma de trabajo, que como se observó, deben ser cumplidos para obtener buenas calificaciones en la tarea. Es esto entonces una muestra de que para la docente, su mayor esfuerzo debe dirigirse a alcanzar que los niños trabajen, motivándolos con frases alentadoras o “peleando” con ellos – como la misma educadora lo expresó durante una de las sesiones a una estudiante – con el propósito de que ejecuten una actividad.

Para terminar lo que a esta categoría refiere, la docente en su discurso permite comprender que desde su percepción el educador no tiene mayor incidencia en el aprendizaje de los estudiantes (como se mencionó previamente), pero para ella un docente sí puede ser responsable de las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar en un grupo de educandos. No obstante, se genera confusión cuando se analiza que a pesar de que logra identificar de alguna manera la implicación del maestro en el proceso de los estudiantes, Clara señala que para determinar si un estudiante debe repetir o no el año lectivo, usa como criterios de análisis el compromiso de los acudientes y los niños, y el comportamiento del mismo estudiante, sin considerar los efectos que ella como profesora pudo haber generado en cada uno de los casos.

6.6. ROL DE LA ESCUELA

Sara: Para la educadora, la escuela en general es una institución en la que se les inculca a los estudiantes la responsabilidad que ellos deben asumir para cumplir y desarrollar las actividades académicas que les permitirán los aprendizajes propios de cada año lectivo. Sin embargo, Sara aclara que pese a lo anterior, las instituciones educativas no deben dejar de lado que sus educandos tienen unas particularidades e intereses que necesitan tenerse en cuenta para la planeación de las diferentes modalidades y estrategias de enseñanza.

En adición a la responsabilidad de la escuela de concientizar al niño del compromiso que debe asumir en su proceso educativo, Sara mencionó que también es deber de la escuela permitir y promover el desarrollo del cuerpo de los estudiantes, e intervenir en el proceso de construcción de las identidades, posibilitando diversas situaciones a las que los niños deben enfrentar de una manera que es moldeada por la misma institución.

Teniendo en cuenta lo anterior y considerando los comentarios de la educadora cuando habla específicamente de la institución para la cual trabaja, es importante retomar que a pesar de que ésta les da el tiempo y el espacio para que se haga el plan de trabajo, y aunque – a diferencia de la mayoría de las escuelas – la apuesta está sobre el desarrollo de un ser integral más que en lo académico, se encontraron contradicciones en tanto la misma educadora mencionó que aquellos intereses de los niños son ignorados por la institución, razón por la cual, ella manifestó diferenciar unos momentos en los que respondía a los pedidos de la institución, de otros en donde el punto de partida eran las necesidades e intereses de los estudiantes.

Otra de los aspectos que se considera como contradictorio es que, si bien para la docente la escuela permite el desarrollo del cuerpo, no se comprende bien en qué sentido es éste, pues constantemente se observó que ella les solicitaba a los niños que permanecieran sentados y frente a las exploraciones de los pequeños les exigía que trabajaran, enfatizando en lo académico y dificultando una educación integral como inicialmente había mencionado la educadora. Pareciendo entonces en el discurso y en las prácticas de Sara, que este tipo de actividades y comportamientos de los niños solo fueran posibles en el grado transición, en el cual los educandos tienen más libertad y deben aprender a manejar su cuerpo, llegando a cursar el grado primero con ese aprendizaje.

Clara: Para la educadora, la escuela es una institución que cumple un papel importante en la vida de los estudiantes, pues posibilita no solo tener aprendizajes a nivel académico, sino que en el contexto escolar los niños también construyen conocimientos útiles para su vida personal. Además, la maestra indicó que la escuela actúa como institución socializadora, facilitando el establecimiento de las relaciones que los niños construyen con sus pares.

En cuanto a las dificultades que se pueden presentar o a los casos de fracaso escolar, Clara mencionó que la institución debe orientar y apoyar tanto a los padres de familia como a los estudiantes dentro de las posibilidades que tiene como institución educativa, e igualmente, debe tener conocimiento y formar redes de apoyo para que las diferentes entidades aliadas se encarguen de hacer los ofrecimientos que cada caso particular requiera.

Es justamente por lo anterior, que la institución ha elaborado una ruta de apoyo que – como se evidenció en la entrevista y en las diversas observaciones – la maestra conoce y emplea en los casos que ella considera pertinente como los disciplinarios por ejemplo, una ruta en donde se consideran las limitaciones de la institución y las entidades a las que debe recurrir teniendo en cuenta el tipo de caso, para que sea manejado de la manera más adecuada posible.

6.7. CONCEPCIÓN DE EDUCABILIDAD

Sara: La entrevista con esta docente permitió inferir que para ella la educabilidad de los niños depende tanto del compromiso y del apoyo que le brinden los padres de familia, como de la madurez del sujeto, la cual está determinada por la edad de éste. Por los planteamientos anteriores, para la educadora los niños deben estar en un grado escolar según los años de vida que tengan y necesariamente deben estar acompañados por sus acudientes en este proceso, pues de lo contrario, sus posibilidades como educadora se ven limitadas, no logrando que el estudiante aprenda ni progrese en el proceso.

De nuevo, en la concepción de educabilidad, la maestra permite evidenciar que ella no se ve implicada en el proceso que debe vivenciar cada niño, ni en las dificultades que en se puedan presentar, sino que otorga toda la responsabilidad de la disposición de aprender del estudiante a los otros adultos responsables del niño y al mismo educando.

Clara: Para la maestra Clara, la disposición que tengan los niños para aprender depende de factores relacionados con el mismo niño y su familia, pues como lo comentó en la entrevista, los educandos logran aprender cuando se les ofrece una estabilidad familiar, y es por la formación de los niños en las casas que el aprendizaje puede facilitarse o dificultarse.

De manera similar a la docente Sara, para esta educadora, ella no tiene mayor influencia en la educabilidad de los estudiantes, ya que ella solo puede intervenir en la medida en que trabaje con el niño para que él se comprometa con su proceso, pues es el único que puede lograr que emerja el aprendizaje de nuevos conocimientos.

6.8. CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

Sara: Aprender para esta sujeto es un proceso que requiere inicialmente de una referencia y de una explicación para lograr que los estudiantes se organicen y tengan la disposición que es necesaria para aquel proceso.

También, en la entrevista se conoció que Sara considera que los estudiantes tienen diferentes ritmos y formas de aprender, los cuales deben ser conocidos y respetados por el educador para favorecer el proceso de cada niño. Frente a este planteamiento de la profesora, desde lo observado, es posible exponer que si bien Sara intenta respetar los tiempos de cada educando en las actividades, las diferencias en lo que a la modalidad respecta, no son tenidas en cuenta en el oficio de la maestra, pues debido a que se evidenció una única forma de trabajo con los estudiantes, pareciera que realmente la educadora pensara que los niños tienen una misma modalidad de aprendizaje.

Por otro lado, la maestra expresó que el aprendizaje en ocasiones implica retrocesos, pues cuando se presentan dificultades es necesario detenerse e intentar resolver dicha problemática para lograr avanzar y aprender un conocimiento que perdurará en el estudiante a diferencia de lo que realmente no es aprendido, ya que en esta última situación, los conocimientos son rápidamente olvidados.

Además, para aprender ciertos conocimientos, la educadora planteó que era necesario también que los niños hubiesen tenido algunos aprendizajes previos, pues desde su punto de vista, haber dejado de cursar transición y de construir los conocimientos específicos de ese momento, dificulta – aunque no imposibilita – el proceso de aprendizaje de los estudiantes en primero de primaria.

Como otros de los factores que se requieren para que emerja el aprendizaje de los niños de primero, la profesora propuso la experiencia, viéndola como el medio que posibilita a los educandos sacar sus propias conclusiones, siempre y cuando estos cuenten con un equilibrio emocional y psicológico que es ofrecido por los padres de familia; de lo contrario, el niño presentaría problemas y la posibilidad de aprendizaje sería casi nula debido a la desmotivación, indisposición, desinterés y sobre todo la falta de compromiso y de esfuerzo del mismo educando, quien para la educadora es el único responsable de los éxitos o fracasos de su vida escolar.

En lo que se refiere a los métodos con los cuales aprenden los estudiantes del grado primero, Sara especificó que estos están de alguna manera determinados por la edad, que a su vez define los gustos y los intereses de los niños; siendo entonces en ese momento de la vida, las actividades lúdicas y los juegos los medios para conseguir aprender con facilidad por la motivación que genera. En esta misma lógica, se conoció que según la educadora, el trabajo con material concreto también favorece el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, pues al

posibilitar que el niño tenga representaciones mentales, facilita la construcción de conocimiento por la etapa del desarrollo en la que se encuentran.

El espacio físico es también una de las condiciones para que emerja el aprendizaje. Las mesas y las sillas son elementos necesarios para que los niños puedan trabajar y aprender, ya que les permite permanecer sentados, relajados, poco activos, organizados, escuchando a la educadora y sobre todo pensando sobre los pedidos y propuestas que ella hace.

Referente a los casos en donde no se da el aprendizaje por ejemplo, la educadora explicó que era posible que se facilitara aquel proceso cuando en éste intervenía un sujeto igual al estudiante, es decir, uno de sus pares con quien posiblemente el niño se entendería mejor y le comprendería más que a la misma docente. Pese a que la educadora reconoció que es posible que ella no sea clara para algún estudiante y no emplee herramientas y estrategias que le permitan enseñarle de acuerdo a sus particularidades, Sara dijo que estos casos eran la consecuencia de las problemáticas causadas por la falta de compromiso de los padres, por la falta de compromiso de los educandos y/o por alguna otra carencia en el proceso del niños.

Clara: El aprendizaje es concebido por la educadora como un proceso cognitivo que requiere tiempo para que el sujeto asimile los conocimientos que – de acuerdo a la expuesto por Clara en la entrevista – son adquiridos. Además, explicó la docente que aprender es enriquecerse de las experiencias que se tienen en la vida, las cuales son posibles cuando los estudiantes exploran y agencian su propio proceso. Frente a lo planteado previamente, es importante recordar que a lo largo de las observaciones realizadas, no se presenciaron actividades en las que se promoviera y se propusiera a los niños un espacio para la exploración y la posibilidad de experiencias que les permitiera construir con facilidad nuevos conocimientos.

Respecto a la forma de conocer si se estaba dando el aprendizaje o no, Clara argumentó que esto era posible a partir de una detallada observación y seguimiento del proceso del educando, en la cual se valoraran las transformaciones ocurridas con relación a los movimientos, los comportamientos, las formas de trabajar y de comunicación en los estudiantes.

Expresó también la educadora que para ella existen diversos ritmos de aprendizaje que generan las diferencias que se presentan entre los procesos de cada niño. Desde lo observado, vale la pena proponer que se considera como un intento de la educadora por responder precisamente a aquella diversidad, cuando presenta varias actividades dejando que los niños las vayan desarrollando una a una según sus capacidades, sin hacerle exigencias que lo puedan perturbar, sino que por el contrario, ella les ofrece el acompañamiento personalizado que determina como esencial en los casos de niños que requieren de más tiempo para llevar a cabo lo propuesto por la educadora.

Enfatizó la docente Clara en que además de la estabilidad familiar, de la tranquilidad y de lo silencioso que debe ser el espacio donde se aprende, el espíritu curioso e investigativo, la organización, la disposición y el compromiso del estudiante, generan un impacto positivo en el proceso de aprendizaje en la medida en que para ella es el educando, el único responsable de que se dé o no el aprendizaje, ya que en la entrevista la maestra respondió ante el cuestionamiento de cómo había logrado que los estudiantes aprendan un tema específico, diciendo que ella no era quien hacía ese proceso, sino que era el estudiante y sus acudientes los implicados.

6.9. CONCEPCIÓN DE ATENCIONALIDAD

Sara: Partiendo del discurso y de las observaciones realizadas al qué hacer de la docente, se pudo conocer que para ella la atención es un factor vital en el aprendizaje, en tanto hace posible al niño la necesaria comprensión de las explicaciones que hace la docente. Para Sara, la atención es igual a la disposición que demuestra un estudiante en medio de una actividad académica, la cual se evidencia en la postura corporal, la gestualidad y el direccionamiento de los cinco sentidos – fundamentalmente de la visión – hacia la docente. Es justamente esa focalización del niño en la educadora la que da cuenta de la atencionalidad; derivando de ello, que el hecho de que un niño esté distraído y sin hacer lo que la educadora le ha pedido, es señal de que no está atento.

Especificó también la educadora, que la duración del tiempo que permanece un sujeto atento depende de la edad, aclarando que los estudiantes de primero – por tener en un promedio de seis años – tienen un corto periodo de atención; motivo por el cual, Sara constantemente emplea diferentes estrategias con las que ella considera que garantiza la atención del pequeño.

Así por ejemplo, dentro de aquellas estrategias está el trabajo con economía de fichas y los premios que la profesora ofrece de antemano a los educandos si realizan un buen trabajo, también se observó que los llama por sus nombres, les pide explícitamente que presten atención, que escuchen lo que ella dice, que hagan silencio, les habla con un volumen de voz alto, hace ejercicios en donde los niños deban escuchar y hacer lo que ella les pide, y en algunos casos se la vio cambiando de puesto o de mesa a algunos estudiantes por no estar atentos.

Lo anterior permite inferir que pese a que la educadora en la entrevista reconoció que la atención de los estudiantes dependía de las propuestas que ella como educadora les presentara, también fue evidente en su discurso y en las observaciones que para Sara el estudiante es quien asume la responsabilidad de estar atento o no, pues cada vez que ella se percataba de que un niño no estaba atento, le pedía al mismo pequeño que modificara algo en su actitud, y nunca se

evidenciaron otro tipo de estrategias con las que la educadora intentara que los estudiantes se interesaran voluntariamente.

Clara: Se observó durante la práctica que para la docente la atención es una capacidad que tienen los estudiantes de “auto – orientarse”, es decir, de estar ubicados y tener conocimiento sobre la temática que se está trabajando. Para esta educadora, atender no implica la inmovilidad del estudiante ni el direccionamiento de los sentidos a la maestra o a la actividad que se esté realizando; no obstante, durante las sesiones se observó que algunas de las exigencias más frecuentes de la educadora, es que los niños estén sentados, organizados en sus mesas y escuchándola sin hacer ruido ni hablar entre ellos, pues estos son indicadores de que el niño no está prestando atención, está distraído y distrayendo a los demás, dificultando así que puedan aprender aquello que la educadora les ha propuesto.

De forma coherente con aquello que se expuso fue observado, las estrategias empleadas por Clara para que los estudiantes estuvieran atentos eran: llamar al niño desatento con su nombre propio, hablarle con un volumen de voz alto, recordarle al niño su responsabilidad y las razones por las que va al colegio, y pedirle silencio para que la escucharan.

6.10. CONCEPCIÓN DEL ERROR Y DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Sara: Desde el punto de vista de la maestra, el error es un concepto que no debe de existir en la vida escolar de los educandos, pues para ella este término hace referencia a algo que no puede ser modificado ni corregido, como sí se puede hacer cuando se comete una equivocación, siendo entonces este último el término que emplea la educadora para explicarles a los niños que existen algunas fallas en su trabajo. La equivocación es pues para Sara, posible de ser desechada para ser mejorada en su totalidad. Partiendo de lo anterior, en el discurso de la profesora se conoció que las equivocaciones para ella no son malas, debido a que de estas pueden surgir nuevos aprendizajes y buenos resultados.

No obstante, es necesario aclarar que en medio de las observaciones, en los casos en donde se presentaban equivocaciones en los trabajos de los educandos, la profesora no intervenía para conseguir que el niño resignificara su experiencia con aquella equivocación que había tenido y construyera conocimiento a partir de ésta, sino que por el contrario, al percatarse de alguna equivocación, Sara se la señalaba al niño, exigiéndole que desechara ese trabajo y lo repitiera de manera adecuada según sus instrucciones, sin invitar ni permitir la reflexión del estudiante sobre las fallas cometidas.

Igualmente, la profesora explicó que para ella las equivocaciones, al igual que las dificultades de aprendizaje, son el resultado de un proceso en el que algo le hizo falta al estudiante; déficit que puede afectar el ritmo de aprendizaje del educando, convirtiéndolo en un proceso que aunque continuo requiere más tiempo.

En coherencia con lo anterior, Sara manifestó que ante las equivocaciones o en los casos en los que se presentan dificultades de aprendizaje, es necesaria su intervención como educadora para guiar el trabajo de los niños y señalar las equivocaciones encontradas, haciendo así que sean los mismos estudiantes quienes corrijan y repitan los trabajos que no están organizados o estéticamente adecuados. En estas situaciones, Sara planteó que los niños requieren de una colaboración y apoyo mayor por parte no solo de ella, sino también de los padres de familia y de los compañeros, siendo estos posibles actores que con su intervención, facilitan el proceso de aprendizaje de los educandos.

Para terminar con la información correspondiente a esta categoría, la sujeto comentó que como estrategias para manejar estas dificultades, ella presentaba actividades que fueran coherentes con la atencionalidad y con las capacidades de los estudiantes, ya que al sobrepasarlas podría empeorar las situaciones vivenciadas por el niño en relación con el aprender. Además, Sara considera que para generar mejoras en las dificultades de aprendizaje que se presentan, es necesario que se trabaje un tiempo más prolongado con estos estudiantes hasta que tengan una comprensión de la temática a aprender; razón por la cual, en varias ocasiones se la observó en los descansos con los estudiantes o al final de las jornadas escolares, en su respectivo salón realizando actividades con algunos de sus estudiantes.

Clara: En lo que se refiere al error, se encontró una incongruencia en lo expuesto por la educadora durante la entrevista, pues ella comentó que este término hace referencia a una conducta, a un comportamiento que tiene efectos negativos, los cuales no pueden ser mejorados; pero al mismo tiempo, Clara expresó que los errores sí deben ser corregidos aunque no eliminados u olvidados, y se observó que cuando ella intervenía para – mediante preguntas – lograr que el educando se percatara de las equivocaciones que había cometido y las corrigiera, constantemente les exigía eliminar el trabajo en el que se habían encontrado dichas equivocaciones, pidiéndole al niño o borrando ella misma lo que el estudiante había realizado.

Por otro lado, para esta educadora las dificultades de aprendizaje pueden ser causadas tanto por factores biológicos como por las condiciones del contexto en el cual se encuentre el estudiante. Planteó la docente que cuando las causas de estas situaciones son biológicas, el niño requería el acompañamiento de los padres de familia y de profesionales externos a la institución, alejándose entonces ella de asumir parte de la responsabilidad que tiene en el proceso de los estudiantes y desconociendo la posibilidad y el poder que como docente tiene

para favorecer el aprendizaje de los educandos incluso cuando se presentan dificultades.

Pese a lo anterior, es importante aclarar que si bien la educadora reconoce en alguna medida la posibilidad de que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes sean generadas por el docente al no tener conocimiento y al no hacer un análisis de las capacidades del proceso de cada niño, a lo largo de su discurso se puede inferir que ella no se posiciona ni se concibe como uno de los actores que puede no solo tener el manejo de las dificultades, sino que también puede ser quien perturbe al estudiante y haga posible que el niño construya significaciones negativas en relación al aprendizaje y a la escolaridad.

6.11. CONCEPCIÓN DE FRACASO ESCOLAR

Sara: La profesora especificó que desde su perspectiva, se habla de fracaso escolar en los casos de los estudiantes que pierden un año lectivo como el resultado de su poco esfuerzo y del desinterés en su proceso formativo. A partir de lo anterior, se infiere que realmente para la sujeto, los educadores – al igual que los padres de familia – no tienen mayor participación ni influencia en los casos de fracaso escolar, sino que son los mismos estudiantes los responsables de los fracasos que vivencien durante su escolaridad, pues aunque los adultos le brinden el necesario apoyo y acompañamiento, éstos no son suficientes para eliminar las posibilidades de que se genere un caso de fracaso escolar.

Sin embargo – para Sara – la participación de los educadores y de los acudientes del niño, tiene lugar en el trabajo preventivo del fenómeno en cuestión, ya que las diferentes propuestas metodológicas que se planteen para reforzar los conocimientos del estudiante y para garantizar que éste se esfuerce, hacen posible evitar que un educando se convierta en un caso de fracaso escolar.

Expresó también la maestra que precisamente esa pérdida del año que es el fracaso escolar, era considerada como un castigo también para los padres de familia, aunque no en tan grande proporción como para el mismo estudiante, quien puede sentirse frustrado al ser consciente del avance que han tenido sus compañeros a diferencia del proceso que él debe repetir.

Clara: El fracaso escolar para esta maestra hace referencia al desinterés y a la desmotivación que presenta un estudiante frente a su proceso de aprendizaje, factores que hacen que el niño no funcione en una institución determinada, no significando ello que aquel educando sea un caso continuo de fracaso escolar en cualquier otra institución educativa.

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente y lo comentado por la educadora en la entrevista, se evidencia que la responsabilidad total del fracaso escolar, recae

sobre el educando, pues Clara explicó que este tipo de fenómenos se generaba a partir de la falta de voluntad del sujeto y la falta de claridad que tiene sobre sus intereses.

Siendo así pues, tanto las instituciones como los educadores pueden hacer ofrecimientos y hacer orientaciones que favorezcan el aprendizaje de los niños que presentan este tipo de fracaso, pero es el mismo niño el único actor que puede sobreponerse de alguna manera a esa situación, comprometiéndose con su proceso y reconociendo que el estudio es importante y es necesario.

7. DISCUSIÓN

A continuación se presentará el análisis conceptual de los resultados de este trabajo investigativo, tratando de comprender la información obtenida a la luz de los planteamientos realizados por los diferentes autores e instituciones mencionados en el apartado del marco teórico. No obstante, cabe mencionar que en medio de dicho análisis, se ejecutarán comparaciones de este trabajo con estudios anteriormente llevados a cabo con relación a la misma temática, ya que es interesante percatarse de las regularidades que existen frente al fracaso escolar.

Dando inicio entonces a lo expuesto con anterioridad, es importante comenzar con la concepción de educabilidad que tienen las maestras con quienes se realizó el estudio, pues – de acuerdo con Baquero (2004) – ésta influye en el lugar que la educadora le otorgue al estudiante, la posición que ella asume y la concepción del proceso de enseñanza y de aprendizaje que construye. Teniendo en cuenta lo anterior, se retoma pertinentemente a Baquero (2004), quien estableció que existen dos tipos de concepciones de educabilidad: una concepción “clásica” y otra que se opone a la primera.

Frente a lo planteado por Baquero y lo evidenciado en el proceso de la investigación, se puede establecer que ambas educadoras tienen una concepción tradicional de la educabilidad, pues ellas expresaron que las capacidades que poseen los estudiantes para aprender, determinan la posibilidad de educabilidad de los sujetos. Además, establecieron que aquellas capacidades pueden ser medidas a partir de pruebas psicométricas y que se encuentran influenciadas por las condiciones del contexto en el que los niños están inmersos. Razón por la cual, en el discurso de las educadoras aparece frecuentemente la familia y la sociedad como principales actores participantes en el proceso formativo y como estructurantes de los pequeños.

En coherencia con esa concepción de educabilidad, se evidenció que para las docentes, los éxitos o fracasos que los estudiantes vivencien en su escolaridad, no es responsabilidad de nadie más que del mismo niño, quien a raíz de las diferentes carencias que presenta a cualquier nivel en su proceso (es decir, a nivel afectivo, económico, social, familiar, etc.), no cuenta con las condiciones requeridas para aprender. Es por ello que se observó a las educadoras proponiendo una sola actividad, a partir de una única explicación de su parte – sin considerar las diversas modalidades de aprendizaje de sus estudiantes – aun cuando ambas consideraban que la comprensión de esa parte inicial de toda actividad: la explicación, era esencial para que el estudiante realizara un buen trabajo.

Derivado de lo anterior, se logra comprender por qué en la práctica de las educadoras, se las observó siguiendo el ritmo y haciendo ofrecimientos en función

de la mayoría de los niños, aunque algunos de los pequeños del grupo se quedaran por fuera, luego siendo señalados como estudiantes que – precisamente por sus capacidades – requerían de un mayor acompañamiento por parte de los padres y de la profesora (Baquero, 2004). No obstante, aunque las docentes manifestaron que ellas intentaban acompañar también a los educandos que presentaban dificultades, aclararon que su labor como maestras se veía limitada en estos casos, no logrando suplir las necesidades de los estudiantes, cuestionando de este modo solo la modalidad de aprendizaje de los niños y considerándola como deficitaria (Fernández, 2010).

Conociendo ya la concepción de educabilidad de la que parten las maestras, se comparte la propuesta de Baquero (2004) consistente en que desde esa lógica, tanto para Sara y Clara, como para la mayoría de las personas, es ignorada la influencia de factores relacionados con el contexto y con el “clima escolar”, ya que la educabilidad no debe pensarse como una cualidad natural del estudiante que se favorece o no por las condiciones de su familia y su contexto social, sino que ésta debe ser pensada en términos de un resultado de la acción educativa en sí misma, en la que los responsables de los éxitos, los progresos, los aprendizajes e igualmente de los fracasos y dificultades de los educandos, son los educadores, las situaciones educativas que ellos brinden a los pequeños y la relación que los mismos niños puedan establecer con el docente, con la institución, con su familia y con el aprendizaje (Baquero, 2004); relaciones de las que depende la disposición, la motivación y el interés de los estudiantes durante su proceso, siendo estos algunos de los elementos que las educadoras entrevistadas, del mismo modo que los estudiantes con los que Zimmerman (2005) llevó a cabo su investigación sobre las concepciones de aprendizaje, determinaron como necesarios para que un niño lograra aprender.

Pese a las dilucidaciones que ha hecho Baquero desde hace algún tiempo sobre el fracaso escolar y sobre el proceso de aprendizaje, como se observó en este caso con Sara y Clara, generalmente se le da poca relevancia a la significación que hace el sujeto de su escolaridad, estando de fondo nuevamente la concepción clásica de la educabilidad y del fracaso escolar (Baquero, 2004). Por ello, una de las invitaciones que se hacen en este trabajo, es a reflexionar acerca del papel que juegan aquellas significaciones en la disposición y en el interés de los educandos en su proceso de aprendizaje. Considerando pertinente que los profesores se involucren en el proceso y se cuestione también el rol de la institución educativa como entidad que ofrece una formación integral de los niños, interesándose solo en lo que al desarrollo académico se refiere.

Además, así como en el estudio realizado por la Contraloría general de la república (2002) se cuestionó la forma de evaluación del aprendizaje de los educandos, porque ésta se quedaba en el plano de lo cognitivo y lo memorístico, dejando de lado la formación integral del pequeño y los demás factores que intervienen en dicho proceso; en el presente estudio, las entrevistas y las

observaciones permitieron conocer que para las educadoras el aprendizaje es visto como un proceso cognitivo, en el que los conocimientos son transmitidos por ellas y adquiridos por los estudiantes, desconociendo las diversas construcciones, elaboraciones y conexiones que debe hacer el educando para aprender realmente acerca de una temática determinada (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006).

Frente a lo anterior, es necesario aclarar que si bien las educadoras en su discurso parecieran reconocer las implicaciones sociales y psicológicas de los pequeños durante su proceso de aprendizaje, ellas manifestaron que las orientaciones y el acompañamiento que brinda la institución, están dirigidos a los niños y a los padres; quedándose ellas por fuera de los actores que requieren algún tipo de guía para lograr favorecer el aprendizaje de los niños, ya que – de manera semejante a la investigación de Zimmerman (2005) sobre las concepciones de aprendizaje que tenían los estudiantes de docencia – en este estudio se encontró con las maestras, que es la familia la institución mayormente implicada en el aprendizaje de los estudiantes, pues son los acudientes quienes tienen la posibilidad de brindar o no las condiciones que se requieren.

En concordancia con lo evidenciado en el discurso de las educadoras, pero en oposición a lo que se observó, Bárbara Rogoff propone que para referirse al aprendizaje el término adecuado es “apropiación”, pues desde su punto de vista y en similitud con la perspectiva desde la que se propone este trabajo, los sujetos aprenden en la medida en que participan en diferentes actividades en las que el niño se apropia de los conocimientos (Rogoff en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006). Se explicó entonces que la propuesta de Rogoff era coherente con el discurso de las educadoras, en tanto ellas plantearon la participación y la exploración de los educandos como las principales fuentes de aprendizaje para los niños. No obstante, es importante mencionar que éstas deben ser propiciadas y permitidas por las educadoras, pues a lo largo de las observaciones no se evidenció de manera clara, que las docentes promovieran aquel espíritu investigativo que ellas mismas mencionaron, el cual se estima como el resultado de una formación y de los ofrecimientos que hacen tanto los padres como los mismos profesores, invitando al niño a explorar y a agenciar su proceso de aprendizaje.

Continuando con la concepción de aprendizaje de las educadoras y teniendo en cuenta la atencionalidad del estudiante como uno de los factores que intervienen en aquel proceso, es relevante hacer referencia al planteamiento de Alicia Fernández (2010) sobre la pertinente diferenciación entre estar y ser desatento. Para esta autora los educadores deben ser muy cuidadosos y observar detalladamente a sus estudiantes para no confundir la “desatención” con la “distracción”, pues la “capacidad de distracción” es requerida para la “actividad atencional”, debido a que en ese periodo de tiempo en el que el niño se observa distraído, es posible que se encuentre haciendo las conexiones necesarias entre

los conocimientos que ha construido previamente y los nuevos que le propone la educadora, haciendo de aquel nuevo saber, un conocimiento significativo.

Con base en la propuesta de Fernández (2010), de acuerdo a los resultados de este estudio, en general se puede concluir que para las educadoras, la desatención como la distracción son dos estados semejantes que bajo su lógica, afectan de manera negativa el proceso de aprendizaje y por ende, son las posibles causantes de los problemas que se presentan en el proceso de los educandos; pues ante los casos en los que los niños no direccionaban sus sentidos en las maestras, se observó que éstas les exigían que de nuevo pusieran el foco en ellas, incluso sin interesarse en cómo las diferentes acciones del pequeño estuvieran favoreciendo su aprendizaje. De manera más clara, se observó que en ocasiones, cuando los educandos buscaban ayuda entre ellos para aclarar dudas o para hacerse sugerencias respecto a la actividad que estaban ejecutando, las docentes intervenían para interrumpir dichas situaciones, regresando al niño a su puesto y asegurándose de que continuara con su trabajo.

Son aquellos tipos de casos los que hacen acertado retomar la propuesta de la misma autora mencionada previamente: Fernández, quien precisó la importancia de que los educadores comprendieran que la atencionalidad sufría variaciones entre los sujetos, es por ello que con el concepto “modalidades atencionales”, la autora quiere dar a conocer que además de las diferencias existentes en un grupo de estudiantes en lo que a su atencionalidad se refiere, estas modalidades también pueden variar en un mismo sujeto a lo largo del tiempo, en función de los ofrecimientos que se le hagan en cada momento de su historia. No obstante, partiendo de lo evidenciado en las maestras, tal como lo propone Fernández (2010), en los escenarios educativos aún no se ha hecho el reconocimiento de las diferencias en las modalidades atencionales, pues aunque no se niega que la forma tradicional de concebir la atención, pueda ser funcional y coherente con la forma en que algunos estudiantes puedan estar atentos, tampoco se puede pasar por alto que las peticiones que hacen las educadoras de no hablar, permanecer sentados y con la mirada centrada en ellas, pueden dificultar y perturbar tanto la atención como el interés de un niño que podría sentirse oprimido frente a las peticiones del maestro.

Por lo anterior, se está de acuerdo con las educadora entrevistadas en que los docentes deben establecer buenas relaciones con sus educandos para conocer las necesidades que ellos presenten, los intereses y en general sus historias, pues de acuerdo al aporte del artículo “Fracaso escolar: ¿quién fracasa?” de la revista 12(ntes) (2006), es esencial que los maestros tengan en cuenta no solo el conocimiento previo con el que el niño llega, sino que en la planeación de sus actividades y estrategias, es necesario que consideren también al estudiante como un ser con una historia que lo determina, y con base en la cual deben pensarse tanto los conocimientos como las modalidades de enseñanza que se emplearán con cada sujeto. Apareciendo lo anteriormente propuesto en el discurso de las

educadoras, pero evidenciándose en las observaciones que en realidad, el ejercicio educativo de estas maestras se realiza con base en una metodología que apunta a impactar a la población total de estudiantes, sin hacer ofrecimientos pensados a partir de la historia de cada sujeto, buscando responder a la mayoría de las necesidades de que presentan los pequeños (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006).

Frente a lo expuesto por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (2006), es fundamental aclarar que si bien se reconoce que las educadoras saben de la existencia de las necesidades y particularidades de cada estudiante, no se hace una reflexión profunda sobre dicho conocimiento, ya que ante la diversidad, cada educadora responde a su manera pero generalmente intentando impactar a los niños de la misma manera y con la misma fuerza, haciendo caso omiso de la existencia de diferencias individuales.

Es precisamente por aquella idea de emplear una sola modalidad de enseñanza con todos los estudiantes, que surge una preocupación por el deseo de homogenización de las poblaciones, situación que se evidencio en ambas maestras, pues aunque en el discurso Sara expuso que ella trabajaba diferentes actividades de acuerdo con las necesidades que identificaba previamente en los niños, en lo que se observó, no se logró conocer las diferencias entre las propuestas que la educadora hacía a cada estudiante, pues se trabajaba la misma ficha con todos los educandos y la explicación que daba la maestra era la misma para todos. Esto es importante de tener en cuenta debido a que se considera que cada estudiante según sus capacidades, puede tener avances significativos en su proceso, los cuales se ven dificultados de alguna manera cuando se pretende homogenizar la población, omitiendo las particularidades de los niños: sus ritmos y modalidades de aprendizaje, intereses, etc.

En línea con la idea de homogenización, los autores del artículo “Fracaso escolar: ¿quién fracasa?” de la revista: 12(ntes) (2006), plantean que la idea de homogenización ha generado que los docentes tengan parte de la responsabilidad del fracaso escolar, debido a que es esencial que ellos tengan en cuenta la diversidad existente entre su grupo de educandos, encargándose de realizar ofrecimientos de acuerdo a las historias individuales, las culturas, los contextos, etc., intentando integrar y responder a cada una de las necesidades de la población estudiantil.

En concordancia con el planteamiento anterior, también Comenius propuso que para que se dé el aprendizaje, los estudiantes no requieren tener unas características específicas, sino que es el mismo educador quien debe encargarse de generar las condiciones de educabilidad de sus aprendices. No obstante no se debe desconocer que – apoyando lo expuesto por el autor – los ofrecimientos que hagan los educandos no garantizan que los niños tengan éxito en su proceso, ya que lo que se pide por parte del maestro es el reconocimiento de su implicación en el aprendizaje de los educandos, pero se sabe que no es responsabilidad solo del

educador garantizar que los niños obtengan resultados alentadores en su proceso (Comenius en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006).

Aclarando que el educador no debe verse entonces como el único responsable, es oportuno mencionar la propuesta realizada por Emilio Tenti (2004), quien explicó que el aprendizaje es una construcción en la que se ven involucrados el educador (con sus diferentes métodos de enseñanza), la familia del niño y el mismo estudiante, siendo este último el actor que según Tenti debe aportar su interés, la motivación y esforzarse para hacer posible el aprendizaje. Sin embargo, es interesante adicionarle a la propuesta del autor, el interés, la motivación y el esfuerzo que deben aportar el educador y el padre de familia, para que siendo compartidos con el niño durante su proceso, se vea favorecido el aprendizaje.

En otras palabras, la implicación de los educadores tanto en el proceso de aprendizaje como en el fracaso escolar, se presenta en la medida en que los educadores – bajo la idea de homogenización – hacen ofrecimientos similares para todos los educandos, sin tener en cuenta que cada sujeto es particular y requiere de diferentes propuestas, las cuales pueden o no llegar a causar las dificultades y el fracaso escolar de los niños cuando – como comentó Sara en la entrevista – no se conoce la historia del educando, no se consideran sus intereses, sus particularidades, necesidades, ni se conocen las capacidades, sobrepasándolas y produciendo aquellas situaciones problemáticas en el proceso de los educandos (Aizencang & Bendersky, 2007).

El cuestionamiento anterior acerca de la responsabilidad que le corresponde a los métodos de enseñanza empleados por el educador en los problemas de aprendizaje o en los casos de fracaso escolar, apareció también como conclusión del estudio ejecutado por la Contraloría general de la república (2002); estudio en el que además se evidenció de alguna manera la implicación del sistema educativo en general y de las instituciones educativas. Es justamente gracias a investigaciones como la mencionada previamente, que puede demostrarse que a diferencia de los hallazgos de Baquero (2003), las dificultades presentadas durante el proceso de aprendizaje, sí dependen de la forma como está planteada la educación, la cual – como señaló el autor – desde sus inicios ha sido modificada en una mínima proporción.

Así pues, de los estudios retomados se logra comprender que aparte de la responsabilidad que ya se propuso por parte de los educadores en el aprendizaje de los estudiante e incluso en el surgimiento de las dificultades de aprendizaje y en los casos de fracaso escolar, las instituciones educativas también deben verse implicadas en estas situaciones y problemáticas, ya que como lo planteó Baquero (2008), el ser humano es un sujeto de naturaleza incompleta que se va determinando a lo largo de su historia en cada vivencia y experiencia que se le presenta. Es esa plasticidad la que posibilita comprender la relevante y significativa participación que tiene la escuela en el proceso de los educandos,

pues no solo tiene bajo su cargo la formación de los pequeños, sino que además, es una institución que se encuentra presente durante la mayor parte del proceso de formación, determinando las construcciones subjetivas de los individuos que escolariza (Baquero, 2008). En este mismo sentido, se encontró que para las educadoras entrevistadas, las propuestas de la escuela tienen mucha incidencia en el aprendizaje y sobre la vida personal de los pequeños, interviniendo incluso en la construcción de la identidad de los educandos.

En resumen, para las educadoras entrevistadas el aprendizaje es considerado como un proceso que implica solo compromisos cognitivos, desconociendo entonces la idea de que el aprendizaje – como explicó Tenti (2004) – también son construcciones que el niño hace en conjunto con su educadora y con los adultos cercanos a él; construcciones que involucran diferentes aristas de la vida de un educando. Por este motivo, es importante considerar que la relación que los estudiantes construyan con su aprendizaje, depende a su vez de las posibilidades en las relaciones que él establezca con la educadora, quien en su ejercicio le muestra a los estudiantes las diferentes formas como puede ser asumida la escolaridad, con base en lo que para ella misma ésta significa (Baquero, 2004).

Por otro lado, como causas de las dificultades que en ese proceso de aprendizaje se puedan presentar y de los fracasos escolares de los educandos, en esta investigación, de manera similar a los trabajos investigativos ejecutados por Espíndola y León (2002), el informe de La UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA (2011), y el estudio realizado por la Contraloría general de la república (2002), se determinaron principalmente las condiciones socio – económicas de los educandos y la falta de interés del mismo como las condiciones que generalmente provocan ese tipo de situaciones problemáticas durante el proceso de los pequeños. En ese trabajo por ejemplo, las maestras especificaron que para ellas era necesario el interés y con él la motivación de los estudiantes para que emergiera el aprendizaje, ya que de lo contrario, se dificultaría el proceso, quedando reducidas sus posibilidades como educadoras. También, cercano a lo hallado en los estudios e informes mencionados con anterioridad, Sara y Clara a lo largo de sus discursos permitieron conocer que para ellas, en alguna medida, las condiciones del contexto en el que se encontraban los educandos eran determinantes de la disposición y posibilidad de aprendizaje del menor.

Igualmente, es importante mencionar que en adición a esos dos factores estimados como causantes del fracaso escolar y de las situaciones en las que el estudiante presenta dificultades, Fernández (2010) propuso que las modalidades de aprendizaje de los estudiantes también son cuestionadas y consideradas como deficitarias bajo la responsabilidad del mismo sujeto, bien sea a nivel biológico, social, cultural, familia, etc. Con relación a lo expuesto por Fernández, Baquero (2003) explicó que cuando los niños fracasan o presentan dificultades en su aprendizaje, los docentes y directivos dan por sentado que existe un problema en

el niño y no en la modalidad con la que ellos les intentan enseñar; por esta razón, el método de enseñanza nunca es cuestionado ni reformulado, naturalizando así las condiciones y las oportunidades que se presentan en el espacio escolar.

Desde los resultados obtenidos en la presente investigación, se podría considerar que de cierto modo, la institución educativa en la que trabajan las docentes, sí se ha pensado la posibilidad de que el método de enseñanza tenga incidencia en las dificultades generadas, y ha intentado hacer transformaciones de la educación escolar tradicional. No obstante, a través de las entrevistas y las observaciones, se infirió que pese a aquellas nuevas propuestas, para las educadoras no es una posibilidad la implicación que ese sistema implementado por la institución pueda tener en las dificultades de aprendizaje de los educandos, recayendo así una vez más dicha responsabilidad en el niño y en las diferentes carencias que éste pueda presentar (Baquero, 2008).

Además, se conoció que para las sujetos de este trabajo, las condiciones del contexto influyen en el proceso de cada estudiante en tanto – desde sus perspectivas – el niño es el resultado de lo que el mundo hace de él e igualmente, los padres de familia o acudientes son otros de los responsables que estiman las maestras, no implicándose pues las educadoras en aquellas situaciones. No obstante, de acuerdo con Tenti (2004), es importante que se reconozca que no solo los estudiantes o los padres son los responsables de los inconvenientes o en general del aprendizaje, sino que los educadores – siendo uno de los actores que participa en aquel ejercicio – deben implicarse y asumir cierta responsabilidad de los resultados que tienen los niños en un proceso que – como las mismas educadoras lo expresaron – es orientado y dirigido por ellas.

Como consecuencia de esa perspectiva desde la cual el fenómeno del fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje son explicadas a partir de un déficit que porta el educando, se consideró que – con base en los tres tipos de posiciones acerca de las razones atribuidas al fracaso escolar, propuestos por María Angélica Lus – las perspectivas de las educadoras corresponde a la denominada “posiciones centradas en el alumno”, ya que los déficits que proponen las educadoras como provocadores del fracaso escolar, dependen de la voluntad del estudiante y a su vez, la resolución del fenómeno que plantean las educadoras, solo es posible cuando hay un compromiso por parte del educando, sin ellas comprometerse como actores que tienen una responsabilidad también en aquellos casos, sino que solo pueden ayudar a prevenirlo con su apoyo y acompañamiento constante en el proceso de aprendizaje de los niños (María Angélica Lus en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006).

Otra de las posiciones que se podría evidenciar en el trabajo llevado a cabo con las docentes, concierne a las “posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno”, pues también son consideradas como causantes del fracaso escolar la intervención y el acompañamiento de los padres de familia, y las condiciones del contexto que – según las maestras – determinan al estudiante

(María Angélica Lus en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2006). Sin embargo, respecto al acompañamiento de los acudiente del educando, las educadoras plantearon que este es un factor necesario más no suficiente para la prevención de los casos de fracaso escolar, en donde – como se mencionó con antelación – es el educando por su falta voluntad y compromiso, quien se considera el responsable de su situación.

El anterior, es un resultado que se comparte con los hallazgos de la tesis “Atribuciones construidas por los educadores sobre los estudiantes con bajo rendimiento escolar.” Trabajo realizado por Romero y Rubiano (estudiantes de la Universidad Javeriana de Bogotá), quienes expusieron que para los docentes con los que trabajaron, eran las características biológicas y sobre todo el compromiso de los padres de familia, algunos de los principales factores influyentes en el rendimiento académico de los pequeños; así como se encontró también en una de las investigaciones tomadas como antecedentes del trabajo de estas estudiantes, la realizada por los autores Mavropolou y Padeliadu (2002).

Finalmente, se estima esencial retomar de nuevo los planteamientos de Alicia Fernández (2010), esta vez para exponer la relevancia de diferenciar entre “fracaso escolar” y “problemas de aprendizaje”, pues como lo indica la autora, cuando se presenta confusión entre éstos, se deriva como consecuencia la imposibilidad de que los docentes se responsabilicen de su enseñar y que junto a los padres de familia analicen su implicación en las situaciones de los aprendices. Lo anterior, debido a que existe la posibilidad de diagnosticar y abordar como problemas de aprendizaje lo que ciertamente es un fracaso escolar, el cual es entendido por la autora mencionada, como una labor a cargo de los educadores y directivos de las instituciones educativas, la cual es llevada a cabo sin éxito, estando así la patología ubicada en las modalidades de enseñanza de la escuela; motivo por el cual, generalmente al presentarse un caso de fracaso escolar, para Fernández no es el estudiante quien requiere tratamiento psicológico, sino que es hacia la institución educativa hacia donde se debe dirigir la intervención psicopedagógica.

8. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de esta investigación, el análisis de cada una de las categorías propuestas y el análisis conceptual, permiten responder a la pregunta problema: ¿Cuáles son las concepciones implícitas que sobre el fenómeno de fracaso escolar tienen algunos docentes que trabajan con niños de primero de primaria en una institución educativa pública de la ciudad de Cali?

Ante tal cuestionamiento, se encontró que en coherencia con las concepciones que han sido construidas por las educadoras, para ellas el fracaso escolar es el resultado del poco esfuerzo y del desinterés que pueda presentar un educando ante su proceso de aprendizaje. En otras palabras, la responsabilidad de que se genere este tipo de situaciones problemáticas durante el proceso, recaé en su totalidad en el estudiante, no viéndose implicadas entonces las maestras, más que en el trabajo preventivo, en donde – desde su punto de vista – tanto los maestros como los padres de familia, deben brindar el necesario apoyo y acompañamiento con el que se busca lograr que el estudiante se comprometa y reconozca la importancia del estudio, previniendo de este modo o resolviendo dicha situación.

Teniendo presente lo expuesto previamente, se puede inferir que entre los aspectos que privilegian las docentes para establecer lo que consideran como fracaso escolar, tienen en cuenta factores individuales, pero también – para las educadoras en este tipo de casos – intervienen factores situacionales, siendo por ejemplo las condiciones del contexto, consideradas como potenciales determinantes del niño y su disposición hacia el aprendizaje.

No obstante, es necesario aclarar que para esta investigación, el interés no estaba puesto sobre los factores que intervienen o se asocian con el fracaso escolar, restándole importancia al análisis del fenómeno en general. Por el contrario, se pretendía indagar acerca de la posición subjetiva de las educadoras sobre aquel fenómeno, evaluando cómo éste es vivenciado, representado y significado cuando se presenta en estudiantes que se encuentran cursando el primer grado de primaria.

Es entonces, a partir de la señalada concepción de las educadoras sobre el fracaso escolar, que ellas hacen los diferentes ofrecimientos a los estudiantes; ofrecimientos que se proponen sin tener en cuenta las particularidades de los niños ni considerándose las docentes como actores que pueden favorecer el proceso de aprendizaje de los pequeños, pues no planean estrategias realmente coherentes con las necesidades y particularidades de sus estudiantes, y desconocen que dicho proceso no depende solo de los aprendices, sino que también entra en juego tanto el posicionamiento de las educadoras como el “clima escolar” (Baquero, 2003).

Precisamente por el reconocimiento de la implicación del clima escolar, es necesario concluir que – tal como lo expone Fernández (2011) – es deber del psicopedagogo dirigirse a la relación entre la modalidad de enseñanza de la escuela y la modalidad de aprendizaje del estudiante, pues antes de pensar en hacer modificaciones metodológicas, se deben promover transformaciones en el contexto escolar, convirtiendo éste en un espacio de confianza que posibilita restablecer el vínculo existente entre los educadores y sus educandos.

A partir de lo anterior, Fernández (2010) comenta que desde la psicopedagogía se debe analizar el contexto en el que se encuentra el estudiante para intervenir sobre el mismo, pues supone que es un medio que inhibe la capacidad de autoría de pensamiento del educando, y al intervenir adecuadamente en el sistema enseñante, es posible resolver el caso de fracaso escolar.

Además, es importante mencionar que debido a los pedidos y demandas del sistema educativo y de la institución en particular, se debe rescatar el trabajo de las educadoras, pues las diferentes estrategias y técnicas que han empleado en su afán por lograr los objetivos que les son exigidos, ellas han optado por llevar a cabo su ejercicio de enseñanza de la mejor manera posible, empleando estrategias – en su mayoría disciplinarias – para lograr un orden y pequeños alcances ante aquello que se le pide. Frente a lo anterior, se considera entonces esencial evaluar y pensar este tipo de aspectos que hacen parte de la educación, como por ejemplo, el alto número de estudiantes que se asignan a cada maestro, cantidad que – de acuerdo a las consideraciones de las educadoras – es exagerada y dificulta tanto las relaciones que pueda establecer el educador con cada uno de sus estudiantes, como el llevar a cabo otro tipo de estrategias que ellas mismas estiman como mejores. Es por lo anterior que valdría la pena preguntarse qué otros recursos se pueden emplear, y cómo puede el educador hacer ofrecimientos y generar las condiciones de aprendizaje teniendo en cuenta y respondiendo a las particularidades de cuarenta o incluso más niños.

Por otro lado, en cuanto a lo que posibilita esta investigación, es importante aclarar que a pesar de los conocimientos que permitió la realización de este estudio investigativo, a partir de los resultados obtenidos, se considera pertinente e interesante que se lleven a cabo este tipo de estudios también con profesionales en psicología que se encuentren ejerciendo en contextos educativos. Pues, es de suma importancia destacar que son ellos quienes reciben las remisiones que los docentes hacen de los estudiantes, ya que son institucionalmente considerados como los representantes del criterio profesional. En otros términos, son los psicólogos los encargados de determinar qué se debe hacer frente a cada caso de fracaso escolar.

Aparte de la relevancia que tiene la valoración del profesional en psicología, el trabajo con estas personas se considera esencial, pues se reconoce al psicólogo como un ser capaz de dar sentido a los espacios educativos, realizando mejoras tanto para docentes y directivas como para los estudiantes de la institución. No

obstante, se piensa que las adecuaciones del “clima escolar” son posibles en la medida en que el psicólogo logre analizar los fenómenos que son problemáticos para los educadores y para los educandos.

Lo planteado previamente permite aclarar que en las instituciones educativas, el psicólogo no solo asume las responsabilidades que le otorga dicha entidad, sino que él también puede agenciar su posicionamiento dentro de la organización. Por tal razón, y dependiendo de cómo se apropie cada psicólogo de su papel dentro de las organizaciones, éste tendrá el poder para modificar las percepciones de la institución y guiar aquel proceso de transformación, trabajando para que la entidad se piense a sí misma, reflexione sobre las concepciones que tiene de estudiante y docente, y (para este caso puntual) reevalúe la significación que se ha construido sobre el fenómeno del fracaso escolar.

Además, teniendo presente que una de las funciones de los psicólogos educativos es velar por la adecuación y coherencia del entorno educativo para facilitar el proceso de aprendizaje, se considera esencial que estos profesionales se piensen acerca de las posibles estrategias para garantizar que las instituciones educativas no olviden la relevancia de la formación integral. Es decir, el psicólogo debe ocuparse de que la organización en la cual trabaja, no se enfoque solo en la enseñanza de conocimientos teóricos, sino que dé importancia a una formación en la que incluyan y reconozcan el efecto que tienen otros ámbitos de la vida de sus estudiantes, como por ejemplo lo social, lo motivacional, lo emocional y las características personales de cada individuo.

En relación con los profesionales de psicología interesa entonces indagar la forma en que conciben el acompañamiento adecuado para estos niños, su implicación frente a las problemáticas, el reconocimiento de los alcances y límites institucionales para acoger a los niños con estas problemáticas, los aspectos que privilegian en el momento de hacer una remisión, y en general los distintos aspectos implicados en sus concepciones sobre el fenómeno del fracaso escolar, las cuales pueden estar orientando su proceder en tanto que representante institucional.

Además, sería pertinente la ejecución de futuras investigaciones en torno a las concepciones de fracaso escolar, tratando de hacer un estudio comparativo entre las concepciones existentes acerca de este fenómeno en los diferentes grados de la escolaridad, pues tal como se evidenció en medio de las entrevistas a las educadoras, para ellas existen diferencias en las construcciones que han hecho con relación a los grados transición, primero y segundo. Esto permite considerar que posiblemente se presenten diversas concepciones, las cuales varían de acuerdo al momento escolar al que se esté haciendo referencia, siendo interesante entonces conocer tanto las regularidades como las diferencias que se presentan entre ellas.

También, se considera acertado e interesante realizar un estudio semejante a este trabajo, pero realizado a gran escala, conociendo las concepciones que sobre el fracaso escolar tienen varios educadores que se encuentren en sectores y contextos diversos, con diferencias en su formación y/o en las áreas en las que se desenvuelven como docentes, pues en esta propuesta, resultaría adecuado conocer las regularidades que existen en las concepciones y en las formas de abordar los casos de fracaso escolar.

Por otro lado, retomando y sintetizando los hallazgos del presente trabajo investigativo, es relevante exponer que el estudio permitió conocer que desde la perspectiva de los sujetos, los educadores no tienen mayor participación e implicación en el aprendizaje, las dificultades que en éste se puedan presentar y los casos de fracaso escolar; pues las maestras entrevistadas y observadas plantearon que en aquellos casos, era el mismo estudiante el principal responsable de los resultados que tenga en su formación escolar. Igualmente, se encontró que a pesar de que las docentes consideran que los adultos cercanos de los niños tienen parte de la responsabilidad y se ven involucrados en el proceso de cada estudiante, ellas omiten su ubicación como sujeto adulto y cercano al educando, con poder y capacidad para intervenir, haciendo ofrecimientos que favorezcan el ejercicio de enseñanza y el de aprendizaje.

Es por esto que es importante evaluar rigurosamente este tipo de fenómenos como el fracaso escolar, reconociendo la complejidad que representa en el qué hacer de las docentes, quienes a pesar de su interés y compromiso en su ejercicio como educadoras, están recibiendo una formación centrada en el aprendizaje de conocimientos que se visibilizan en su discurso, no logrando permear ni enriquecer sus prácticas educativas. Lo interesante es entonces, evidenciar y entender tanto la participación como la responsabilidad de las educadoras en aquellas situaciones escolares que pueden presentarse en su oficio.

Por ello, es esencial que todos asumamos un poco de aquella responsabilidad que se ha recargado en los estudiantes, pensando y dimensionando las situaciones problemáticas que presenta el sistema educativo, reflexionando y proponiendo de qué manera se puede contribuir con la formación de los educadores, buscando vías y formando redes de apoyo que afecten significativa y positivamente su qué hacer y no solo su formación discursiva.

Teniendo en cuenta planteado previamente, tal como se mencionó en apartados anteriores, gracias a los resultados de este estudio, se considera posible y oportuno llevar a cabo intervenciones en el contexto escolar, cuyos ejes serían la atencionalidad, el manejo del error, el lugar que le asignan a la familia y el que asumen como educadores. De esta manera, se lograría brindar el apoyo y la orientación que las mismas educadoras expresaron requerían en su labor, y además, se podría contribuir en el aprendizaje de los niños en tanto las

concepciones de sus educadoras sean transformadas, considerando entonces las dificultades y los casos de fracaso escolar no solo como fenómenos que deben ser solucionados por los pequeños, sino que se analizaría la responsabilidad de otros actores, quienes al posicionarse como sujetos implicados en el proceso de los educandos, pueden empezar a apoyar y realizar un acompañamiento con mayor conciencia y compromiso.

9. ANEXOS

9.1. DIARIO DE CAMPO – PRIMERA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-1

Al iniciar la observación, la docente Sara se encontraba dentro de su aula de clases, sentada en su escritorio calificando algunos cuadernos y mientras lo hacía, les comunicaba a los estudiantes que pasarían a la siguiente actividad. Sin embargo, pasado un tiempo la docente continuaba con su tarea, diciéndoles a los niños que se acercaban a ella que hicieran la fila para revisarles su trabajo, permitiendo de este modo que los estudiantes a quienes ya les había calificado su cuaderno se dispersaran (jugaran, se pusieran de pie, hablaran, etc.) mientras esperan que la docente diera inicio al nuevo ejercicio.

Estando la profesora concentrada en el ejercicio de calificación, en varias ocasiones se detuvo, se puso de pie y después de observar al grupo durante unos segundos preguntó: “¿Quién está gritando?” – a lo que un grupo de niños respondió: “Julián” – Sara se dirigió al niño diciéndole “Julián ¿quieres un espacio afuera?” – el niño respondió que no moviendo su cabeza de un lado al otro y la maestra le dijo: “entonces siéntate, trabaja y quédate en silencio.”

Una vez terminada la revisión de los trabajos de los estudiantes que estaban en la fila, la docente se puso de pie y paseó por todo el salón, pasaba mesa por mesa preguntando si hacía falta alguien por calificarle el cuaderno. Algunos estudiantes se levantaron del puesto e iban en busca de Sara para que ella evaluara su trabajo; no obstante, la profesora les pidió que se sentaran porque ella pasaría por cada puesto.

Mientras revisaba la tarea de uno de los estudiantes, la maestra le preguntó al niño: “¿Qué pasó con tu letra?” – Sara miró unas hojas hacia atrás del cuaderno y dijo: “Compara la letra, ¿cuál es mejor?” “¿Esta letra?” (Exclamó mientras señalaba las primeras hojas) “o esta letra” (dijo señalando la letra de la tarea que habían realizado ese día). Pasado un tiempo, al ver que el niño no respondía a su pregunta la maestra de nuevo hace una comparación entre las dos formas de escribir del estudiante y le dijo: “este es Camilo y este también es Camilo, pero cuál está mejor” – el niño finalmente respondió que la letra de antes era mejor y Sara le pidió que volviera a escribir como lo estaba haciendo antes.

Cuando se cercioró de que todos los trabajos estaban calificados, Sara le dijo al grupo que si no faltaban más por calificar entonces pasarían a la siguiente actividad. La profesora, para llamar la atención de los niños les preguntó: “¿listos? ¿Comenzamos?”, luego les dijo: “borraré el tablero porque llegó la hora de las palabras locas” – los niños se quedaron observando a la maestra muy atentos a lo que ella iba a escribir en el tablero, permitiendo inferir que ya han realizado esta

actividad en situaciones anteriores; sin embargo, la profesora les explicó: *“Yo copio las palabras en el tablero en desorden y la mesa que alcance a adivinar cinco palabras, se ganarán una carita feliz y un premio.”*

Luego de explicar cómo realizarían el ejercicio, Sara dijo: *“No olviden que existen reglas. Regla número 1: el equipo que quiera salir para adivinar la palabra debe levantar la mano. Regla número 2: la persona del equipo que salga al tablero tiene que escribir y deletrear la palabra ¿listo? Regla número 3: nadie tiene que escribir nada, cierren los cuadernos. Recuerden que las palabras que voy a escribir son del párrafo del cuento de Chocho con el que estamos trabajando”*.

Con claridad sobre el objetivo de la actividad la maestra dijo a los estudiantes: *“presten atención, ¿qué palabra es esta?”* – Sara escribía en el tablero, tapó con su brazo la palabra y cuando terminó de escribir la descubrió dejando que los niños adivinaran. De la mesa 3 un niño levantó la mano, la profesora lo señaló y le dijo que fuera a escribirla, el estudiante escribió la palabra “madre”, luego la deletreó con ayuda de sus compañeros y finalmente la maestra puso un punto para ese equipo.

El niño celebró con su equipo el punto que habían ganado y Sara (señalando al grupo de la mesa número 3) les dijo a los demás equipos: *“así deben hacerlo ¿listo?, siguiente palabra.”* La misma actividad se repitió varias veces y al escribir la cuarta palabra niños de todos los equipos salieron al tablero manifestando que ellos habían sido los primeros en levantar la mano. Por el conflicto que se generó entre los estudiantes, la docente decide no valer esa ronda, les dijo a los niños que se sentaran porque escribiría otra palabra y asignó a una de sus estudiantes para que se encargara de observar quién de sus compañeros levantaba la mano de primero.

La docente se dispuso a escribir otra palabra y al ver que algunos de los grupos no tenían puntos, aclaró que para esa ronda sólo participarían los de las mesas 4, 5 y 6. Sara escribió la palabra y dijo: *“Si alguno de otro equipo dice cuál es la palabra, les quito un punto.”* Los demás niños estaban muy animados y levantaban sus manos para descubrir la palabra, pero la profesora les hacía gestos de que no podían participar, dándole tiempo y oportunidades a los grupo que no habían descubierto alguna palabra hasta ese momento.

Un niño de la mesa 4 levantó la mano, la niña encargada de dar la participación le dijo a la maestra que él era quien debía pasar al tablero, la profesora le dijo que saliera y al pasar al frente, el estudiante tomó el marcador y se empezó a escribir, pero no escribió la palabra de manera correcta, así que Sara dijo: *“no, esa no es la palabra. Si quieren, otro compañero del mismo equipo puede salir y ayudarlo”* – Un niño de la misma mesa se levantó del puesto, escribió la palabra y entre los del equipo la deletrearon haciéndose merecedores de un punto.

En otra de las rondas, la docente escribió de manera desordenada la palabra “parecido”, salió un niño a descubrirla y en medio de la actividad la maestra intervino para decirle: “ojo Samuel, usted está escribiendo *“parecido” con S y es con...*” la profesora dio tiempo para que el estudiante revisara las letras que conformaban la palabra escrita por la profesora y luego, él mismo borró la S y la cambió por una C.

Finalizadas varias rondas la profesora dijo: *“escriban las palabras, vamos a hacer un descanso, vamos a escribir la palabra loca, la palabra bien escrita y el equipo que se ganó el punto.”* Los estudiantes de manera ordenada se ubicaron en sus mesas y se dispusieron a escribir lo que estaba en el tablero. Uno de los estudiantes se puso de pie y se acercó a la docente para preguntarle qué era lo que debían hacer, frente a aquel cuestionamiento la maestra se dirigió hacia la parte de adelante del salón, y señalando en el tablero explicó: *“tienen que escribir en el cuaderno lo que está aquí, la palabra en desorden, la palabra bien escrita y quién hizo el punto.”*

La profesora, luego de haber aclarado la actividad estuvo paseando por el salón viendo los cuadernos de los niños. Después de dar un recorrido, la maestra se sentó en su escritorio y organizó unas fotocopias mientras los niños terminan de escribir. Al cabo de un tiempo Sara se puso de pie y preguntó que si podía borrar lo que estaba en el tablero, pero los niños le respondieron que no, que aún no habían terminado. La docente les dijo *“están muy demorados”* y uno de los estudiantes comentó *“estamos muy lentos”* por lo cual la docente dirigió su mirada a él y le dijo *“el párrafo 6 lo escribieron más rápido y era más largo”*, en seguida Sara solicitó: *“levanten la mano los que acabaron de escribir”* – solo tres niños levantaron sus manos y la profesora expresa *“faltan muchos.”*

Pretendiendo que de alguna manera los niños que ya habían terminado de escribir comprendieran a los otros, la maestra les dijo: *“¿Sabes por qué se les ha dificultado? Porque las palabras están en desorden. Para ir adelantando entonces borraré la primera, la segunda y la tercera palabra, hasta ahí no más.”* Sara esperó mientras caminaba por las mesas revisando los trabajos y luego dijo *“¿listos? Siguiendo palabra, cada equipo a su lugar, nadie tiene que escribir nada.”*

A pesar de que la maestra dio una señal para que los niños comprendieran que se retomaría la actividad, ellos continuaban hablando entre ellos y caminando por el salón, razón por la cual la docente les dijo *“cuento hasta 3... 1,2”* – la maestra solo cuenta hasta dos y detiene la serie porque se percata de que algunos niños están contando con ella, entonces les dijo *“yo soy la que voy a contar, ustedes harán silencio porque si no, no explicó nada”* – la profe vuelve y cuenta hasta tres, esta vez finalizando el conteo y consiguiendo que los niños hicieran silencio para escucharla.

Cuando el grupo estaba organizado y con la actitud que la profesora esperaba, ella explicó: *“las siguientes palabras no están en el párrafo 6, están en todo el*

cuento de Choco.” Sara empezó a escribir una palabra en el tablero y de la mesa número 1 levantan la mano y envían a una de sus compañeras para que escriba y deletree la palabra “pastel.” La profesora le dio un punto a ese equipo y les dijo *“vamos empatados, los equipos 1, 2 y 3 están con dos puntos, pero en esta ronda otra vez participarán solo los equipos 4, 5 y 6.”*

Caminando hacia el tablero la profesora dijo *“me voy con otra palabra”* y hacía gestos para aumentar el suspenso de los niños – *“esta es difícil”* decía la docente y empezó a escribir, luego dijo que se acordaran que si los grupos 1, 2 ó 3 decían la palabra loca, se les restaría un punto. Los niños de los equipos que estaban participando decían muchas palabras del cuento y Sara les explicó *“no me adivinen, organicen las sílabas”*. La maestra bailaba y sonreía motivando a los niños pero percatándose de que ellos no habían organizado la palabra dijo que contaría hasta 5 y daría la participación al resto de las mesas.

Sara contó lentamente desde el uno hasta el cinco pero ningún niño se decidió a salir, así que les permitió a los demás equipos que adivinaran la palabra y en seguida un niño de la mesa 3 levantó la mano, escribió la palabra, la deletreó y se ganaron otro punto. La actividad continuó y pasaron varias rondas llevadas a cabo de la misma manera ya relatada, hasta que la docente dijo *“paramos ahí, pondré las caritas felices”* la maestra bailaba y caminaba por el salón diciendo *“hoy daré carita feliz al equipo 3”* los niños gritaron y se pararon de sus asientos – *“lo hicieron muy bien”* dijo la profe. *“También el equipo 2 tendrá una carita feliz para pegarla en su espacio, y el equipo 1 también se ha ganado una carita feliz”*

La docente les pasó unas caritas felices hechas en cartulina a cada grupo y finalmente aclaró: *“pero solo un equipo recibirá dulces... el equipo 3 porque ellos ganaron y descubrieron más palabras que los demás.”* Los estudiantes se pusieron muy contentos y festejaron con gritos, bailes y sonrisas, comportamientos que en ese momento fueron celebrados también por la profesora.

9.2. DIARIO DE CAMPO – SEGUNDA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-1

Al inicio de la observación la profesora aclaró que algunos niños estaban terminando de ejecutar el trabajo anterior que consistía en descifrar una oración a partir de los códigos arrojados por los números que dieran como resultado la realización de unas sumas. Sara explicó que ella les iba a comentar a los niños cuál era la segunda actividad y qué debían hacer, pero sólo hasta el momento en que todos los integrantes hubiesen terminado la primera tarea el equipo podía

empezar la siguiente, pues éste era un trabajo en equipo y ningún estudiante se podía quedar sin trabajar.

Una vez aclarada la forma de trabajo, la docente procedió con la explicación de la actividad. Ella se paró frente al tablero y les dijo a los niños: *“ojo, vamos a trabajar el párrafo 3 del libro de Choco. Yo les voy a pasar varias palabras recortadas y cada equipo tendrá que organizarlas para escribir el párrafo, pegándolas en el pliego de papel y luego deberán hacer un dibujo alusivo al párrafo.”*

La profesora empezó a escribir el párrafo 3 en el tablero y de repente un grupo de niños se acercó a ella para decirle que todos ya habían terminado el trabajo anterior, que si podían empezar con esa actividad. La educadora les dijo que ya les iba a facilitar los materiales, que fueran a la mesa y que ubicaran todos los cuadernos en una torre para que ella pudiera pasar por cada mesa revisando las sumas.

La profesora continuó escribiendo el párrafo y en ocasiones se volteaba para mirar qué estaban haciendo los estudiantes. Cuando veía a algún niño de pie, la docente lo llamaba por su nombre, y le hacía gestos con sus manos como preguntándole qué pasaba. Los niños comprendían el mensaje de Sara y volvían a sus asientos para continuar con su trabajo.

Cuando había terminado de escribir, la maestra empezó a repartir los pliegos de papel y las palabras del párrafo a los estudiantes, indicando que debían tomar el papel de forma horizontal para pegar las palabras. Después, Sara paseó por el salón y pasaba mesa por mesa revisando qué estaba haciendo cada equipo. Durante aquel recorrido la profesora se quedó revisando el trabajo de las sumas de una estudiante y le dijo: “esto está mal hecho, aquí va el 32, busca qué letras tiene el 32” – la niña le respondió: “la S y la l” – la profesora le dijo: “SI, dónde tienes que escribir SI” – la niña le señaló algún espacio del cuaderno y la profesora le dijo: “no Alison, SI va arriba del 32”, la docente tomó entonces un borrador y borró lo que la niña tenía en la hoja.

Mientras estaba con Alison, se acercó otra estudiante y le dijo a la docente que uno de sus compañeros estaba tomando todas las palabras y no los dejaba trabajar. Sara se levantó de la silla en donde estaba para ayudarle a la estudiante y le dijo que hiciera lo mismo con todas las operaciones. Se dirigió hacia donde estaba el estudiante que quería trabajar solo y le preguntó: “¿qué pasa Carlos? ¿Eso es trabajo en equipo?” y continuó con la revisión de las tareas sin permitir que el niño respondiera a sus preguntas.

Sara se acercó a una estudiante y le preguntó que si había terminado, la niña le respondió que no y la docente le dijo: “¿hasta cuándo te espero? ¿Por qué estás haciendo eso? No había que recortar absolutamente nada, yo no mandé a recortar, solo era pegar, pégalo.” La profesora se alejaba de la mesa donde estaba

la niña mientras decía: “ahora yo le pongo una nota porque eso es una nota y no estamos escuchando, y si yo no escucho cómo hago.”

Cuando la profesora estaba haciendo los recorridos y la revisión de los trabajos por todo el salón, los niños se ponían de pie y comparaban las palabras que estaban recortadas con lo que la docente había escrito en el tablero, volvían a sus mesas, discutían con sus compañero y entre ellos mismos trataban de explicarse y persuadirse de cuál era la palabra que se debía pegar; una vez llegaban a un acuerdo de cuál era la palabra correcta, los niños aplaudían y un delegado del grupo la pegaba siguiendo el orden del párrafo.

La profesora se acercó a uno de los grupos que ya tenían varias palabras pegadas y le dijo: “está mal pegado, no es así, no están escuchando”, así que decidió ayudarles a despegar las palabras y a volverlas a pegar en el sentido que ella había indicado previamente.

Posteriormente, una de las niñas se dirigió a la docente y le dijo que ella no les había dado una de las palabras y la profesora le respondió que la buscara porque ahí tenía que estar la palabra. Sara acompañó a la estudiante hasta la mesa, le ayudó a buscar la palabra y cuando la encontró, la docente la tomó y le preguntó a la niña: “¿no es la misma?” – la niña le sonríe y la profesora dejó al grupo para que continuara trabajando.

Pasado un tiempo, un grupo se puso de pie y con alegría gritaban “terminamos, terminamos, profesora terminamos.” La profesora se acercó para revisar, leyó el párrafo y les dijo que estaba bien pero que les faltaba hacer el dibujo del párrafo. La docente se dirigió a todo el grupo y les dijo: “¡oigan! El equipo 2 ya terminó el párrafo 3, el equipo de María de los Ángeles (la capitana de la mesa), buena por esa equipo 2.”

Los otros niños miraban a la docente mientras anunciaba que uno de los equipos había terminado de organizar el párrafo y en seguida todos se dispusieron a trabajar. La docente luego dijo que pasaría por las mesas calificando la actividad de las sumas y fue a sentarse a una de las mesas. La maestra cogió cuaderno por cuaderno y cuando lo iba a calificar llamaba al estudiante para decirle si su trabajo estaba bien o si por el contrario algunas operaciones estaban malas y por lo tanto, tenía que corregirlas en su casa.

La educadora pasó por varias de las mesas evaluando los trabajos y luego de un tiempo se levantó el equipo 1 y le dijeron a la maestra que habían finalizado la actividad. Sara dijo al resto del grupo: “¿listo? Miren el primer párrafo terminado, el equipo 1 terminó.”

La docente continuó con su trabajo de calificación y cada vez que ella se levantaba de una de las mesas, los niños de cada equipo empezaban a preguntar quién entre ellos había sacado un 5 y se alegraban mucho y gritaban cada vez

que en su cuaderno encontraban una carita feliz y un 5. Mientras Sara estaba calificando, los niños en medio de su celebración, empezaban acorrer y se desorganizaban y ella les dijo que cada uno fuera a su puesto, que fueran a sus lugares de manera calmada y tranquila porque ella iba a calificar todos los párrafos.

Sara les recalca: “Cada equipo a su lugar, ya voy a terminar de calificar y voy a decir cuál es el equipo ganador y ustedes saben que tienen su recompensa ¿cierto? Por favor los que ya tienen listo el párrafo pónganlo ahí encima” – dijo la maestra señalando su escritorio.

La profesora siguió su recorrido y se encontró con una niña que desde hacía un tiempo había estado explorando la sensación que le generaba el aplicarse ega en las manos. La docente creía que la niña no estaba trabajando con su grupo porque se sentía incómoda por tener pegante en sus manos, por esta razón le dijo: “Alison primero es tu trabajo, luego podrás lavarte las manos. Si no trabajas, no puedes lavarte. Si no trabajas te echo ega en las manos y te dejo ahí 15 minutos” ¿Te gustaría? No ¿cierto? – la niña movió la cabeza respondiendo que no a la pregunta de la maestra – “entonces trabaja” – la profesora se fue a revisar el trabajo de otro grupo y la niña continuó aplaudiendo y sintiendo cómo sus manos se quedaban un poco pegadas por el pegamento.

Para empezar a cerrar el ejercicio y la jornada académica la docente les dijo a los estudiantes: “guarden todo y organicen que yo voy a empezar a pasar por cada equipo diciendo cómo fue el trabajo de hoy.” Sara se iba acercando a cada grupo y decía: “El trabajo del equipo 1 fue excelente, así que tendrán caritas felices” – una niña del grupo gritó por lo que dijo la docente y Sara sonrió y dijo “es que ellos se emocionan.” La educadora a los integrantes de ese equipo les puso carita feliz y les dijo que podían ir saliendo y acomodándose afuera del salón.

Luego la docente pasó a otra mesa y preguntó: “¿qué pasó con el trabajo de esta mesa?” – una niña le respondió “es que él (señaló a uno de sus compañeros) cogió todas las fichas y no nos dejaba a nosotros.” Sara escuchó lo que tenían por decir los estudiantes y les dijo que habían fallado porque en ese ejercicio debían trabajar en equipo, por eso a algunos les pondría carita feliz, pero a quienes no entendieron que el trabajo era con los compañeros, les pondría caritas tristes.

La profesora realizó el mismo proceso con todos los equipos, y antes de que todos se fueran los volvió a reunir para hacer la reflexión del día. Sara les preguntó qué habían hecho ese día, cómo les había ido a cada uno con las notas que ella había sacado ese día y les comentó que el periodo se estaba acabando, que por eso estaba sacando notas por todo, así que les sugirió que se esforzaran mucho y trabajaran para que en lo que restaba de la semana, los que tuvieran notas malas pudieran recuperarlas.

9.3. DIARIO DE CAMPO – TERCERA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-1

Para iniciar la mañana, la docente Sara había organizado el salón de tal forma que los niños pudieran ubicarse en círculo, sentados sobre sus respectivas sillas. La docente se encontraba hablando con una madre de familia fuera del salón mientras los niños iban llegando y se iban organizando. Una vez terminada la conversación con la acudiente de una de sus estudiantes, Sara ingresó al salón, saludó a sus educandos y les preguntó cómo estaban.

Ante las preguntas de la maestra, los niños respondieron con mucha efusividad y con un volumen de voz alto, por lo cual la docente (haciendo gestos con su rostro como de incomodidad) les dijo que no era necesario que gritaran. Sara agregó que afuera del salón había mucho ruido y que ellos debían hacer silencio para poder escucharse y trabajar, pues aunque en los otros salones hubiera mucho bullicio, ellos tenían muchas cosas por hacer.

La maestra, después del saludo buscó una silla de igual tamaño a la de los estudiantes y se sentó con ellos aquel círculo. Mientras se organizaba, la educadora insistía y pedía a su grupo: “hagan silencio”, cuando los niños disminuyeron un poco el volumen, la docente tomó la palabra para comentarles: “hoy tenemos varias cosas por hacer. ¡Escuchen! Primero, vamos a hacer un taller que les traje para trabajar y luego, vamos a ensayar. Los niños se levantaban de su puesto, gritaban y celebraban entre ellos, mostrándose ansiosos y motivados para ejecutar tal ensayo.

Sara permitió que durante unos segundos los niños celebraran y retomó la actividad diciendo: “vamos a ensayar la presentación del 17”; sin embargo, se percató de que un niño se encontraba hablando con uno de sus compañeros y luego de llamar al estudiante por su nombre le preguntó: “¿me dejas hablar o no me dejas hablar?” – el niño dejó de hablar y se organizó en su silla viendo hacia donde estaba la docente, acción después de la cual, la educadora le siguió comentando al grupo que otra de las actividades que realizarían sería ir a cine.

La promesa que les hizo la docente de llevar a los niños a cine, fue recibida con alegría por los estudiantes, quienes de nuevo empezaron a abrazarse unos a otros y algunos de ellos estaban sonrientes. Para esta ocasión también Sara permitió la expresión de las emociones en los pequeños y pasado un tiempo, tratando de hacer el cierre del saludo, les dijo: “este año fue muy chévere ¿cierto? Porque tuvimos varias actividades, vimos la presentación de baile de las profes y ya vamos a terminar el año, por eso vamos a ir a cine, pero no aquí ¿no?, en un centro comercial.”

Posteriormente, la profesora se puso de pie, se ubicó en el centro del círculo y empezó a decirles a los niños qué era el desayuno de ese día (posiblemente con la intención de que los estudiantes decidieran si querían ir a la cafetería o no). La docente pidió a quienes querían desayunar que fueran saliendo del salón en forma ordenada, aunque no les exigió que se organizaran en filas, sino que cada niño fue saliendo y esperaron a la profesora en la puerta para empezar a desplazarse hasta el lugar donde tomarían el desayuno.

A pesar de que la mayoría de los niños del grupo salió del salón, ocho niñas se quedaron adentro, pues habían decidido no desayunar; razón por la cual la docente se devolvió y les pidió el favor de que organizaran las mesas y las sillas como habitualmente permanecían, pues al regresar el resto del grupo, empezarían a trabajar.

Las niñas iniciaron con la organización del salón luego de que la docente se retiró. Dos de aquellas estudiantes lideraron la actividad: les decían a las demás qué debían hacer y cómo debían hacerlo. Así por ejemplo, una de las pequeñas le dijo a otra compañera: “esa mesa no va así, póngala así” (señaló con una de sus manos que debía ubicar la mesa en forma horizontal y no vertical como se estaba organizando). Otra situación que ejemplifica el liderazgo de estas estudiantes es cuando la otra líder decía a sus compañeras que las sillas estaban mal ubicadas, entonces les recalca “mi profe puso a Juan José aquí (señalaba un lugar en la mesa), no le ponga la silla allá porque él no va allá.”

En la acomodación del salón, las niñas primero organizaron las mesas y posteriormente iban leyendo en las sillas el nombre de sus compañeros para ubicarlo en la mesa que le correspondiera. No obstante, cuando alguna no recordaba dónde era el puesto de un compañero, se preguntaban entre ellas hasta encontrar en dónde debía ser situada la silla.

En medio de la labor de las ocho estudiantes, se observó una discusión entre una de las líderes y otra compañera, pues la líder decía que una silla debía ser ubicada en un lugar específico, y la otra niña se oponía a que el asiento fuera puesto ahí, argumentando que desde esa posición, la niña que debía sentarse ahí no podría ver el tablero ya que estaba de espaldas a éste. La líder finalmente comprendió la razón por la cual la silla no debía ir en el espacio que ella señalaba y permitió que la pusieran en uno de los lados de la mesa.

Al poco tiempo, el salón de clases quedó organizado y una de las líderes propuso a las demás que alejaran un poco las sillas de las mesas para que cuando los compañeros fueran llegando del restaurante, se fueran sentando con facilidad.

Estando el salón totalmente en orden, fueron llegando los estudiantes que estaban desayunando y la docente, quien al ingresar al aula agradeció a las niñas por la colaboración y les dijo que habían hecho muy bien lo que ella les había pedido. Cuando iba entrando cada niño, buscaba su silla y si ésta no estaba en el lugar

que le correspondía, ellos mismos la llevaban hasta la mesa y el lugar donde debían sentarse.

Los niños estaban organizándose cuando Sara les solicitó que sacaran solamente sus cartucheras porque iban a empezar a trabajar. La educadora dio el tiempo para que los niños respondieran al pedido que les acababa de hacer y comentó: “voy a explicar la actividad. El que no escuche, no sé qué va a hacer.” Frente a la advertencia de la educadora, los niños se quedaron en silencio y observaban a la maestra que estaba en la parte de adelante del salón.

Posiblemente por cerciorarse de que los niños podían escucharla porque no estaban haciendo ruido y la estaban mirando, la docente comenzó a explicar la actividad diciendo que el taller tenía cuatro partes. Ella alcanzó a explicar que en el primer ejercicio debían completar el abecedario en mayúscula, escribiendo las letras que faltaban en los espacios que aparecían en la hoja, pero los niños volvieron a hablar entre ellos, así que Sara les dijo: “no están escuchando ni prestando atención.” La educadora después de decir esto puso las hojas de los talleres sobre una mesa y decidió hacer un ejercicio con los estudiantes en donde ella proponía una acción y luego daba el tiempo para que los niños la llevaran a cabo. Sara decía; “manos arriba, respíramos. Botamos el aire y bajamos las manos. Respiren de nuevo (dijo mientras levantó los brazos), soltamos el aire (dijo mientras bajó los brazos). Mano derecha arriba – abajo, están muy activos, mano izquierda arriba – abajo, a los lados, adelante. Ahora muevan los hombros, vamos a relajarnos. Muevan la cabeza en círculo muy despacio.”

Todos los estudiantes estaban realizando la actividad que la docente pedía, pero un niño estaba quieto en su silla sin hacer lo que la docente les solicitaba. La profesora se dio cuenta de que él era el único que no estaba siguiendo sus instrucciones y le dijo: “Leandro no estas prestando atención. Ven a esta mesa” (le dijo mientras señalaba una mesa individual ubicada frente al tablero). El niño con un gesto en su rostro y moviendo la cabeza de un lado al otro intentó decirle que no, pero ella le respondió: “no estas prestando atención, así que no se discute, ven para acá.” Finalmente, el estudiante se puso de pie, tomando sólo su cartuchera se trasladó hacia la mesa determinada por la maestra.

La docente volvió a retomar la actividad y le dijo a los niños que pusieran las manos en la cabeza, que se tocaran la cara con los dedos, que sacudieran las manos y cuando estaban en esa actividad les dijo que había una canción para cuando tenían pereza. Sara empezó a cantar diciendo pequeñas frases y dando un espacio en el que los niños repetían lo que ella había dicho a pesar de que la docente no les había explicado que debían hacerlo.

Dando por terminado el ejercicio con el que la profesora pretendía llamar la atención de los estudiantes, Sara dijo: “¡ahora sí! Lo que tenemos que hacer es rellenar los espacios que faltan con las letras del abecedario, luego deben escribir la letra que está antes y después de la que aparece aquí (les señaló la copia),

luego deben organizar estas palabras en orden alfabético, teniendo en cuenta sólo la primera letra. Primero las palabras que empiecen por la A, luego con la B y luego cuál sigue” preguntó la docente, permitiendo que algunos niños respondieran que seguía la letra C.

Sara continuó con la explicación y dijo que al final del taller había una actividad que se llamaba “pasapalabras”, luego la docente leyó: “por la A es un animal roedor que vive en los bosque y le gustan la bellotas y las nueces” – cuando la docente terminó de leer la adivinanza una de las estudiantes dijo: “ardilla” – “¿qué deben escribir en este espacio?” preguntó la docente y la niña repitió: “ardilla” – “muy bien” le dijo Sara a la estudiante.

Terminando de explicar, Sara empezó a repartir los talleres y los niños empezaron a escribir sus nombres en la parte superior de la hoja. Luego, la profesora dijo: “¿listo? Voy a empezar. Voy a escribir en el tablero el alfabeto en mayúscula” – Los niños miraban lo que la docente escribía, miraban el taller para comparar e identificar las letras que hacían falta en el primer ejercicio y de esta manera resolverlo.

Un niño se acercó a la docente mientras ella terminaba de escribir y le preguntó qué debían hacer. La docente le dijo que mirara el tablero y revisara qué letras le faltaban en la hoja para que las escribiera. Después de repetir la explicación, la docente le dio un ejemplo al niño para que comprendiera la actividad; Sara le dijo: “por ejemplo, la B no está aquí (señaló el taller), debes escribirla en este espacio, con letra bonita y pequeña.” El niño miró a la docente y sin decirle nada se dirigió hacia su puesto y comenzó a observar el tablero y a escribir en su respectiva hoja.

Algunos niños ya estaban terminando la actividad cuando la docente dijo que continuarían con el segundo ejercicio. Sara se dirigió hacia el tablero y al observar al niño que ella había ubicado en la parte de adelante, se dio cuenta que no le había dado la hoja del taller, entonces le preguntó: “¿yo no te he dado copia Leandro?” – el niño le respondió que no con un movimiento de su cabeza, Sara le dijo que ya se la pasaba y le dio el taller para que el estudiante comenzara a desarrollarlo.

Después, la maestra le comentó al grupo: “me voy con la siguiente actividad, el abecedario en minúscula” – la docente empezó a escribir de nuevo el abecedario en el tablero, pero esta vez en minúscula y al terminar hizo un ejemplo con los estudiantes. La profesora escribió uno de los ejercicios en el tablero (q) y les dijo a los estudiantes: “miren al tablero. ¿Cuál letra está antes de la q?” – varios estudiantes respondieron: “la r” – Sara les aclaró: “no. Antes” – los estudiantes corrigieron y respondieron: “la p” – “muy bien” dijo la maestra y volvió a preguntar: “¿y después?” – “la r” dijeron los niños, entonces la maestra les dijo mientras escribía en el tablero: “aquí escribo la p y acá la r, y así hacen con todas, buscan la letra del medio en el tablero, miran cuál letra está antes, cuál después y las escriben.”

La docente, dando tiempo para que los niños realizaran ese segundo punto del taller, empezó a caminar por todo el salón revisando los trabajos. Estando en el ejercicio de revisión, varios estudiantes se le acercaron a Sara para que ella les dijera si el trabajo estaba bien o mal. La docente, cuando encontraba errores en los trabajos les decía a los niños: “esto está mal hecho, corrígelo, mira bien” o por el contrario les decía que estaba muy bien y los niños se devolvían a sus puestos para continuar con la actividad.

Pasado un tiempo la docente dijo a los niños que iba a borrar el tablero, pero la mayoría de los niños le pidieron que no lo hiciera, entonces Sara les dijo que borraría solo la primera parte; no obstante, ella continuó revisando los trabajos de algunos niños, dando tiempo a que los niños terminaran. Luego, la educadora comentó: “ahora sí me voy con la otra actividad” – la docente, tal como lo había anunciado, borró del tablero el abecedario escrito en mayúscula y empezó a escribir las palabras que los niños debían organizar en el siguiente punto.

Una estudiante le preguntó a la docente que si ellos debían escribir esas palabras en el cuaderno y la maestra le respondió que no. Posteriormente, otro niño se acercó a Sara para hacerle la misma pregunta y ella en un tono de voz alto le aclaró al grupo: “no hay que escribir nada. Vamos es a ordenar alfabéticamente. Esto está en la hoja” – el niño regresó al puesto y otro educando se dirigió hacia la docente y pese a sus repetidas aclaraciones le realizó la misma pregunta, por lo cual Sara decidió preguntar al grupo: “¿tienen que escribir algo?” – varios niños respondieron que no, así que la docente dijo: “entonces por qué vienen a preguntarme que si tienen que escribir esto. Ya saben que no, que estas palabras se deben organizar.”

Terminadas de escribir las palabras, la educadora le dijo al grupo: “como es en el orden alfabético ¿cuál es la letra por a que empieza el alfabeto” – la mayoría de los niños respondieron: “la A” – entonces Sara preguntó: “¿hay palabras que empiecen con A” – los niños observaban el tablero y pasado muy poco tiempo varios dijeron: “armario” – la docente les dijo que esa era la primera palabra que debían escribir y ella misma la escribió en el tablero.

Continuando con la realización del tercer punto del taller la docente preguntó: “¿cuál letra sigue después de la A?” – muchos de los estudiantes respondieron que la letra que seguía era la B y Sara volvió a preguntar si había en la lista de palabras que debían ordenar, alguna que empezara con esa letra; los niños de manera inmediata le respondieron a la docente que sí había una: Buzón, ella les dijo que muy bien y escribió la aquella palabra en el tablero.

En ese momento, la docente detuvo la actividad con el grupo para permitir que los niños escribieran las palabras y se retiró del salón. Los estudiantes a pesar de la ausencia de la profesora continuaron realizando la actividad en sus respectivas mesas y se observó que los niños miraban el tablero, escribían en sus hojas, discutían y establecían entre ellos cuál era la palabra que seguía en el orden.

Al regresar, la docente preguntó que quién quería escribir la palabra que iba después de “buzón”, una estudiante rápidamente levantó la mano y Sara le dijo que pasara al frente para que la escribiera en el tablero. La niña se puso de pie, se dirigió hacia el tablero y tomando un marcador empezó a escribir la palabra “casa”, al ver lo que había escrito la estudiante, la profesora la felicitó y le dijo que estaba muy bien hecho su trabajo. La educadora continuó preguntando cuál era la palabra que seguía según el alfabeto y permitía que alguno de los estudiantes que levantaban la mano saliera al tablero para escribirla.

En medio de la solución de este punto del taller, se observó que en una de las mesas, una estudiante dijo a otro niño que los compañeros estaban escribiendo muy chiquito en el tablero y no podía ver. Además, se percibió que a lo largo de la realización del taller los estudiantes estaban preocupados porque algunos de sus compañeros no estaban ejecutando el ejercicio de manera individual, sino que estaban copiando las respuestas de otros; razón por la cual, le ponían la queja a la docente, quien le llamaba la atención a aquellos pequeños, diciéndoles que eso estaba muy mal, que lo hicieran solos porque ellos podían y eso era una evaluación.

Las dos situaciones planteadas previamente, permitieron pensar que al menos en este ejercicio no todos los niños realizaban la actividad que la docente pretendía; sino que por el contrario, algunos esperaban a que el ejercicio fuera resuelto para copiarlo del tablero o de las hojas de sus compañeros a su hoja.

Cuando se terminó la tercera actividad la docente dijo: “¿listo? El pasapalabras dice así...” – la educadora volvió a leer el pasapalabras y al preguntar de nuevo qué debían escribir en el espacio en blanco, varios niños le respondieron: “ardilla” – la profesora preguntó entonces quién quería escribir esa palabra en el tablero y aunque muchos niños se levantaron del puesto para hacerlo, ella eligió a un estudiante para que él fuera quien la escribiera. El estudiante escribió la palabra que correspondía, Sara lo felicitó y le dijo que estaba muy bien.

Los niños que iban acabando le entregaban la hoja del taller resuelto a la docente y ella les decía que habían hecho un muy buen trabajo y que fueran haciendo en la parte de adelante del salón para que comieran la lonchera, dando por terminada tal actividad.

9.4. DIARIO DE CAMPO – CUARTA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-1

Al comienzo de la observación, la docente se encontraba pidiéndoles a los estudiantes que se organizaran y se sentaran para que Daniela – una funcionaria de la Institución Educativa – los llevara con ella para pesar y tallar a cada uno de los niños fuera del salón.

Cuando los niños estaban sentados en sus respectivas mesas y sillas, la docente tomó una lista, empezó a llamar a cada estudiante y les decía que se organizaran en una fila fuera del salón para que se fueran con Daniela. Estando formados en filas los niños que necesitaban, la docente (como si antes se los hubiera aclarado) les preguntó a los niños que para dónde irían; pregunta frente a la cual algunos estudiantes respondieron que efectivamente era para pesarlos.

Percatándose de que los niños tenían claro el objetivo de dicha actividad, la maestra les dice que pueden irse pero que tengan mucho cuidado con el desorden, pues ella se mostraba preocupada por el comportamiento que pudieran tener los niños fuera del salón sin su acompañamiento. Por lo anterior, la docente decidió nombrar a tres niñas como las responsables de mantener el orden del grupo mientras los pesaban y los medían.

Al salir esa parte del grupo, la docente se sentó en su escritorio y llamó a tres niños que acababan de llegar de la enfermería. Sara les preguntó cómo les había ido y ellos le respondieron que bien porque habían curado al amiguito que se había lacerado una rodilla mientras jugaba con los otros dos niños que (por orden de la maestra) lo debieron llevar a donde la enfermera para explicarle que en medio del juego habían empujado a su compañero y él se había lastimado.

Sara les pidió que le contaran a ella qué era lo que había sucedido, uno de los estudiantes empezó a contarle que él solo quería agarrarlo pero que otro era quien los había empujado habiéndolos caer. Los tres niños contaron su versión sobre el acontecimiento y finalmente la docente les solicitó que le dijeran qué habían aprendido de ese hecho. Ellos le expresaron que sabían que no podían jugar brusco y Sara les dijo que quería compromisos por parte de ellos porque en ocasiones anteriores ella ya les había advertido que los juegos bruscos generaban violencia. Entonces, la educadora hizo que los niños se comprometieran a no jugar así para evitar accidentes.

Terminada la conversación con los tres estudiantes, uno de los niños implicados (diferente al físicamente afectado) se puso a llorar y la docente de nuevo se acercó a él, se sentó a su lado y aunque desde el lugar de la observación no se escuchaba muy bien lo que estaban hablando, se percibió que el niño estaba angustiado y se sentía culpable del percance que había tenido su compañero. Sara pasó un tiempo prolongado hablando con el estudiante y cuando logró que el niño se tranquilizara y dejara de llorar, se puso de pie (y como acababan de entrar del receso) preguntó al grupo quién faltaba por lavarse las manos. Algunos niños que no habían ido al baño aun, se acercaron a la docente, ella les dio un poco de jabón líquido en las manos y cada uno se iba desplazando hacia el baño.

La maestra espera un poco de tiempo a que vuelvan los estudiantes del baño mientras organiza los papeles que les pasará a los niños para la siguiente actividad. Al encontrarse la mayoría de los niños en el salón, la educadora comentó: “¿listo? Voy con la siguiente actividad. Es una “sopa de letras.” Primera

palabra que van a buscar. Deben colorearlas” dijo Sara mientras escribía en el tablero todas las palabras que los niños debían encontrar y señalar en la “sopa de letras.”

Una vez escritas las palabras en el tablero, la docente se quedó observando al grupo y al darse cuenta de que un estudiante estaba comiendo le dijo: “no es hora de comer Leandro, hace rato comimos” – el estudiante miró a la docente y se agachó para guardar el paquete de papitas fritas en el maletín, pero al notar que la profesora se había desplazado hasta el otro lado del salón y que estaba revisando los trabajos de los demás, el niño continuó agachado comiendo y observando a la docente.

Después, regresaron el grupo de estudiantes que estaba con Daniela y en seguida Sara empezó de nuevo a llamar a lista a los otros niños que debían para hacer con ellos el mismo proceso que con el subgrupo anterior. Del mismo modo, la docente iba llamando niño por niño, y cada uno se iba formando en la fila para salir con la persona encargada.

Habiéndose ido el subgrupo de estudiantes, la profesora continuó caminando por el salón, revisando el trabajo de los educandos de cada una de las mesas. Estaba dando esas rondas cuando Sara encontró a un estudiante en la mesa de Sebastián, un niño que estaba solo sentado cerca al tablero, entonces le dijo: “Santiago tú ve a tu mesa a trabajar” – el niño respondió de inmediato al pedido de la docente dirigiéndose hacia la mesa que le correspondía.

Sara siguió con su ejercicio de revisión y pidió a los niños: “cuenten cuántas palabras son” – algunos niños empezaron el conteo y finalmente respondieron: “son doce” – y la profesora les preguntó: “y cuántas llevan” – pregunta ante la cual surgieron diversas respuestas y los niños empezaron a comparar el número de palabras que habían señalado para determinar quién tenía más palabras descubiertas.

Posteriormente, se observó que Sebastián volvió a llamar a Santiago para comentarle algo del ejercicio que estaban realizando, entonces la docente se le acercó y le dijo: “hazlo tú sólo. No llames más a Santiago ni te pares de tu mesa.” Luego, la docente le pidió al estudiante que se sentara bien porque no tenía su espalda junto al espaldar de la silla, el niño quiso organizarse pero ella le pidió que se pusiera de pie, le corrió la mesa alejándolo del puesto de Santiago y lo organizó para que trabajara.

En ese momento, una estudiante se me acercó para preguntarme qué debía hacer, le dije que debía buscar en la sopa de letras las palabras que estaban escritas en el tablero; sin embargo, la niña continuaba diciendo que ella no sabía cómo hacerlo. Al percatarse de aquella situación, la docente se acercó y le preguntó a la estudiante: “Alison esa actividad de quién es, de ella o tuya” – “la niña agachó la cabeza y le respondió: “mía” – Sara le pidió que por favor la mirara

a los ojos y le volvió a preguntar: “entonces quién debe hacerla” – la estudiante la miró y le dijo: “yo” – por lo tanto, la educadora le dijo: “ve a tu puesto y trabaja” – la niña empezó a caminar, se dirigió hacia su silla y se sentó.

Cuando la niña se había retirado Sara me comentó: “a ella le gusta que le hagan todo. Tú la pones a pensar y se desequilibra.” No obstante, llegó hasta el puesto de la niña, se le acercó y le dijo que ella sola era capaz de hacer las cosas, que trabajara porque ella podía. La niña no le dijo nada a la docente y cuando ésta se retiró, Alison se recostó sobre la mesa y dejó de trabajar.

La profesora continuó desplazándose por el salón mientras recordó a los niños que debían marcar las hojas en la parte de arriba con su nombre y además les explicó que para considerar finalizado el trabajo, debían tanto buscar las palabras como colorear los dibujos de los animales que se encontraban en la margen de la hoja.

Después de explicar que debían colorear los animales, la educadora gritó: “¡silencio!”, pues parecía que ella quería decir algo a sus niños, pero éstos estaban hablando entre ellos. Viendo que los estudiantes no dejaban de hablar, Sara dijo: “voy a contar hasta cinco” – y sin decir nada más la docente empezó con el conteo hasta que los niños poco a poco redujeron el volumen de sus voces. Cuando el grupo estaba haciendo menos ruido la profesora explicó que ella pasaría mesa por mesa echándole pega a las hojas y en seguida solicitó a los niños que sacaran el cuaderno de doble línea porque ahí pegarían la sopa de letras. La docente aclaró: “solo al que tenga el cuaderno afuera y listo le echo la pega.”

En medio de la actividad, se observó que los niños a quienes se les dificultaba realizar lo que se le había pedido, buscaban ayuda en otros de sus compañeros que ellos consideraban que se les facilitaba realizar dicho trabajo. No obstante, también se evidenció que estos últimos a pesar de que inicialmente se mostraban interesados en colaborarles a sus pares, después protestaban y se negaban a ofrecer dicho apoyo porque algunos les solicitaban que les hicieran el trabajo. Así por ejemplo, se observó a una niña diciéndole a otra: “le voy a decir a mi profe que usted quiere que yo le haga todo lo suyo y ella le va a decir que lo tiene que hacer usted sola.”

Sara seguía pasando por cada mesa con la pega, ella se sentaba, pedía la hoja a cada niño, le ponía cuatro punticos de pega sobre los extremos del papel y permitía que el mismo niño pegara la sopa de letras en la hoja del cuaderno que ella le señalaba. A cada niño que iba pegando la hoja, la docente le decía que podía ir guardando los útiles (pues se estaba terminando la jornada académica), y cuando todos los integrantes de una mesa tenían la sopa de letras pegada en el cuaderno, les pedía que organizaran las sillas y se sentaran fuera del salón; solicitud ante la cual los niños respondieron de inmediato.

9.5. DIARIO DE CAMPO – PRIMERA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-3

La observación del grupo 1-3 inicia en el salón de clases correspondiente, donde al llegar se encontraba la maestra Clara indicándole a los grupos que debían finalizar la actividad que se encontraban ejecutando, pues – como lo habían acordado previamente – irían a la biblioteca para trabajar con los libros disponibles en la sala “Primera Infancia y familia.”

Los niños estaban realizando una actividad de pintura en los grupos conformados por quienes compartían cada una de las cinco mesas ubicadas al interior del aula. Se observó que para dicha actividad, todos los niños contaban con los materiales necesarios para pintar: cada niño tenía un pincel y en todas las mesas había al menos un recipiente con agua para lavar los pinceles al hacer cambio de tempera y un paño para limpiar los pinceles una vez lavados.

En estas condiciones se encontraban los niños cuando la profesora explicó que todos debían sentarse y sólo estarían de pie aquellos que hicieran parte de la mesa que ella señalara para que fueran saliendo hacia el baño y lavarse las manos. Pese a lo dicho por la docente, muchos de los niños continuaron pintando y de pie aunque en sus respectivas mesas esperando a ser llamados para detener su actividad.

La docente se dirigió hacia una repisa que se encuentra dentro del salón, tomó un recipiente con jabón líquido, se ubicó cerca a la puerta y llamó a los niños de la mesa número 1, les pidió que hicieran una fila para aplicarles jabón en sus manos y una vez organizados los estudiantes, la maestra les dio jabón a uno por uno, permitiendo que salieran del aula para ir al baño ubicado en seguida de ésta.

Mientras la profesora les decía a los niños que detuvieran el trabajo de pintura y cuando les estaba repartiendo el jabón, se percibió que se encontraba disgustada e indispuesta, hablaba de forma muy seria a los niños y hacía gestos faciales que daban cuenta de dichos estados y que en observaciones informales al grupo, llevadas a cabo con anterioridad, no se habían presentado. Fue entonces cuando llegó una de las docentes de los grados segundo, cuando se confirmó la indisposición de la maestra, pues ella le comentó a su compañera que se sentía mal porque tenía un fuerte dolor en su cabeza.

Al terminar una corta conversación con la otra maestra y percatándose de que los niños de la mesa 1 habían entrado de nuevo al salón, Clara continuó llamando a los grupos y les pidió a los estudiantes de la mesa número 2 que hicieran una fila para dales el jabón. Constantemente, la educadora repitió a los niños que debían hacer una sola fila muy ordenada y que todos debían ubicarse en ella para poder ir a lavarse las manos o de lo contrario tendrían que esperar; explicación a la que la

mayoría de los niños respondieron rápidamente integrándose a la fila y llamándole la atención a aquellos que se encontraban por fuera de ésta.

Pasado un tiempo, llegaron dos de los niños de la mesa 2 pero aún se encontraban en el baño la mayor parte de este pequeño grupo, razón por la cual la profesora llamó a uno de los niños que habían acabado de ingresar y le dijo que como él era el líder de su mesa, debía ir al baño a decirle a sus compañeros que los niños de las otras mesas no podrán ir a lavarse las manos y se retrasaría la visita a la biblioteca, teniendo menos tiempo para que disfrutaran de los libros. El niño líder en efecto fue en busca de sus compañeros y en seguida volvió al salón con los demás.

Del mismo modo que las mesas 1 y 2, la profesora siguió llamando a los estudiantes de acuerdo a la mesa en la que éstos se encontraban hasta llamar a la mesa número 5. Luego de asegurarse de que todos los estudiantes de la última mesa regresaron al salón y de que los niños se encontraban en el aula, Clara les pidió que se prepararan para ir a la biblioteca y les recordó los compromisos que debían asumir diciéndoles: *“ya saben que a la biblioteca no pueden llevar comida ni juguetes”* y posteriormente les preguntó a los niños: *“¿en la biblioteca van a correr o a caminar?, ¿van a jugar o leer?”* y entre cada pregunta la docente disponía un intervalo de tiempo en que ella permanecía en silencio para permitir que los niños respondieran las preguntas diciendo respectivamente: *“a caminar”, “a leer.”*

Una vez aclarados y recordados los objetivos y los acuerdos, Clara pidió a los educandos que organizaran sus sillas ubicándolas debajo de las mesas y que hicieran dos filas – una fila de niños y otra de niñas – para ir de manera organizada hasta la biblioteca. Cuando los niños salieron del salón y empezaron a formar las filas, la docente les pidió que hicieran silencio porque en los salones cercanos estaban en clase; sin embargo, los niños continuaron gritando y jugando, así que la maestra les dijo que contaría hasta tres para que hicieran silencio o regresarían al salón de clases.

La profesora empezó a contar y cuando dijo tres muchos estudiantes se quedaron en silencio pero otros continuaron jugando, por lo que Clara se desplazaba hasta donde se encontraba cada uno de los niños que estaban haciendo ruido fuera de la fila para exigirles que se ordenaran como los demás, pero mientras ella hablaba con uno de los niños los otros se dispersaban, se salían de la fila y se ponían a jugar entre ellos. Después de varios intentos con cada niño, la docente no logró que todo el grupo estuviera en orden, así que inició el recorrido tomando de las manos a los niños que estaban de primeros en cada una de las filas y caminando hacia la biblioteca.

En diversas ocasiones, cuando iban caminando la docente se detenía y miraba hacia atrás para corregir las filas llamándole la atención a los niños que se habían salido de la fila y a los que se habían quedado muy atrás. Al llegar a la puerta de

la biblioteca, Clara pidió a los niños que hicieran silencio y les dijo que primero entrarían las niñas porque estaban en silencio, y que los niños entrarían sólo cuando también dejaran de hacer ruido.

Luego de que todo el grupo ingresó, la docente caminó con ellos hasta la puerta de la sala de Primera Infancia y Familia, y se detuvo ahí para decirles que ella no amarraría los cordones de los zapatos a ningún niño porque ya todos debían saberlo y además les preguntó cuántos libros podrían ver al tiempo, a lo que ellos respondieron: “*uno.*”

Todos los estudiantes entraron a la sala, tomaron diferentes libros y se ubicaron en los diversos lugares que la sala ofrece; sin embargo, uno de los niños se quedó fuera de la sala y cuando la profesora lo llamó él entró haciendo un gesto de que no quería estar ahí. La docente decidió entonces acercarse al niño y tomándole la cara suavemente le explicó que debía tomar un libro y sentarse en el lugar que él quisiera.

Luego, una de las niñas se acercó a la maestra y le pidió que le leyera un cuento que ella tenía en la mano y la profesora le dijo que se lo leería pero que se sentaran en una de las mesas ubicadas dentro de la sala. La niña y la docente sentaron y cuando la profesora inició la lectura del texto, cuatro niños más se sentaron en la misma mesa con el interés de escuchar el cuento leído por Clara, para que después ella misma les leyera el cuento que cada uno ya había seleccionado.

La educadora empezó a leer y mientras leía miraba a los niños, hacía gestos con su rostro y en las partes del cuento en que hablaban de bailes o donde había canciones, Clara movía su cuerpo y simulaba un baile. Terminado el primer cuento, la docente señaló a uno de los niños que estaban en la mesa y dijo que él había sido el segundo en llegar, así que leería el cuento que él traía y luego continuaría con los demás.

El segundo texto que leyó la profesora tenía una serie de eventos señalados por las horas de un reloj, por lo cual la educadora aprovechaba y les preguntaba a los niños después de cada hora que ella indicaba, cuál era la hora que seguía. Es decir, si un evento ocurría a las 6, Clara preguntaba el otro evento a qué hora ocurriría para que los niños respondieran: “a las 7”, actividad que permitía que los niños repasaran los números.

Durante la lectura de los diversos cuentos en el pequeño grupo que se había conformado, la profesora se observaba más cómoda, animada y alegre que cuando estaba con todo el grupo en el salón; no obstante, en repetidas ocasiones la docente se molestaba porque a pesar de que algunos estudiantes estaban leyendo un cuento de manera individual, otros estaban corriendo por la sala y jugando a las escondidas generando ruido y distraendo a los demás. Por lo anterior, la maestra en medio de la lectura de los libros se detenía y pedía a los

niños del pequeño grupo de la mesa que esperaran un momento mientras ella reprendía a cada niño que corría por el establecimiento.

Los estudiantes que escuchaban la historia relatada por su maestra esperaban en sus sillas a que ella pudiera continuar, y cuando Clara volvía a sentarse, ellos hacían silencio, miraban a la maestra y permanecían atentos observando las imágenes del libro durante el tiempo que la docente les daba cuando terminaba de leer el texto de cada página.

También, a lo largo de la historia la profesora preguntaba a sus estudiantes qué creían que pasaría en el cuento y después de dar un tiempo para que imaginaran, preguntaba a uno por uno qué pensaba y luego les decía que continuaría con el texto para ver quién tenía razón de cómo seguía la historia. Durante la observación, consideré que esta última estrategia, así como las diferentes preguntas que la docente hacía a los niños eran una forma adecuada para favorecer la atencionalidad de los niños permitiendo que se involucraran en la narración del cuento, lo cual daba cuenta de la concepción que la docente tenía sobre sus estudiantes como seres agentes y activos y no solo como receptores pasivos.

9.6. DIARIO DE CAMPO – SEGUNDA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-3

Para dar inicio a la actividad, la docente Clara se puso de pie en la parte delantera del salón y pidió a los niños que se sentaran en sus respectivos lugares para que sacaran el cuaderno del campo científico en el cual trabajan los números. Al notar la confusión de algunos estudiantes, quienes le preguntaban cuál era el cuaderno en el que debían trabajar, la profesora volvió y les repitió que era el cuaderno del campo científico y que para reconocerlo debían buscar en la primera página el cuaderno que tenía un átomo dibujado.

Cuando los niños se estaban organizando para trabajar, la maestra dijo que en el tablero aún aparecía la fecha del día anterior y que la iba a cambiar; por lo cual le preguntó a los niños: *¿Si ayer fue miércoles, hoy qué día es?* Respondiendo los niños que el día que debía escribirse en el tablero era el jueves, luego la educadora dijo: *“Si ayer fue 2, hoy es...”* y dio un tiempo para que los niños completaran la frase, respuestas que son confirmadas por la profesora con palabras como “correcto” o diciéndoles “muy bien”.

Una vez cambiada la fecha, Clara siguió escribiendo en el tablero una consigna pero sin anticipar ni explicar a los niños lo que ella estaba haciendo y lo que ellos debían hacer. Mientras la docente se encontraba escribiendo en el tablero, los niños estaban sentados y con los cuadernos sobre la mesa pero un poco dispersos hablando entre ellos y riéndose. No obstante, cuando la docente había

escrito varias palabras, los estudiantes empezaron a escribir sin que ella se los solicitara.

Al finalizar la escritura de la actividad, Clara explicó al grupo lo que debían hacer, diciéndoles que cuando hubieran terminado de copiar, tomaran una hoja con operaciones de sumas y restas, recortaran las fichas de respuestas que se encontraban en la parte inferior de la hoja y pegaran cada una en el lugar correspondiente.

La profesora inmediatamente después de dar las indicaciones de la tarea, señaló que ya era hora de tomar el refrigerio; por lo tanto, planteó que quienes fueran a desayunar podían empezar a hacer la fila y los niños que llevaban lonchera y no querían comer en la cafetería, debían quedarse trabajando de manera ordenada. Los niños que iban a comer en la cafetería del colegio guardaron sus materiales y fueron saliendo del salón formando dos filas: fila de niños y fila de niñas.

Con la intención de conocer sobre la relación que los estudiantes habían construido con el aprendizaje, se consideró pertinente permanecer en el aula evaluando el comportamiento de los niños que tenían indicaciones de continuar trabajando a pesar de la ausencia de su docente. Este subgrupo de estudiantes efectivamente siguieron copiando en sus cuadernos la actividad que realizarían y se presentaron varias competencias entre los alumnos por saber quién escribía más rápido e iba más adelantado.

En general, la mayoría de los estudiantes que no fueron a la cafetería con el resto de sus compañeros, se notaban motivados por finalizar la tarea y en función de ello, surgieron diversas discusiones entre los integrantes de las mesas sobre cuál era el resultado de cada operación, haciéndose preguntas entre ellos cuando no entendían y permitiendo que otros les explicaran y ayudaran a resolver sus inquietudes.

Pasado un tiempo regresó la docente con los demás niños y al entrar al salón de clases les dijo que continuaran realizando el trabajo. Sin embargo, algunos estudiantes se quedaron en otras mesas diferentes a la suya, hablando con sus compañeros; razón por la cual, la maestra los llamaba por su nombre y les hacía un gesto con el que pareciera que les preguntaba “¿por qué no estás trabajando? O ¿qué estás haciendo? Cuando esta situación persistía, la profesora se dirigía hacia donde estaba el menor, lo tomaba de la mano y de manera muy estricta pero suave, lo acompañaba hasta su lugar de trabajo, hacía que el niño abriera el cuaderno, organizara sus materiales y le pedía que se sentara y trabajara.

Mientras los estudiantes trabajaban, la educadora pasaba por todas las mesas asegurándose de que todos tenían las condiciones adecuadas y los materiales para realizar sus trabajos, deteniéndose en el ejercicio de cada niño, diciéndole que su trabajo estaba bien o por el contrario, le preguntaba cuánto daba como resultado la operación para que el mismo estudiante lo rectificara y lo corrigiera.

Terminado el primer recorrido, Clara les dijo a los niños que se había percatado de que ellos tenían dificultades con la resta; por este motivo, les explicó en el tablero que al número de arriba se le debe quitar la cantidad del número de abajo para que las operaciones sean resueltas de manera correcta.

Si después de varios intentos y de pedirle que rectificara de manera individual las operaciones que estaban malas, el estudiante continuaba con el resultado incorrecto, Clara le “prestaba” sus dedos para poner la cantidad inicial, luego pedía al niño que quitara el número de dedos que corresponde al sustraendo y finalmente, le pedía que contara los dedos que habían quedado como el resultado de la diferencia.

En medio de la actividad, al salón llegó una profesora del grado segundo y conversó un rato fuera del salón con la educadora del grupo observado. Pese a la ausencia parcial de la docente, el grupo continuaba ordenado, trabajando y cuando a los niños les surgían preguntas o cuando querían que su tarea fuera calificada, buscaban a la docente, quien les prestaba atención, respondía sus inquietudes y revisaba los trabajos.

Cuando después de la ronda la profesora se dio cuenta de que varios niños habían terminado el ejercicio, les dijo que hicieran una fila indicándoles un lugar cerca al escritorio de ella para empezar a calificar y poner las notas correspondientes al trabajo. Luego, la educadora explicó que aquellos que habían terminado la actividad podían tomar su lonchera y salir al recreo, pero quienes no terminaron la tarea, debían quedarse en el aula con su maestra terminando el taller.

Cuando los que habían finalizado su tarea salieron, la profesora brindó un apoyo más personalizado a los estudiantes y comentó que algunos de ellos debían quedarse después del descanso por una falencia de ella como docente, pues aseguró que son estudiantes que requerían mayor acompañamiento que los demás y que a ella se le olvidaba estar permanentemente con aquellos pequeños, ya que debe estar al pendiente de todos en el salón.

9.7. DIARIO DE CAMPO – TERCERA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-3

Al inicio de la observación que se pretendía hacer del grupo y de la maestra, Clara estaba ausente. Algunos niños reportaron que la docente estaba acompañando a los compañeros que aún estaban tomando el refrigerio. Los estudiantes se encontraban trabajando de acuerdo a lo que – según lo comentado por una de las niñas – la maestra había propuesto antes de salir del salón de clases. Como complemento de la información brindada por la estudiante, se observó en el

tablero la siguiente consigna: “Recorta y pega los pictogramas y arma las oraciones correspondientes.”

Algunos estudiantes se encontraban de pie hablando entre ellos sobre su trabajo y dándose recomendaciones de cómo podían pintar sus dibujos para que fueran más “originales” como ellos mismos lo expresaban. Los niños se desplazaban por el salón, pasaban por diferentes mesas y pedían prestados materiales como borrador, colores, taja lápiz, etc. para realizar su tarea.

Pasado un tiempo llegó la docente de nuevo al salón con el resto de los niños que se encontraban desayunando. De manera inmediata al ingreso de Clara, se percibió una reducción significativa en el volumen de las voces de los niños y muchos de los que estaban de pie se sentaron en su silla queriendo mostrarle a la docente que estuvieron trabajando juiciosos y ordenados durante su ausencia.

Pese a la llegada de la docente, uno de los niños que estaba hablando con compañeros de una mesa diferente a la suya se puso a bailar y en seguida la profesora le llamó la atención llamándolo por su nombre y diciéndole: “estamos trabajando no bailando. Hágame el favor y se pone a trabajar.”

Luego, la docente empezó a caminar por todo el salón, pasaba mesa por mesa para revisar el trabajo de los estudiantes y alentaba a los niños diciéndoles “eso, así, muy bien, sigue trabajando que lo estás haciendo muy bien.”

En medio del ejercicio de revisión de la tarea, al aula de clases llegó una madre de familia en busca de la educadora, pues quería comentarle que su hijo el día anterior a la observación había dejado un saco en el colegio y la madre quería saber si Clara lo tenía o si los niños sabían algo de aquel objeto. La maestra le respondió a la madre de familia que ella no tenía conocimiento sobre la situación y le dijo que les preguntaría a los estudiantes.

Debido a que los niños estaban concentrados en sus actividades, la maestra para lograr que le prestaran atención decidió llamarlos a todos en voz alta diciéndoles: “niños” – la docente dejó pasar algunos segundos después del llamado y comentó: “ayer Alexander dejó aquí un saco igual al de Mariana pero de color rojo y con un monstruo come galletas azul (les dijo mientras mostraba el saco de referencia): ¿Alguno lo ha visto?” – frente a la respuesta negativa de los estudiantes, Clara salió con la mamá en busca del personal que colabora con el aseo del colegio para averiguar sobre el objeto.

Cuando la docente salió, algunos estudiantes comenzaron a correr por el espacio persiguiéndose unos a otros y al llegar Clara les preguntó: “¿qué hemos hablado de correr dentro del salón? Cuando terminen de trabajar se juega, ahora no.”

Mientras los niños se encontraban trabajando en las mesas, la docente se distrajo organizando unos papeles en su escritorio y luego pasó a revisar el trabajo de tres estudiantes que se encontraban en la parte de adelante del salón en sus

respectivas mesas. Los niños aún estaban copiando la consigna que estaba en el tablero y uno de ellos, Jerson (el mismo niño que en la segunda observación la docente reporta que requiere de un acompañamiento más personalizado) se notaba distraído observando al resto del grupo sin escribir en su cuaderno.

La docente se acercó al niño y le dijo que trabajara, el niño se volteó mirando hacia el tablero, se acomodó en la silla y antes de que empezara a escribir, la docente retiró para continuar con la revisión de la tarea de cada uno de los estudiantes.

Estaba la educadora calificando los trabajos de los niños de una mesa cuando dijo en voz alta a todo el grupo que ella antes de iniciar la actividad había explicado qué era lo que debían hacer y que además, muchas veces les había explicado cómo se trabajaba; por lo cual se dirigió específicamente a un estudiante y le dijo: “esa no es la forma como trabajamos aquí. Me vas a hacer el favor de arrancar la hoja, volver a recortar y pegar la fichas de la forma como yo les expliqué, por eso les expliqué.”

En varias oportunidades la docente se encontró con casos de niños que estaban realizando el trabajo sin seguir sus instrucciones, así que en aquellos casos, la docente se acercaba a los niños que presentaban la dificultad, de nuevo les decía qué debían hacer y cómo debían hacerlo, y comentaba: “cuando ustedes no entiendan lo que hay que hacer, lo que tienen que hacer es preguntarme.”

La maestra después de finalizar un primer recorrido, volvió a acercarse a Jerson y lo motivaba diciéndole: “eso, así, pero esta palabra está mal escrita, mírala en el tablero, mira cómo está escrita” – la profesora se desplazó hasta el tablero y señalando lo escrito le leyó la palabra de forma silábica: “pic – to – gra – mas” – la maestra volvió al puesto del niño, le borró la palabra que él había escrito en el cuaderno y le dijo que la volviera a escribir.

Clara después de colaborarle al Jerson volvió a observar al resto del grupo mostrándose preocupada por la basura que había en el suelo, razón por la cual le dijo a uno de los estudiantes: “¿Bryan esa es tu basura?” – el niño mientras señalaba a una compañera le respondió: “eso es de ella” – la docente entonces le preguntó a la niña: “¿Karen la basura va en el suelo, debajo de la mesa? Hazme el favor de botar todo eso en donde corresponde” – la niña se puso de pie y detuvo su trabajo para cumplir con lo ordenado por la docente.

A lo largo de la actividad, los niños se acercaban a la maestra para pedirle que revisara lo que habían hecho y les dijera si estaba bien o mal. Ante aquella demanda, Clara tomaba con sus manos cada cuaderno, miraba por un segundo el trabajo y si estaba bien ella movía la cabeza indicándole al niño que su trabajo estaba perfecto, o por el contrario, decía que el trabajo debía ser corregido cuando no estaba bien.

De manera paralela a la actividad que había propuesto la educadora, un grupo de niños tomaron los pedazos de papel que quedaban de los recortes y crearon diferentes figuras con ellos; algunos decían que tenían unas mascararas de papel y se las ponían sobre la cara para mostrárselas a sus compañeros, otros hicieron coronas, pulseras, partes del cuerpo como las cejas, bigotes, etc.

Nuevamente la docente se ausentó del aula de clases por un momento y al llegar un estudiante le comentó que uno de sus compañeros de mesa estaba quitándole las fichas, la docente se acercó al niño y con un tono de voz fuerte le dijo: “Johan qué es lo que te pasa. Me ha tocado cambiarte de tres mesas. ¿Quieres que te sienta solo? Si no eres capaz de respetar a tus compañeros, te sienta solo” – el niño se reía mientras la docente lo regañaba, así que ella le dijo: “y no se ría que yo no me estoy riendo con usted” – el niño entonces continuó recortando y la docente se apartó de esa mesa no sin antes advertir al niño que si no terminaba su trabajo se quedaría sin descanso.

En ese momento, Jerson llamó a la profesora para decirle que ya había escrito la consigna en el cuaderno, Clara le explicó que debía continuar recortando las fichas y le pidió que una vez recortadas, la llamara de nuevo para que ella posteriormente le ayudara a organizarlas y pegarlas.

La docente después de ayudarle a Jerson por un momento, se puso de pie y salió del salón sin decir nada. Cuando los estudiantes la buscaban para que ella aprobara su trabajo, se sorprendían al no encontrarla dentro del salón y me preguntaban constantemente a dónde estaba su maestra. Cuando les respondí que la docente estaba fuera del salón, se asomaron a la puerta y cuando un grupo de niños vio venir a la docente hacía el aula, la abordaron para que les revisara su trabajo.

La maestra empezó a mirar cada tarea y luego les dijo: “bueno niños, vamos recogiendo, me guardan todo. No me dejen basura en el suelo.” Los niños respondieron de manera inmediata al pedido de la profesora: guardaron sus materiales, sacaron los alimentos que comerían durante el descanso y (como parte de su rutina) se organizaron en dos filas (una de niños y otra de niñas) cerca a la puerta del salón para que la educadora les diera el permiso para salir.

9.8. DIARIO DE CAMPO – CUARTA OBSERVACIÓN DEL GRUPO 1-3

El grupo 1-3 estaba dentro del salón al comienzo de la jornada académica. La docente se encontraba dialogando con una madre de familia, quien permaneció dentro del aula por poco tiempo y luego se retiró permitiendo que la docente diera inicio a las actividades con los estudiantes.

Para comenzar, Clara les pidió a los niños que guardaran las monedas, guardaran los libros, las cartas y todo lo que estaba sobre las mesas. Los niños estaban hablando entre ellos con un volumen de voz un poco alto, así que la educadora, para llamar su atención les hizo un sonido con su boca (“Shhhhh”) y les dijo “la mamita ya se fue. Vamos a comenzar el día. Vamos a hacer la oración a dios.” La profesora realizó la oración diciendo una frase corta y dando un espacio para que los niños la repitieran lo que ella decía.

Finalizada la oración, la maestra les dijo a los niños que ese día estaría en el salón María de los Ángeles, una compañera del grado 1-1. Clara les explicó a sus estudiantes que la niña estaba ahí porque la profesora Sara estaba incapacitada y no había ido al colegio, les dijo que la niña era igual a ellos y por eso debían respetarla, acompañarla y no dejarla sola. Pasada la presentación de la estudiante, la profesora sentó a María de los Ángeles junto a tres niños más del grupo, quienes se encontraban sentados en mesas individuales cerca del tablero.

Organizados los niños en sus respectivas mesas, la docente comentó al grupo que llamaría a lista. Clara comenzó a llamar a cada niño, lo buscaba con su mirada y continuaba con el siguiente estudiante sin esperar a que el niño respondiera que estaba presente. Mientras hizo el llamado a lista, se observó que la profesora estaba analizando cómo reorganizar los niños en las mesas y argumentó: “es que tengo un niño nuevo.”

Pasaron unos minutos y no se observó que la docente cambiara a algún estudiante de su puesto habitual. Clara puso la lista sobre su escritorio y dijo: “¡niños! Voy a explicar lo que vamos a hacer hoy” – Primero les explicó que llevarían un compromiso para la casa, que debían realizar los ejercicios propuestos en algunas páginas de un texto guía y que la consigna la debían escribir en el cuaderno del campo de humanidades. Luego la docente comentó que había una segunda actividad que era con pictogramas, entonces ella preguntó a los niños: “nosotros ya hemos trabajado con pictogramas ¿cierto?” – los estudiantes respondieron que sí y la maestra continuó su explicación diciéndoles que debían observar la frase de muestra para completar las frases siguientes de acuerdo a cada una de las figuras que aparecían en la ficha.

La docente, posiblemente como estrategia para cerciorarse de que los niños habían comprendido la actividad, empezó a preguntarles cómo sería construida la frase para cada uno de los casos presentados en la ficha. Clara preguntaba qué era cada objeto, los estudiantes le respondían y ella les decía que para ese objeto entonces, cuál sería la frase adecuada, permitiendo que los niños hicieran aquella construcción y la expresaran verbalmente.

En medio de la actividad, la profesora se percató de que un grupo de niñas estaba hablando entre ellas pero no estaban participando en el ejercicio, así que Clara para llamarles la atención, llamó a cada estudiante por su nombre y les hizo

gestos con su rostro y con sus brazos como preguntándoles qué estaban haciendo, por qué no estaban atentas.

Cuando se terminó la explicación y el ejercicio de práctica, la maestra aclaró que ella iba a escribir el compromiso en el tablero y que ellos debían copiarlo en el cuaderno del campo de humanidades, pero les dijo a los estudiantes que mientras ellos escribían la tarea y realizaban el ejercicio del pictograma, debían prestarle el cuaderno de competencias comunicativas para ella revisarlo.

Clara comenzó a escribir en el tablero la siguiente consigna: “resuelve las actividades del cuadernillo de competencias comunicativas hasta la página 24.” Estando en esta actividad, varios niños se le acercaron para preguntarle en qué parte del cuaderno debían escribir y ella les respondió: “yo no les voy a decir dónde van a trabajar. Ustedes ya saben que es en la última página donde trabajaron. Ya saben que no deben dejar espacios.”

Posteriormente, se le acercó otro estudiante y le hizo una pregunta a la que la docente respondió dando la vuelta para observar al grupo y devolvió tal cuestionamiento: “¡niños! Cuando ustedes no traen el cuaderno que les corresponde, ¿dónde trabajan?” – la mayoría de los estudiantes del grupo respondieron “en el [cuaderno] de notas” – la docente les agradeció a todos por la respuesta y dijo al estudiante que preguntó: “ya escuchaste Camilo.”

Terminada de escribir la tarea en el tablero, la docente dirigiéndose hacia el tablero comentó: “los que van a desayunar. Me voy con los que quieren desayunar. Ahora terminan el trabajo. Organicen sus sillas y dejen guardando todos” – los estudiantes que querían tomar el refrigerio empezaron a salir del aula para formar dos filas y antes de iniciar el desplazamiento hasta la cafetería del colegio, la profesora les dijo a los estudiantes que se quedaban en el salón: “ojo con el desorden. No quiero quejas.”

De todos los estudiantes que no fueron a desayunar, algunos continuaban escribiendo el compromiso del tablero, otros se quedaron en las mesas sentados, hablando, cantando mostrándose entre ellos las cartas que tenían y definiendo cuál era la más poderosa de todas.

No pasó mucho tiempo cuando regresaron los estudiantes y la docente de la cafetería. Una de las niñas comentó que no habían desayunado porque el desayuno aún no estaba listo y que por esa razón, los habían devuelto hasta que les avisaran que podían dirigirse de nuevo a dicho lugar.

La docente al ingresar les recordó a los estudiantes que primero debían terminar de escribir la tarea del tablero y luego cada uno podía pasar al frente, acercarse a su escritorio y tomar una de las fichas para trabajar. Clara después de asegurarse de que los niños tuvieran claridad sobre las actividades, se acercó a María de los Angeles y le dijo que como ella no tenía que cumplir con ese compromiso, que no

era necesario que lo escribiera. La educadora le pasó entonces a la niña una ficha y le dijo que la coloreara, recortara y realizara las frases.

En medio de la actividad una de las estudiantes se puso de pie e inmediatamente la docente intervino para decirle que no quería pelear con ella para que trabajara, le dijo que regresara a su silla y la niña respondió a su pedido sin decir ninguna palabra.

Luego, la profesora observó que en la mesa numero 3 había una niña hablándole a otras dos de sus compañeras y le dijo a la estudiante: “Ana ¿tú no te cansas de hablar a toda hora y distraer a tus compañeros?” La niña la miró y luego se organizó en su silla como disponiéndose para escribir.

La maestra dio inicio a sus desplazamientos rutinarios por el salón, revisando el trabajo de cada estudiante y llamándole la atención a quienes no estaban haciéndolo. En ese recorrido llamó a un niño para ponerlo solo en una mesa en la parte delantera del salón, ya que el pequeño estaba interactuando con un compañero y unas monedas, dejando de escribir lo que estaba en el tablero. Primero, la educadora llamó al estudiante por su nombre y luego le dijo que ellos tenían unos acuerdos y que él debía trabajar o de lo contrario lo pondría sólo en una mesa al lado de su escritorio. El niño se sentó en su silla y cuando empezó a escribir la docente se alejó dejándolo en su puesto.

También, después de haber pasado varias veces por cada una de las mesas, la docente decidió cambiar de silla (aunque en la misma mesa) a Ana, la niña que en varias ocasiones le había llamado la atención por estar hablando; pues en la segunda revisión que hizo la maestra, la estudiante no había avanzado en la escritura y seguía hablando con sus amigas. Clara, como una estrategia para que Ana y las otras dos niñas cumplieran con la actividad propuesta, decidió sentar a un estudiante en medio del grupo de niñas.

Después de los recorridos, la docente se sentó en su escritorio para revisar los cuadernillos de competencias comunicativas que los estudiantes habían dejado sobre la mesa. Sin embargo, Clara empezó a observar que los niños se estaban poniendo de pie para señalar en el tablero por dónde iban en la escritura; razón por la cual, se puso un momento de pie e hizo devolver a dos estudiantes que iban con dicho objetivo, estirando sus brazos para impedir que los pequeños llegaran hasta el tablero.

En la competencia que se había organizado entre los estudiantes, se observó que en varias mesas, cada vez que un niño terminaba se levantaba de la silla diciendo “primero”, “segundo”, “tercero” y así sucesivamente, diciendo la posición en la que había quedado de aquella competencia. Viendo que algunos estudiantes ya habían terminado, Clara detuvo la revisión de los cuadernillos, se puso de pie y dijo que los niños que ya habían terminado de escribir lo del tablero, podían acercarse para pasarles la ficha con la que debían continuar trabajando.

En ese momento, llegó una de las trabajadoras de la cafetería de la Institución Educativa y le avisó a la profesora que ya estaban listos los desayunos. La educadora, después de la noticia, se dirigió hacia la puerta y dijo: “nuevamente me voy con los del desayuno. Guarden los cuadernos y salgan en fila.” En esta ocasión, en el salón se quedaron menos niños que en la primera y aunque algunos comenzaron a correr y gritar dentro del aula, otros continuaban escribiendo la consigna del tablero o pintando las figuras del pictograma.

En la mesa número 2 quedaron tres niños, quienes durante la ausencia de la maestra y del resto del grupo, continuaron con la actividad de los pictogramas. Los niños primero pintaron las figuras, luego las recortaron y en ese momento, uno de los estudiantes se acercó al escritorio de la educadora para tomar un tarro de pega y un pequeño recipiente para poner dentro de éste un poco de pegamento que compartiría con sus compañeros de mesa.

En esta misma mesa, luego de que los niños pegaron las figuras de las fichas, se observó que dos de ellos discutían y compartían cuál era la forma adecuada de escribir y completar la oración. Así por ejemplo, cuando en la ficha apareció la imagen de una sombrilla, uno de los niños dijo: “tenemos que escribir: la sombrilla está mojada” – no obstante, su compañero le respondió “no, no es sombrilla porque la primera [letra] es la P, entonces es paraguas” – el niño que inició el dialogo con sorpresa dijo: “Ah sí, es el paraguas está mojado” – luego de llegar a esta conclusión, se observó a los niños escribiendo en sus cuadernos la oración.

Pasado un tiempo, una de las niñas que estaban corriendo dentro del aula escuchó la voz de su docente que ya se acercaba con el resto del grupo. La niña detuvo la actividad alertando a sus compañeros diciéndoles: “¿la pro?” – luego, la estudiante me miró y comentó que a la docente no le gustaba que ellos jugaran dentro del salón. La niña se asomó hacia afuera y al percatarse de que realmente venía Clara les dijo a sus compañeros, quienes rápidamente se acomodaron en sus respectivas sillas y se organizaron como pretendiendo que la educadora no se enterara de que habían estado corriendo por el aula.

Al salón regresaron la docente y el resto de sus estudiantes, y Clara continuó revisando los trabajos de los niños en los cuadernillos de competencias comunicativas mientras ellos trabajaban en las diferentes actividades de acuerdo a sus ritmos de trabajo.

Estando la docente en su ejercicio de revisión, la mayoría de los estudiantes se le iban acercando en pequeños grupos de 3 ó 4 personas, para que la profesora les dijera si estaba bien o mal su trabajo. Cuando Clara encontraba que el niño estaba trabajando bien le decía “así, muy bien, sigue así o excelente”; sin embargo, cuando el trabajo estaba mal, ella les decía a los niños por qué estaba malo para que ellos lo corrigieran.

Al llegar la hora del receso de la jornada académica, Clara dijo: “los que ya terminaron de escribir el compromiso, solo los que ya tienen la ficha pueden guardar y hacerse en la parte de adelante del salón para comer la lonchera.” Frente a lo dicho por la docente, los estudiantes que ya tenían la ficha empezaron a guardar sus útiles en los maletines, sacaron sus alimentos y se organizaron en subgrupos en el espacio definido por la maestra.

9.9. ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1.1

- 1. E: Bueno profe, te quería contar primero sobre el propósito de esta entrevista, es indagar sobre su formación profesional, su trayectoria como docente, su relación con los estudiantes y con la institución. Además, me gustaría saber los conocimientos que tienes acerca el aprendizaje, el proceso de enseñanza y las múltiples dificultades que en este ejercicio se puedan presentar. Entonces, primero me gustaría que me contara sobre su trayectoria profesional**

D: Yo inicié como normalista, normalista bachiller pedagógico. En ese entonces uno se graduaba como bachiller pedagógico, y uno podía trabajar como maestro. Después de eso me profesionalizo como normalista superior y ya profesionalizada, empiezo a trabajar. Desde que soy bachiller pedagógico estoy trabajando, desde el 97 estoy trabajando. Me profesionalizo y continúo con la licenciatura en lengua castellana y me gradúo como licenciada en lengua castellana. Empiezo a trabajar en jardines infantiles, en preescolar, después empiezo en primaria y ya como soy licenciada, entré... trabajé en bachillerato. Yo tengo la secuencia de haber trabajado con las tres: con preescolar, primaria y bachillerato. En bachillerato, en el último trabajo que tuve, fui coordinadora académica.

La ciudadela es mi primera experiencia en el sector oficial. Yo era profesora solamente de colegios privados. Voy a penas a cumplir tres años de ser maestra nombrada, pero mi experiencia básica es en el sector privado.

- 2. E: ¿En qué colegios has trabajado?**

D: He trabajado en hogares infantiles de Bienestar Familiar, se llamaba Rin Rin Renacuajo, primaria la trabajé en Itecol y bachillerato trabajé en el colegio Yizfred, donde fui coordinadora. Ahí trabajé durante seis años: cuatro años como maestra, dos años como coordinadora académica.

- 3. E: ¿Por qué decidiste estudiar en La Normal? ¿Ya habías pensado en que querías ser profesora?**

D: Sí, yo ya quería ser maestra. Yo empecé primero que todo... yo soy la mayor de cinco hermanos y mi familia, es familia de maestros. Mi papá es maestro, mi tío es maestro... nos gusta mucho todo lo que es la docencia. Mi papá no siguió en la docencia, pero sin embargo nosotras, mis hermanas... somos tres maestras, dos ya estamos nombradas y la otra está

a punto de ser nombrada. Somos tres maestras y prácticamente esto nos apasiona, ser docentes nos apasiona

4. E: Entonces, ¿tu proceso de selección de la docencia, estaba más o menos influenciado por tu papá y tu tío?

D: Sí, por lo que yo veía en ellos. Mi papá se acostaba tarde planeando clases. Mi tío... yo le hacía remplazos, estando en La Normal, yo le hacía remplazos a mi tío en la escuela donde él trabajaba. Yo empecé a hacer reemplazos porque necesitaba el dinero, y haciendo los remplazos me quedé, ahí me quedé y La Normal... es algo muy importante la educación de las normales en ese momento, la educación de La Normal era muy privilegiada y aun todavía lo sigue siendo en algunas, no todas. Para nosotros estudiar en La Normal era algo... un privilegio

5. E: ¿Por qué era un privilegio?

D: Por el nivel de enseñanza, por el nivel de exigencia. Mi tío estudió en La Normal de La Cruz – Nariño, yo estudié en La Normal de Roldanillo, o sea... era... para nosotros era un privilegio estar en la normal, para mis hermanas estar en La Normal de señoritas era un privilegio, porque ser normalista es tener un estatus, es salir con un título y salir directamente a trabajar en algo que de alguna manera tenía algo de categoría dentro de la parte laboral.

No solamente por lo que mi papá hacía o por lo que mi tío hacía, sino porque de todas maneras te ofrecían beneficios para conseguir trabajo más rápido uno, que salir de un simple bachillerato

6. E: Cuando te imaginabas que querías ser docente, ¿qué era lo que pensabas sobre esta profesión?

D: Sobre todo los niños, ante todo los niños, sobre todo los niños. Cómo los íbamos a atender, cómo íbamos a trabajar, de qué manera. Sobre todo, la atención a ellos, en eso era en lo que pensaba.

7. E: En la actualidad, ¿continúas formándote?

D: Sí. Quiero iniciar... posiblemente éste semestre, en enero inicio psicología en la Uniminuto. A mí siempre me ha gustado, la pasión es la pedagogía, los modelos pedagógicos, todo lo que tenga que ver con innovación pedagógica para enseñar de una manera totalmente diferente y cambiar los paradigmas de la tradicionalidad con ellos. Entonces, por eso me estoy metiendo por la psicología.

Otra cosa, aquí nosotros no combinamos la psicología con la pedagogía, nosotros no tenemos una licenciatura en psicopedagogía. Aquí el maestro tiene que ser psicólogo, aparte de ser maestro tiene que ser psicólogo. Por eso me inclino a estudiar psicología, porque la pedagogía no es suficiente en el aula de clase.

8. E: ¿Qué sientes que hace falta?

D: Atención psicosocial y no solamente en este sector, en todos los sectores. Yo estoy trabajando en la tarde en otro colegio y es diferente, es un contexto totalmente diferente... estrato cuatro, pero necesita también atención psicosocial. Bueno, las necesidades no son las mismas, porque los niños de estrato cuatro tienen unos modos... unos niveles económicos

mucho más elevados, pero no... Todos tienen necesidades psicosociales, todos, todos: papás divorciados, papás con problemas, los mismos niños con traumas, la ausencia de los padres, el maltrato psicológico, de pronto no el físico como se ve aquí en el sector de la Ciudadela, mucho abandono de los papás, descargan la responsabilidad de los niños en los abuelos o en terceros porque todo el tiempo están trabajando.

9. E: ¿Y tú consideras que todas esas situaciones afectan el proceso de aprendizaje de los niños?

D: En todo el sentido de la palabra. Si un niño no se encuentra equilibrado emocionalmente y psicológicamente, es un niño que no va a aprender nada, para nada, ningún niño te aprende con problemas. Ningún niño con hambre se viene a sentar a aprender y eso es lo que nosotros tenemos en este salón de clases, yo tengo niños que vienen con hambre y no aprenden.

10.E: Además de psicología, ¿te gustaría formarte en algo más?

D: Administración educativa porque yo no me pienso quedar como maestra... en el sector oficial, yo no me quiero quedar solo como maestra. Quiero trascender de pronto a coordinación o a rectoría pero más adelante, apenas llevo tres añitos aquí, tres añitos, pero mi proyección es a dentro de unos tres o cuatro años concursar para coordinación o para rectoría, esa es la idea, una proyección a gran escala, no quedarme solo como maestra. A veces uno se queda solo como maestro y hay tantas cosas que uno puede hacer desde todos los puntos de vista. El trabajo en un aula es corto comparado con lo que uno puede hacer.

11.E: ¿Cómo llegaste a esta institución?

D: Nombramiento, yo llegué nombrada... yo primero concursé, estuve en la lista de elegibles y en la lista de elegibles, era el turno que me correspondía a mí, yo era la que seguía en la lista y primero me mandaron a Santa Rosa y allá me dijeron no, no es aquí en Santa Rosa sino en la Ciudadela, entonces yo pertencí a Santa Rosa como seis meses hasta que nos dieron el Nit de trabajo en la Ciudadela y ahí ya empecé a trabajar acá desde hace tres años. Ciudadela tiene tres años, y antes de estar en esta sede, la Ciudadela estaba en escuelas regadas, éramos los estudiantes de ciudadela pero nos prestaban los colegios y no teníamos lugares en dónde estar, no teníamos un salón fijo, nos tocaba como los judíos errantes de un lugar a otro, en unas partes nos querían en otras partes no nos querían, nos echaban, mejor dicho...

12.E: ¿En qué colegio te tocó trabajar en ese momento?

D: En el Carlos Holguín Mallarino, pero tuve un aula que era el aula de la metodología flexible y nosotros veíamos clase en la biblioteca, en un corredor, en un pasillo, en unas bancas porque no teníamos salón y teníamos que adaptarnos a las necesidades de ese momento y a las condiciones en las que pudiéramos trabajar.

13.E: ¿Qué fue lo más difícil en ese momento, cuando no tenían un lugar fijo para trabajar?

D: Los niños. Porque eran de una edades muy diferenciadas, no sabían leer

ni escribir, eran niños vulnerados, niños maltratados... yo llegué a tener en mi salón de brújula alrededor de unos veinte niños desplazados, de atenciones psicosociales muy complejas. El desplazamiento por la violencia deja unas secuelas muy horribles y la capacidad de resiliencia de ellos es tan bajo, que uno tiene que volverse el mago para poder trabajar con ellos en todo el sentido de la palabra. Yo trabajé con niños abusados, con niñas abusadas o sea, yo ahora estoy en la gloria con este grupo. Cuando yo inicié Ciudadela, yo pensé que me iban a dar un aula regular, pero me dieron un aula fuera de la regularidad. Yo tenía niños desde dieciséis años, hasta niños de nueve años. ¿Cómo puedo hacer para que una niña de diez y seis años no le pegue a uno de nueve? Era muy difícil.

14.E: ¿Cómo hacías para enseñarle a una población tan diversa?

D: ¿Cómo hacía? Yo no sabía ni cómo hacer, yo no sabía. Yo sabía que tenía que enseñarles a leer y a escribir, había que partir de eso. Empecé con ocho y terminé con veintidós, al otro año ya tenía veintinueve, y solo podía tener veinticinco, a los dos meses de tener veintinueve ya tenía treinta y tres porque ese grupo tiene mucha demanda por las necesidades del Distrito de Aguablanca, porque recoge a todos los desplazados. Era muy difícil, ese grupo era el único de la Ciudadela que no tenía uniforme porque no tenían para comprarlo, no tenían cuadernos y yo les decía a los papás y ellos me decían: “o le compro el cuaderno o compro la libra de arroz, yo prefiero mandarlo comidito que comprarle un cuaderno, yo creo que usted se puede conseguir unas hojas” y me tocaba con las uñas y todavía.

15.E: Entonces, ¿cómo hacías para enseñarle a leer y a escribir a los niños de nueve años y a los adolescentes ya de dieciséis?

D: En lengua castellana, a uno le enseñan cómo enseñar el español más no cómo enseñar a leer y a escribir, pero en La Normal sí nos enseñan, pero a mí me enseñaron el método tradicional: pa – pe – pi -po – pu – ma – me – mi – mo – mu, pero resulta que con ellos uno no puede ser tradicional, menos con esos problemas que tiene a nivel psicosocial, entonces me tocó ponerme a leer, a investigar. Me di cuenta que habían las conductas disruptivas, que ellos encajaban dentro del marco de las conductas disruptivas, cómo se tenía que trabajar con ellos las conductas disruptivas, se hicieron unas normas, unos acuerdos para la habitancia exclusivamente para ellos, no la cantidad, sino cinco básicas: del trato, del respeto, del orden y de la búsqueda de cuidar las cosas del otro. Bueno, había que partir de muchas cosas, de las necesidades de ellos, yo trabajaba fichas con ellos. En la investigación encontré que había varios niveles de alfabetismo, en el método Geempa está el pre silábico, el silábico y el alfabético, y empecé a trabajar con ellos este tipo de método que era el Geempa, totalmente didáctico, basado en cuentos y ahí arranqué a trabajar porque el método tradicional con ellos no podía, ellos con eso se aburrían.

16.E: ¿Cómo te sientes trabajando en la Ciudadela?

D: A mí me gusta mucho trabajar aquí

17.E: ¿Qué te gusta?

D: La autonomía, nos dan autonomía de trabajo, autonomía para trabajar con los niños de manera más coherente. Aquí yo tengo mucha autonomía. Yo soy una de la de los primeros y tengo mucha autonomía para trabajar lo que son las metodologías con ellos, los hábitos, trabajar con los papás es muy chévere y en particular el grupo de este año, es un grupo de papás muy entregado, muy colaborador. Yo hice tres salidas pedagógicas, cosa que no han hecho los otros grados. Fuimos a una función de ballet, fuimos de paseo a piscina y ayer, la despedida fue... nos fuimos a cine a un centro comercial, nos vimos Thor y para muchos niños esa era su primera experiencia en cine, la primera vez que se subían a unas escaleras eléctricas, que iban a un centro comercial y veían un árbol de navidad tan grande, o sea, para algunos era su primera vez en todo.

18.E: ¿De pronto hay algo con lo que no estés de acuerdo con la institución?

D: La institución es un punto de apoyo para muchos niños de este sector pero a veces se queda muy corta con la atención que debe brindar y es porque este es un colegio muy grande y le hacen falta muchas cosas... demasiadas

19.E: ¿Qué cosas por ejemplo crees que hacen falta en la institución?

D: Mucha atención en el aula particular para necesidades especiales. Yo tengo niños con necesidades especiales y no me llega al aula la atención para ellos y me toca a mí ponerme a buscar fichas para mejorar la atención con ellos, trabajar problemas de memoria, o sea, me toca ponerme a mí a trabajar problemas de aprendizaje y problemas cognitivos que no me competen, pero sin embargo lo hago

20.E: Ese tipo de problemas, ¿a quién le competen?

D: A la profesora de apoyo, al profesional de apoyo, pero aquí uno tiene que remitirlo y así uno no lo remita, ella no llega al aula de clase, no llega. A veces uno necesita que lo orienten, “ve ponelo a trabajar de esta manera, ponelo a trabajar de esta otra manera”, pero no... Aquí a mí me toca es buscar las cosas, aquí uno no se puede poner a esperar a que las cosas le lleguen, uno tiene que ir a buscarlas, indagar, consultar, buscar, uno no se puede quedar quieto.

21.E: A partir de lo que has investigado, ¿Qué estrategias has implementado para trabajar con esos niños que tú dices que tiene necesidades especiales?

D: Muchas fichas de atención, de mejorar los tipos de atención, la atención mantenida, la atención... no, me he metido... o sea, consulto mucho y hay una página que me ayuda mucho que se llama Orientación Andujar que es excelente y en esa página de internet uno encuentra una cantidad de fichas y de ayudas, y cómo hacerlas, le indican a uno cómo tiene que hacerlas... el paso a paso de las actividades. Es muy buena, a mí me ha servido mucho porque yo tengo niños muy pequeños, niños que tiene los seis años recién cumplidos y son niños que el periodo de atención es cortísimo

22.E: ¿Y tú consideras que la atención es importante para el aprendizaje?

D: Completamente, la atención es muy importante por eso yo parto de las necesidades y de lo que a ellos les gusta, de ahí es que hay que partir. ¿Usted quiere que un muchacho aprenda? Parta de las necesidades que tiene y de lo que le gusta aprender y de la manera como le gusta aprender. El niño de aquí, los niños de este grupo son muy particulares porque se inició un trabajo de economía de fichas, entonces ellos ya tienen unas rutinas básicas que ellos ya la conocen y la siguen muy bien a la perfección. Se hizo una economía de fichas para la casa, se hizo una escuela de padres y se les dijo a los papás cómo se iba a trabajar la economía de fichas, los papás colaboraron, se les premia también por equipos acá, con caritas y eso para ellos es motivante, así sea lo más mínimo, un dulce, lo que sea, para ellos eso es lo mejor del mundo. A ellos les gusta que uno les escriba mensajes, que uno les pregunte cómo se sienten, para ellos es vital el contacto físico, el llegar y yo esperarlos y saludarlos en la puerta. El trabajar con este grupo es muy particular y el grupo de papás también me ha colaborado mucho. O sea, el éxito de las salidas pedagógicas, el éxito del nivel académico depende de todo un trabajo en equipo, todo es trabajo en equipo

23.E: Profe y hablando directamente sobre la forma y la planeación del trabajo, me gustaría saber si antes de iniciar el periodo académico, ¿la institución organiza un espacio en el que ustedes discutan y determinen los temas que van a trabajar durante el año lectivo?

D: Sí... para todo el año no. Yo hice las dos primeras unidades académicas. Uno escoge los cuentos porque yo trabajo a raíz de un cuento por periodo, uno o dos cuentos por periodo. Un texto para trabajar y los demás se llaman "textos regalos", que son los texticos que llegan después, que les encanta que les cuente cuentos de una manera totalmente informal. Entonces qué pasa, nosotros escogemos los cuentos y raíz de esos cuentos se trabaja todo lo referente a los campos del conocimiento. A eso yo le llamé unidad académica... esa unidad académica me arroja unas actividades, me arrojan temas, actividades y actividades de articulación que son las que me articulan todo: me articula conteo, me articula ciencias, me articula humanidades, la ética, todo me lo articula. El cuento es el pretexto para trabajar todas las partes, todo lo que voy a trabajar con ellos, todo. Eso me ha servido, por ejemplo, el primero y el segundo periodo lo planeo con mucha anticipación, para el tercer periodo, el tiempo no le alcanza a uno, pero yo lo planeo. La unidad didáctica del primer periodo fue "La sorpresa de Nandy", el resultado son las máscaras, el segundo cuento fue "Nano y los juguetes", el resultado fueron títeres de diferentes maneras: títeres con media, títeres planos, títeres de bolsa, todos esos títeres los hicimos, el tercer cuento fue "Choco encuentra una mamá" que arrojó el macro cuento, que es el mismo cuento pero grande y ellos mismos lo arman por párrafos, por escenas, por secuencia, de acuerdo al cuento, organizan la escena, cómo va pintado el personaje, quién es el personaje...

ese es el resultado de este periodo.

24.E: O sea que en la institución ¿cada docente determina la temática que va a trabajar en cada unidad?

D: No cada docente. Los ciclos tienen un proyecto y dentro de los ciclos están los grados. Ciclo uno tiene transición, primero y segundo. Transición tiene un proyecto, primero tiene otro proyecto y segundo tiene otro proyecto, esos proyectos están anclados al proyecto del ciclo. Todos trabajamos la misma temática, lo único que cambia es el estilo pedagógico

25.E: Eso lo define ya cada docente

D: Sí, porque ya las temáticas están dadas

26.E: ¿Quién las define?

D: Todos las definimos. En reunión, todos las definimos. La malla curricular da todo eso. Nosotros ya sabemos qué tema va después de cada uno porque eso en la malla ya está señalado

27.E: ¿Cómo es la construcción de esa malla?

D: Nosotros la construimos por ciclo. Fue en conjunto, se reunían por grados, los primeros, los transiciones, los segundos, los terceros, los cuartos y los quintos y nos reuníamos a hacer todo lo referente a la malla. La malla de nosotros es muy diferentes a las demás, porque nosotros nos enfocamos es en el desarrollo del ser. O sea que nosotros tenemos que apuntarle a implementar actividades con base en las necesidades que el niño trae

28.E: ¿En las otras instituciones qué se trabaja?

D: Los estándares, el centro es lo académico

29.E: ¿Cómo defines la metodología con la que trabajarás durante el año?

D: Yo tengo en cuenta las necesidades y los intereses de los niños, eso es lo primero que tengo en cuenta cuando voy a definir la metodología. Yo miro primero qué les gusta a ellos, a ellos les encanta colorear, rellenar, recortar, y después paso a lo más formal. Porque primero es lo que a ellos les gusta hacer, no lo que a mí me gusta y yo les preguntó qué quieren, qué les gusta.

A mí de qué me sirve ponerme a planear todo lo que me dice el ministerio, todo lo que me dice la institución, si yo no parto de eso. En algunos momentos tengo que salirme de los parámetros y dejar de preguntarles porque hay cosas que yo necesito enseñar, pero yo decido cuándo. Algo muy particular de ellos es que ellos hablan de qué es una relación sexual, qué es la virginidad, qué es tener un novio, y todo sale en una charla jocosa, chiste va, chiste viene y yo hablo con ellos de eso, de todo tocamos un poquito, de todo tocamos un poquito. Hablamos de los mejores amigos, quiénes son los mejores amigos, para qué sirven los mejores amigos, todas esas cosas.

30.E: ¿Para ti qué es aprender?

D: (Risas) Para mí aprender es entender, no es cuestión de memorizar sino de entender lo que estoy haciendo. Cada cosa debo entenderla para poder darle un sentido y un significado. Por qué para ellos aprender es más fácil,

porque para ellos es importante, si es importante y lo entiendes, lo aprendes.

Si no es importante para ti puedes aprenderlo pero de manera momentánea, al cabo de tres días o tres meses se te olvida... no lo aprendiste realmente. El niño te va a dar cuenta de que eso sí lo vio pero no lo aprendió. Todo va ligado a un interés, a un sentido y a un significado, y a un interés... si no hay un interés no hay un entender, y si no hay un entender no hay un aprender. Porque ¿qué moviliza a los niños?, los gustos, los intereses.

31.E: ¿Cómo crees que aprende un niño?

D: Interés, interés, interés, si usted no se le mete por el interés al niño, puede pintársele de payaso que él no le va a aprender nada. Yo por ejemplo, tenía muy mala relación con Juan José, él es uno de los más inmaduros del grupo en todo el sentido de la palabra: en edad, en estatura. Mientras que todos trabajaban, Juan José estaba debajo de las mesas zafando cordones y molestando a los demás y entonces a veces me enojaba porque Juan José no se concentraba en lo que tenía que hacer, pero no era que él no quisiera hacer lo que yo estaba haciendo, sino que a él no le interesaba lo que yo estaba haciendo, entonces yo tenía que hacerle una actividad a él que me lo lograra concentrar, que me lo lograra tener ahí, captar el interés de él para que me pudiera aprender. Me pasó con Juan José, con Madeleine, con Michael y por eso tú has visto que has venido aquí y las actividades de ellos son totalmente diferentes al resto del grupo, pero realmente no se diferencian mucho. De pronto se diferencian en los periodos de atención, las actividades son más cortas y más pequeñas, las actividades de ellos están en hojas de block mientras que los otros trabajan más en los cuadernos, porque esas son etapas que ellos aún no han logrado llegar a allá, pero poco a poco van llegando. Juan José ya lee, Juan José suma y resta, pero él es muy malo para trabajar en el cuaderno, entonces por eso yo tengo que traerle unas fichas para trabajar con Juan José, porque no sabe manejar el cuaderno todavía. Entonces no tengo que partir sino del interés de ellos. Si yo no le pongo cuidado a lo que le interesa a Juan José y a cómo él puede aprender, Juan José en este momento estaría perdiendo el año, Juan José, Madeleine, Leandro, Michael sí lo pierde y él está repitiendo el año, pero es que él tiene un problema de violencia intrafamiliar en la casa y de hecho, lo más recomendable es reportarlo a bienestar familiar

32.E: ¿Tú entonces crees que los niños no aprenden al mismo ritmo?

D: Sí, todos no aprenden igual. Es verdad, son los ritmos de aprendizaje, todos no aprenden igual

33.E: ¿Qué haces en esas situaciones, cuando ya reconoces que todos no aprenden igual?

D: Los que son más rápidos para aprender... hacemos algo que se llama los pares, trabajo en pares, entonces al que está más lento, el que está más avanzado le ayuda a aprender y lo apoya más, es como un punto de apoyo

porque yo no puedo estar con todos los que tengan un problema. Entonces, “tú me le vas a apoyar en esto a él porque él necesita esto, esto y esto y tú le vas a decir cómo tiene que mejorar esto, esto y esto”, y se le dan una serie de instrucciones al niño, de apoyo para que colabore en ese sentido; y ese niño, tiende a ser el capitán... el líder de la mesa, él es el que me ayuda a autorregular la mesa, autorregular el equipo, autorregular el trabajo de los niños.

Yo me he dado cuenta que aquí hay niños que aprendieron a leer, no porque yo les haya enseñado, sino porque algún compañero le ha colaborado, porque muchas veces ellos le entienden más al compañero que a la misma maestra, porque el compañero de pronto sabe cómo hablarle y cómo hacerle entender. Por eso uno tiene que buscar ese compañero acompañante y llega un momento en que el niño que necesitaba el apoyo supera el trabajo de su compañero. Eso me parece excepcional.

34.E: ¿Crees que un profesor puede intervenir para que un niño aprenda?

D: sí

35.E: ¿Cómo puede intervenir?

D: Esa intervención se logra si el niño se abre y permite que el maestro llegue; por ejemplo, cuando ellos quieren que yo les cuente un cuento yo les digo: “¿qué quieren hoy? Vamos a contar un cuento ¿se los proyecto o se los cuento?” - “cuéntamelo”, cuando ellos me dicen a mí “cuéntamelo”, ya están dispuestos a escucharme. Cuando tú ya tienes esa actitud de escucha, ya puedes aprender. Cuando tiene la actitud de escucha, cuando todo su cuerpo te refleja que te va a escuchar, cuando tiene todos sus cinco sentidos aquí dispuestos para ti, ya tú como maestro le vas a enseñar al niño, de resto, no.

36.E: ¿Para enseñar cualquier temática es necesario que primero el niño de ese permiso de intervención al maestro?

D: Sí, para todo. Yo llego al día y les digo: “vamos a trabajar tres fichas y las vamos a trabajar de esta, esta y esta manera, con cuál empezamos”, entonces ellos me dicen empecemos con esto o empecemos con lo otro. Yo traigo la actividad planeada, pero ellos son los que me dicen en qué momento van a trabajar cada una y así les genero autonomía de qué quiero aprender, de qué manera y en qué momento. Yo los dejo que trabajen solos pero cuando ya ven que como que se va dificultado y piden ayuda, yo les digo “bueno, paremos porque hay dudas”, entonces automáticamente hacemos el alto y vamos haciendo cada cosita, pasito por pasito... “ya hicimos esto, ya hicimos lo otro, nos falta esto”, y nos devolvemos y nos devolvemos, y cuando ya terminamos todo, lo que más les encanta a ellos tú has visto que es la nota, porque para ellos es muy satisfactorio un cinco. Mira Johana no quería un tres punto cinco, un regular y no le gustó la nota. Ellos no están acostumbrados a esas notas bajas porque le aprendizaje de aquí es cooperativo y todos se ayudan para sacar cinco.

37.E: ¿Por qué crees que para los niños es difícil asumir una nota diferente a cinco?

D: Porque ellos están acostumbrados a un nivel de exigencia y el nivel de exigencia de ellos es el cinco. Para ellos es el cinco o no es nada, del cinco para abajo no les sirve. Y yo les he dicho a ellos... no, de pronto también es porque yo se los he dicho: "ese cuatro es muy pobre, esa nota es muy pobre" o saca cinco, cinco o cinco, entonces ellos ya se han mentalizado que el cinco es algo que ellos se merecen, así como la carita, una carita feliz es muy satisfactorio para ellos. A ellos no les gusta que les haga un cinco pequeñito, me piden cinco grandes, del tamaño de toda la hoja.

38.E: Y cuando los niños se sienten mal por una nota diferente al cinco, ¿qué haces en ese tipo de situaciones?

D: Le explico, porque sí me ha pasado, los niños se ponen a llorar. Hablo con ellos, qué nos hace falta, qué nos hizo falta por qué no llegamos al cinco. Entonces qué hacemos, al otro día volvemos a hacer la evaluación, la volvemos y la hacemos porque para mí es muy importante cómo se sienten ellos porque sacaron mala nota. Por ejemplo, Andrea es una de las niñas más exigentes del grupo, académicamente es la más exigente y un día le puse un tres punto cinco y la mamá vino y me dijo que la niña estaba mal, que no le había gustado la nota, entonces yo le dije a la niña que tranquila que al otro día la repetíamos y le cambió la cara "¿sí profe la repetimos?" yo le dije que sí, y al otro día terminó de primera, sacó cinco; la mamá me dijo que había llegado a la casa a leer y a repasar para sacar el cinco. Pero del fracaso podemos mejorar, de las cosas malas también pueden salir cosas muy buenas. Pero a ellos los tengo mal acostumbrados a que tiene que ser cinco o cinco ¿ya? Y ellos se pulen haciendo las cosas.

39.E: Retomando un poco lo que hablábamos sobre la intervención del docente, después de que el niño permita que el profesor se involucre en su proceso de aprendizaje, ¿cómo es aquella intervención del educador?

D: Los maestros en ese proceso de aprender somos mediadores, mediadores entre los conocimientos y las capacidades del niño ¿en qué sentido?, yo sé que yo puedo enseñarle a ellos los números hasta el mil, trabajaron hasta el mil, y yo sé que ellos hubieran podido seguir hasta más adelante porque ellos tienen la capacidad, pero llega un momento en que yo no voy a sobrepasar esa capacidad porque si sobrepaso esa capacidad, puede que ahí sí algunos niños se me vayan a quedar. Entonces yo tengo que mediar entre el conocimiento que yo voy a tratar que ellos tengan, y entre las capacidades de ellos, esas capacidades ahora se llaman competencias, yo tengo que tener en cuenta las capacidades o competencias de ellos para hacer algo. Hay que mediar entre esos dos, y va llegar un momento en que yo tengo que quedarme en un punto neutral en donde yo sé que el niño tiene que demostrarme más de lo que yo le estoy pidiendo, pero va de acuerdo a su capacidad o a su competencia

40.E: ¿Cómo has logrado que los estudiantes aprendan?

D: Acá es muy lúdico, acá es el juego, aquí impera el juego. Aquí tenemos el rótulo de aprender jugando y haciendo. Ante todo es divertirse y no ver

las cosas como algo impositivo y que yo tengo que hacerlo, tengo que hacerlo y tengo que hacerlo, no; ese es su deber, es su responsabilidad hacer las cosas, pero ellos aprenden aquí jugando.

Los números los aprendimos jugando, con los números sueltos, para aprender a leer les pasábamos cuentos, libros y yo no les daba palabra por palabra, yo les arrojaba quince palabras semanales... “estas son las palabras del cuento de Nandy... ahí las tiene, con imagen y todo. Identifíquenlas, señálenlas, vamos a trabajarlas de diferentes maneras” y todo era alrededor de un cuento. Si tú les vas a enseñar a leer, ¿con qué les puedes enseñar a leer? Con cuentos, para ellos eso es una diversión, ir a la biblioteca era algo divertido, era un placer. Llegar al salón y encontrarse con que no vamos a hacer planas sino que vamos a trabajar de una manera diferenciada... con fichas de trabajo, primero trabajo individual y luego en equipo o viceversa, y terminábamos con trabajo para la casa, porque siempre había que dejar algo de tarea para la casa aunque el trabajo fuerte lo hacemos aquí. Siempre algo en particular tenía que ser lúdico, ya sea la ficha, ya sea el juego, ya sea un concéntrese o el trabajo en equipo que también se daba de manera diferente, pero yo les hacía las cosas, yo les hacía las actividades muy placenteras porque era con base en lo que a ellos les gustaba.

Si yo hacía actividades que les gustaran... ellos ya se iban solitos y yo me podía ir quince minutos allá y desde allá los miraba y ellos estaban trabajando, entonces yo me podía ir tranquila porque ellos trabajaban no porque tenían que cumplir, sino porque les gustaba hacer el trabajo.

41.E: Cuando dices que siempre se debe dejar trabajo para la casa, ¿por qué consideras que es importante?

D: El dejar tarea para la casa, te refuerza lo que trabajaste en la clase, pero no es desarticulado... no es que hoy trabajamos en clase las frutas de Nandy y me van a mandar a hacer una tarea de los grupos alimenticios. Si por ejemplo trabajamos el cuento de Nandy, la tarea no va a ser que busque los animales salvajes y que diga a qué especie pertenece y qué come, lo mínimo era buscar los nombres de esos animales, lo mínimo, entonces encontramos el leopardo, el león, nada más los nombres de los animalitos. Son tareas que ellos no se demoran media hora haciéndolo, lo importante es que tenga un sentido y esté relacionado con lo que trabajamos en clase.

42.E: ¿Qué elementos o condiciones consideras que son indispensables para que un niño pueda aprender?

D: Condiciones... ¿físicas?

43.E: En general

D: En general... Las condiciones físicas, un buen salón de clases primero que todo

44.E: ¿Cómo es un buen salón de clases?

D: Un buen salón de clases es tener lo básico y lo necesario para poder trabajar, son las mesas de trabajo, sillas, que cada niño tenga su espacio,

es fabuloso encontrar un salón en blanco... no soy partidaria de poner a winnie de pooh, no soy partidaria de poner la decoración más pomposa, sino que los que decoren el salón con sus trabajos sean los niños, que marquemos las pautas de cómo va un salón, que el salón sea un elemento de trabajo es vital. Mi salón de clase es mi herramienta, yo lo empleo como herramienta para que los niños también aprendan. Esas son las partes físicas.

La parte ya, el elemento propio del niño... debe partir de un interés, una motivación para que el niños se sientan bien. Algo que les encanta a mis chicos es que yo... a mí me tocaba la disciplina el lunes, pero yo estaba el lunes, el martes, el miércoles, el jueves y el viernes recibéndolos temprano en la puerta y para ellos no puede faltar el beso y el abrazo con el cual empezamos el día; y si de pronto me llamaron para la coordinación, algo en especial, ellos llegaban acá al salón y me decían “no me saludaste hoy”, para ellos el saludo es lo mejor. Esa es la primera impresión que ellos tienen, “la profesora está muy bien, tiene un muy buen ánimo para trabajar conmigo.” Yo no me movía de la portería tampoco cuando los iba a despachar y entregaba a cada uno, por eso a mí ni se me perdieron niños, ni se me accidentaron tanto, ni se me fueron con desconocidos, porque siempre estuve allí, porque uno tiene que ser muy cuidadoso con hijo ajeno.

45.E: ¿Cuáles son las conquistas más importantes de un niño en primero de primaria?

D: La primera conquista que tuvimos aquí fue aprender a leer y a escribir, esa fue la meta clara, esa fue la primera meta que tuvimos. Cuando pasaron cinco meses, hice una reunión con los papás para decirles que estaba muy contenta con el rendimiento del grupo y pasaron quince niños a leerles adelante y muchos papás hasta lloraban, no creían que sus hijos habían aprendido a leer y a escribir con un método diferente al de ellos.

La segunda conquista fue la autonomía de grupo, que ellos aprendan a solucionar sus dificultades entre ellos. La tercera conquista fue la autorregulación, sin que esté la maestra. La cuarta conquista que ya fue al final de todo, fue a dejar su salón limpio y ordenado, este es uno de los salones más limpios de este bloque, paredes y pisos, y hemos trabajado pintura habida y por haber. Aquí tú no ves las paredes rayadas, porque esta es tu casa, tú mantienes más tiempo aquí que en tu casa, tienes que cuidar el salón ¿ya? La quinta conquista fue aceptarse los unos a los otros, eso al principio era muy difícil.

46.E: ¿Por qué?

D: Porque hay muchos niños que tienen cosas de los papás, por ejemplo una niña mía, yo todavía le veo muchas cosas de racismo... “ese niño negro” yo le dije “no, llámalo por su nombre.” La selección, ellos son muy selectivos, a todo el mundo no querían “ella es mi amiga, ella es mi amiga, ella no es mi amiga” y yo les digo “no, todos somos amigos, todos nos colaboramos”. Eso fue una conquista, aceptar al otro.

47.E: ¿Tu puedes identificar si un niño está aprendiendo o no?

D: Sí

48.E: ¿Cómo lo haces?

D: *¿Cómo lo puedo identificar? Cuando yo he tenido un proceso con ellos, cuando he llevado un proceso con ellos ¿de qué manera? Hagamos con Michael y Leandro. Yo he puesto todo el interés posible, habido y por haber entregándoles fichas, has esto, has lo otro, vamos a trabajar así o así. Yo pensaba que a veces era problema mío, yo decía: “No, ¿será que es mi problema?” Pero cuando yo me pongo a mirar que el niño trata al mínimo de trabajar en la clase, pero que no hay apoyo en casa... entonces estoy trabajando sola, entonces yo digo... el niño ya no va a aprender, no quiere aprender conmigo.*

¿Cuándo me doy cuenta cuando un niño no aprende? No solamente por las evaluaciones. Cuando el niño está haciendo las actividades yo miro cómo se desenvuelve, cuando el niño no se desenvuelve bien es porque no ha aprendido de la mejor manera o le hace falta algo para... cuando al niño le hace falta algo para... de pronto no se lo puedo dar yo, pero de pronto lo puede recibir de un compañero o lo puede recibir de su mamá o su adulto más cercano ¿cierto? Porque la profesora ya me explicó de una manera, me explicó una vez, dos veces, tres veces, cuando ya la profesora no ha podido... se ha dado cuenta de que el niño no aprendió, ya necesitamos otro referente de enseñanza, puede ser mi amigo que es el par, puede ser mi mamá que me colabore, no solamente el maestro, pero el maestro ya ha dejado un indicio, una señal de que él le enseñó, pero que el niño necesita más colaboración. Él le entendió hasta ahí, pero de ahí en adelante le puede entender a otra persona de otra manera, de una manera mucho más coherente.

49.E: ¿Para ti qué es atención?

D: *Atención es la disposición que el niño le pone para hacer las cosas. Yo les digo a ellos “yo me doy cuenta si estás trabajando bien y si tienes una muy buena atención” porque tú puedes creer que yo te estoy prestando atención, pero si yo... “sí yo te estoy prestando atención, yo te estoy escuchando”, pero mentira, yo atiende con todo mi cuerpo, entonces yo dispongo todo mi cuerpo para que te atienda, para que te escuche, para que yo pueda entender tu explicación. Entonces yo les digo: “¿me van a prestar atención? ¿Qué tengo que tener para prestar atención?” - “los cinco sentidos conectados” - “Ah bueno, entonces vamos a conectar los cinco sentidos con lo que la profesora está diciendo” Cuando ellos ya tienen la disposición y la disposición también está en la postura del cuerpo... “me estás diciendo que no me estás escuchando” - “¿por qué profe?” - “mírate cómo estás sentado” - “Ah sí señora... profesora ya la voy a escuchar.” Entonces, ¿qué es la atención? es la disposición para atender, esa es la atención*

50.E: Y cuando te das cuenta que algún estudiante no tiene esa disposición, ¿qué haces?

D: *Voy al puesto, le acomodo la silla, lo siento bien, lo acomodo de tal*

manera que me pueda ver a mí. ¿Por qué tú te das cuenta que un niño no te está prestando atención? Empezando primero por la postura, lo primordial para prestar atención es la postura corporal. Lo segundo es que te esté mirando y tenga un contacto visual, después de que tenga el contacto visual... con los ojos ya te dice “estoy conectada contigo” ¿ya? Después de eso... su respuesta gestual, su respuesta gestual te dice “estoy atenta a ti.” Después de esos tres pasos, el niño te presta toda la atención del mundo: postural, contacto visual y percepción gestual, esas tres cositas tienes que ver, con esas tres cosas tú ya sabes que el niño está dispuesto a atenderte... te atiende todo lo que tú quieras. Para mí era básico... “acomódense para que me puedan entender”, entonces ellos ya saben que la postura es lo básico

51.E: ¿Existe un número ideal de niños para trabajar en clase?

D: Sí, pero el sistema me dice que tengo que trabajar con cuarenta

52.E: ¿Cuál crees que es el número ideal?

D: El número ideal para trabajar, para enseñarles a leer y a escribir... veinticinco

53.E: ¿Por qué profe?

D: Porque el trabajo es más personalizado, porque enseñarles a leer y a escribir es relacionar al niño con el mundo de las letras, que el niño se enamore de las letras, que le encante y se apasione por la lectura, por los cuentos... Todo eso. No es solamente decir “le voy a enseñar a leer y a escribir a cuarenta mocosos de la misma manera”; yo tengo un modelo para enseñarles a leer y a escribir, pero todos tienen un estilo diferente. Con cuarenta eso es más difícil. Yo puedo detectar, yo puedo percibir... el maestro algo que debe hacer es percibir, percibir qué niño aprende y de qué manera lo hace. Yo puedo percibir en veinticinco niños, tener una percepción más clara de cómo voy a trabajar con ellos, que con cuarenta... mi percepción tiene que ser vea... tiene que ser inmensa y a veces me quedo corta, yo me quedo corta con Johana porque ellos son desplazados y... integrarlos a un aula regular de la zona urbana ha sido difícil, ha sido difícil, no te imaginas cuán difícil ha sido romper esa barrera del silencio, porque ella no me hablaba. Yo le daba pero ella ni siquiera me demostraba que estaba bien, que se sentía a gusto con lo que estaba haciendo, no... Ella era así, y a todas las actividades no venía. O sea, a veces es muy difícil... es más fácil trabajar con veinticinco.

54.E: ¿Cuál consideras que es la mejor forma de trabajar: de manera individual o trabajos en equipo?

D: En equipo

55.E: ¿Por qué?

D: El trabajo en equipo estructura al niño psicosocialmente, lo estructura... se necesita del trabajo individual para mirar los proceso que el niño tiene, pero el trabajo en equipo estructura psicosocialmente al niño al fracaso, a que yo me equivoco, que el otro me corrija, a que yo tengo un margen de que un compañero me puede autorregular cuando mi trabajo no es el mejor

y me estoy desordenando. El trabajo en equipo es hermoso, da unos resultados óptimos. El trabajo del equipo uno, el equipo dos, el equipo tres y el cuatro fueron sensacionales, pero los otras dos mesas fueron nefastas... no pude encontrar un líder para estas mesas porque todos le sacaban el cuerpo. El trabajo en equipo debe mantenerse por lo menos hasta tercero de primaria.

56.E: ¿Por qué hasta ese grado?

D: Porque los vínculos afectivos que ellos hacen con sus compañeros son muy fuertes y ellos necesitan esos vínculos para poder asumir las cosas en equipo e individualmente. Ellos pueden asumir cosas individuales pero si no hay trabajo en equipo, no tienen las herramientas para estructurarse y cómo hacerlo. Por ejemplo, un día se presentó un problema con unas niñas de sexto y empezó con una niña del grupo. En el descanso estaban jugando aquí cerca al salón, a ellos les gusta jugar cerca de donde está la profesora, y vinieron las niñas de sexto que le dijeron “que cabello tan bonito”, pero también se lo halaron, entonces las niñas en vez de ponerse a llorar, se puso a alegar y le dijo “hágame el favor y a mí me respeta, respéteme y hágame el favor y no me hale el cabello” y automáticamente el grupo vio que ella se estaba defendiendo y todos corrieron a ver qué pasaba y a ayudarla; entonces ahí entraron las más... y les decían “es que nosotras no nos vamos a dejar” y ya empezaron la pelea, pero quienes empezaron primero fueron ellas. Entonces viene María de los Ángeles y me dice “es que nosotras no andamos solas, nosotras siempre andamos así junticas ¿estás viendo? Y tenemos algo que se llama sentido de protección, nosotros tenemos que defendernos los unos a los otros... el coordinador fue el que tuvo que venir a mediar el problema porque aunque no lo creas, las niñas chiquitas les querían pegar a las de sexto y en algún momento ellas tienen la razón de defenderse y yo las voy a dejar porque la vida es para defenderse.

57.E: Podrías dar una breve descripción de cómo desarrollas una clase

D: Yo tengo rutinas de trabajo, momentos de trabajo. El primer momento es la fila al ingreso, el segundo momento es la llegada al salón de clases, la organización de las mesas, el tercer momento que tienen ellos es ir a comer, el desayuno, después de comer ellos ya saben cuál es la rutina, saben que ahí está el jabón líquido entonces vienen, se van a lavar las manos y cada equipo tiene su toallita, se seca las manos y se ponen a trabajar. Antes de irnos a desayunar, yo ya les he explicado la ficha y qué vamos a hacer en el día. Hay que explicarles a ellos la rutina de trabajo en el día, qué van a trabajar de acuerdo al horario y qué fichas van a trabajar. Yo ya tuve que haber fotocopiado el material del día ¿ya? Entonces ellos llegan de desayunar porque yo los dejo allá, porque ellos terminan de desayunar y tienen que venir al salón solos, sin hacer fila, no vamos a esperar a nadie porque aquí hay trabajo que hacer, entonces ellos ya saben... llegan al salón y en las mesas individuales encontraban las fichas de trabajo, entonces recojo mi ficha y me voy a mi mesa a trabajar ¿ya?

Después de toda la rutina, empezábamos a desarrollar la ficha. Básico y vital: economía de fichas y rutina de trabajo, si no hay ninguna de las dos no hay un orden para una clase. Ellos tienen que tener una rutina, no es que todos los días vamos a hacer los mismo, no, pero si los niños no tienen una rutina clara, ellos no tienen un orden. Yo variaba ¿en qué variaba? primero puede ser trabajo individual y luego trabajo en grupo o a veces era al contrario, eso era lo que variaba. O cuando llovía no hacíamos fila, veníamos directamente al salón, depende también de las condiciones climáticas, todo está condicionado de acuerdo a...

Primero, para empezar mi día tengo que tener una rutina clara después ahí sí viene el trabajo... buenos días, el saludo, antes de iniciar en las mesas teníamos que sentarnos en círculo a mirarnos la carita, a ver cómo habíamos amanecido, eso lo hacíamos no más los lunes, ellos llegaban y yo los traía o los iba mandando solitos para que ellos aprendieran a manejarse, para que manejaran la fila y llegó un momento en que ya no hacíamos fila, ya sabíamos que íbamos a ir a la cafetería y no íbamos a correr, íbamos caminando cerca a la profesora, pero llega un momento en que usted no necesita hacer la fila... usted necesita hacer la fila para el orden, para despachar, para ir a un lugar en especial, pero llega un momento en que ellos dicen “no necesitamos hacer la fila, ¿cierto que no?” - “no, vamos a ir ahí no más.”

La clase yo la dividía también, la dividía de la siguiente manera: la parte inicial que era la explicación, pero partíamos siempre de algo que era un texto regalo, el texto regalo era... para ellos no podía faltar un cuento o una lectura así de chiquita, un cuento... “léenos un cuento, léenos el cuento de la semana, el cuento de la semana” No les podía faltar el cuento de la semana y teníamos que hacerlo temprano porque después de las siete y media, llegaba el ruido de transición y cuando llega el ruido de transición no podían escuchar el cuento. Después les daba las indicaciones de cómo íbamos a trabajar, les daba las fichas de trabajo, después les preguntaba si primero el trabajo individual o el grupal, “ustedes deciden, ¿cuál quieren primero?” entonces ellos decidían. Yo traigo la planeación, pero entonces ellos deciden cuándo hacerlo, qué es lo que van a hacer primero y qué es lo que van a hacer después ¿ya?

Luego, toda actividad tiene un paso a paso. Si yo voy a hacer esta ficha, cuando trabajo las vocales, en esta ficha sólo hay que completar con la letra “u”, pero hay que mirar el objeto, hay que mirar la imagen entonces, ¿qué será esto? “burbuja”, entonces aquí falta la “u.” Entonces, primero vamos a leer la imagen, segundo vamos a poner la vocal “u” donde corresponde, tercero vamos a colorear y cuarto, vamos a pegarla en el cuaderno. Entonces, esta ficha tiene cuatro pasos. Me decían “profesora qué sigue” - “mire de ahí qué no ha hecho usted, mire que ya hizo lo primero, ya hizo lo segundo ¿qué le sigue? Diga, diga” y ellos ya saben cuál es la secuencia y se van solitos y terminan su trabajo.

Entonces a ellos les ayuda mucho la economía de fichas, que haya una

rutina de trabajo y el paso a paso... no es que tan estructurado, tan estructurado, no, es que hasta para lo más básico usted tiene un esquema, para cepillarse usted tiene un esquema, un orden, todo tiene un patrón que seguir, y eso ya estaba tan interiorizado que ellos me decían “¿cuál es el paso a paso de la ficha?”, ellos lo interiorizan.

58.E: Pasando ya a hablar específicamente de tu profesión y tu rol como docente, cuéntame cuáles cree que son tus funciones

D: Atención a los niños y a los padres de familia, esa es la principal, mi principal función es la atención al niño

59.E: ¿De qué manera brindas esa atención?

D: La atención al niño, desde la parte pedagógica y desde la parte académica, esa es la principal función. La atención al padre es guiar y orientar el trabajo con los niños, esas son las primeras de muchas más que tengo

60.E: ¿Qué otras funciones tienes como maestra que consideres relevantes?

D: Cumplir con los planes de trabajo, cumplir con lo establecido por el rector, que no es nada del otro mundo, son las funciones que uno tiene como maestro, eso es

61.E: ¿Tu consideras que ser docente de primerio de primaria requiere unas competencias específicas?

D: Demasiadas competencias específicas

62.E: ¿Cuáles?

D: Las comportamentales que son las más especiales. Las comportamentales tiene que ver con el manejo en el... con el manejo no, con el trabajo en el grupo y cómo lo hago y ante todo, el docente de ciclo uno, de ciclo uno que tiene transición, primero y segundo, tiene que tener una vinculación afectiva, si no hay vinculación afectiva no hay nada, y eso hace parte de las competencias comportamentales; hay maestros a los que no les gusta hacer vinculación afectiva con los estudiantes y si no hay eso, no hay nada... prácticamente el trabajo de clase se le recarga más a uno porque si no hay vinculación afectiva, el muchacho no va a trabajar con amor, no quiere aprender con amor y no quiere poner todo el interés que él tiene para aprender.

El maestro de ciclo uno debe tener las competencias básicas, matemáticas, español, lo normal, pero sobre todo encaminado a lo lúdico, al aprender de una manera diferenciada, de una manera muy juguetona porque ellos son niños, les gusta el juego, al que no le guste jugar... perdió el año. Después viene la parte comportamental que es la vinculación afectiva y no solamente con los niños, sino también con los papás; si yo como papá veo que allá me están queriendo a mi hijo, que la profesora quiere a mi hijo, allá me tiene, allí estoy y ellos colaboran por eso. Por los docentes de ciclo uno de Ciudadela ser tan afectivos, como dicen por ahí, tenemos a los papás en el bolsillo

63.E: Profe ¿Existen algunas clases o actividades que debas desarrollar

pero que preferirías no hacer?

D: Sí

64.E: ¿Cuáles y por qué?

D: Todo aquello que se pase de la noción, que me llegue al concepto, por ejemplo, ellos tenían que trabajar seres vivos y seres no vivos, a mí no me parece, yo no me voy a esquematizar en el estándar, en la malla que ellos tienen que trabajar seres vivos y seres no vivos... vamos a trabajar con la naturaleza y de ahí vamos a diferenciar y a sacar sus propias conjeturas entre una planta y una roca, y que ellos mismos saquen sus propias conclusiones. Por ejemplo, que los animales de la granja, cuáles animales de la granja si nosotros no hemos visitado granja... no, no estoy de acuerdo

65.E: Por otro lado, ¿hay algo nuevo que quisieras empezar a implementar?

D: Ay sí, claro que yo ya lo empecé a implementar con los niños cuando les dieron los cepillos de dientes... que los niños tengan los hábitos... las rutinas de aseo como si estuvieran en casa, porque es que éste es mi segundo hogar, entonces ellos aquí tenían cepillo de dientes, ellos se cepillaban aquí. Qué más me gustaría implementar a mí con ellos... el cuento viajero, que ellos lleven y traigan cuentos, que ellos se puedan llevar los cuentos pero no se los permiten. Yo un día dejé que se los llevaran y casi me cuesta... porque lo hice a escondidas y no puedo, pero a ellos les encanta que les presten libros

66.E: ¿Cuándo considera que ha dado una “buena” clase?

D: Cuando he terminado de la mejor manera todo y no tengo problemas con la limpieza de las mesas, con la limpieza del salón... y no solamente eso sino cuando todos han logrado terminar la actividad, en su mayoría, yo sé que todos no la van a terminar porque los ritmos de aprendizaje me lo dicen, yo sé que unos son más lentos que otros y otros necesitan apoyo de otros, pero entonces cuando en su mayoría lo han terminado eso es un deleite, yo digo que bien, esa actividad fue facilísima para ellos

67.E: Y por el contrario ¿cuándo te sientes insatisfecha con una clase?

D: Cuando me ha tocado duro, duro trabajar un tema... sabes cuál fue, la suma llevando... “no hemos entendido bien la suma llevando”, entonces desayunábamos y volvíamos a las mesas a trabajar y ellos me dijeron “no porque no entendemos bien, no porque no entendemos bien.” Yo les decía “vamos al descanso” - “profesora no entendimos” - “el que quiera salir que salga” - “yo no porque yo no he entendido” y nos quedamos como hasta las doce y media ese día. Eso fue duro porque era algo nuevo, cambiaba la estructura de la suma sin llevar. Me tocó traer chaquiras y frijoles de mi casa porque en las estructuras mentales, el material concreto les facilita comprender, es más fácil porque te queda más fijada a la parte mental. Hasta que no entendieran bien las cosas, ellos no daban por terminada la actividad.

68.E: ¿Crees que como docente tienes alguna influencia en la vida de los niños?

D: Sí

69.E: ¿Por qué?

D: Porque ellos me toman a mí como un referente, como un referente como mamá porque Catalina está aquí en mi salón, me toman como un referente como maestra, como una persona que los puede guiar y los puede orientar, y me toman como un referente como amiga, yo soy la mejor amiga como de tres niños de aquí, cuando hicimos el trabajo de los mejores amigos, Karina dijo “mi mejor amiga es mi profe porque yo le cuento mis cosas a mi profe y ella me ayuda.” Aquí yo no soy solamente una maestra sino también una amiga.

70.E: Pasando a hablar del otro actor de este ejercicio de enseñanza – aprendizaje que es el estudiante, me gustaría conocer tú para qué consideras que es importante la escuela

D: La escuela es importante porque estructura y personaliza al niño. Nosotros somos una escuela que le apunta al desarrollo del cuerpo. Yo no estaría haciendo mi trabajo bien si yo no permito que ellos hagan lo que quieren hacer, lo que les interesa hacer. Hay escuelas que solamente los tienen estructurados en un plan de estudio, en un currículo, Ciudadela no, Ciudadela les da la posibilidad de ser niño, de comportarse como niños, inculcando los roles de un niño responsable con sus funciones académicas, pero no deja de ser niño, no los dejan de ver como niños. La escuela estructura y yo no pensé que hasta ese punto, una escuela estructura personalidad, temperamento, gustos, agilidades, la selectividad que tiene el niño, la forma de asumir sus fracasos y sus triunfos, eso lo podía ver en el caso de David, él era introvertido, no hablaba, no compartía y terminamos el año y David terminó con muchos amigos, ya comparte con los otros, él bailaba, ya trabajaba de manera óptima, antes yo le decía que había hecho el trabajo mal y le arrancaba la hoja para que lo repitiera y él lloraba, ya no, ya le arranco la hoja y él vuelve a iniciar el trabajo porque estaba mal hecho, ya lo hacía de una forma más bonita, más estética y yo le decía “estás viendo la diferencia” y él me decía que sí, él mejoró mucho.

71.E: Dime cuáles crees que son las características de un estudiante de Nuevo Latir

D: Un estudiante del Nuevo Latir... primero es autónomo, tiene mucho autonomía, trabaja en equipo, respetuoso, amoroso... estoy hablando del estudiante de ciclo uno... amoroso, comprometido y trabajador en la parte académica, ¡ah! Y le encanta divertirse con todo lo que hace, si usted ve, desde transición hasta segundo todo es con juego, ellos aprenden con juegos

72.E: ¿Qué requisitos debe tener un estudiante para ingresar a la institución?

D: Bueno no sé, yo no los pongo, los pone secretaría, primero que todo debe haber el cupo y aquí el cupo es muy peleado, se van a dar cuenta esta semana que hay cupos y la gente se amanece porque he visto que la gente se amanece. O sea, a la gente le gusta tenerlos aquí, por lo menos

en la primaria, a la gente le gusta tenerlos aquí, porque para este sector este colegio es lo máximo.

73.E: Específicamente ¿Qué conocimientos debe tener el niño para ingresar a primero?

D: Los nocionales, de ubicación espacial, posturales para trabajar el agarre de pinza, pero ¿si el niño viene sin eso?, así igual hay que recibirlo para que lo trabaje aquí porque tiene este ciclo... identificación del nombre, siluetas ya sea de imágenes, palabras y números, porque ellos no son académicos, transición es solamente lúdico y nocional, pero sin embargo ellos trabajan los nombres, trabajan los números, las siluetas de los números, trabajan el conteo, pero no son académicos porque ellos no manejan cuaderno, solo las fichas que trabajan en clase. Eso es... eso es lo básico.

74.E: ¿Cuál consideras que es el papel del niño en su proceso de aprendizaje?

D: El niño no solamente es un receptor, también es un... es un receptor – emisor porque primero recibe, recibe lo que se va a hacer, el trabajo, pero también tiene que emitir cómo va su proceso. A medida que él me muestra yo veo cuál es el proceso y cómo lo lleva, eso es primordial allí

75.E: Hablando ahora sobre las diferentes situaciones que se pueden presentar en tu ejercicio como docente, cuéntame para ti ¿qué es una dificultad de aprendizaje?

D: Una dificultad de aprendizaje es esa carencia de algo para poder desarrollar bien mi proceso de entender. Algo carece, algo falta, la dificultad de aprendizaje me dice que algo falta para que el niño aprenda bien; por ejemplo, la dislexia es un problema lateral, un problema de lateralidad, derecha, izquierda, la disgrafía es un problema motriz, porque se afina, pero las dificultades de aprendizaje son carencias que hay que trabajar. Si un niño tiene problemas de atención y de concentración es porque al niño no se le trabajaron los procesos perceptivos primarios que son la ubicación temporal y espacial, los procesos de ubicación en una hoja de block o en un cuaderno. Yo por ejemplo, sufrí de dislexia porque no hice transición. El niño que posea dificultades de aprendizaje es porque carece de algo, en su proceso algo faltó, o puede tener discapacidad cognitiva que es una cosa totalmente diferente, pero se asemeja mucho. Muchas veces uno dice es una dificultad de aprendizaje, pero cuando tú ya te das cuenta que es una discapacidad cognitiva, ahí tú ya tienes que mirar... la dificultad de aprendizaje es porque algo faltó en el proceso del niño

76.E: ¿Y qué la hace diferente de la discapacidad cognitiva?

D: Qué la hace diferente... el niño aprende pero no al mismo ritmo de los demás ¿cierto?, en la dificultad de aprendizaje, el niño aprende no al mismo ritmo de los otros pero es continuo, pero en la discapacidad no es continuo, tu como maestro puedes ser continuo, pero el niño llega un momento en que llega hasta ahí y de ahí no aprende más, por la parte neuronal, no puede seguir más adelante, con las dificultades de aprendizaje no... Tú

puedes dar y ellos van mejorando, pero la dificultad pasa a una discapacidad cuando tu vez que vas en el proceso y te estancas, si te estancas, ahí está la discapacidad, a partir de un punto no hay avances.

77.E: ¿Consideras que en tu curso hay niños a los que se les dificulta comprender los temas más que a otros?

D: Sí

78.E: ¿A qué crees que se deban esas dificultades?

D: Carencia de, la carencia de los procesos. Cuando el maestro no conoce los procesos y las etapas del desarrollo, el maestro no es capaz... si yo tengo en cuenta que los niños no son contextuales sino nocionales, que son sensoriales y perceptivos, automáticamente me digo, tengo que trabajar con los sentidos: tocar, palpar, oír, oler, ver y degustar, ahí está todo, pero si el maestro no tiene en cuenta los procesos de aprendizaje y las etapas del desarrollo, él solamente está enseñando por enseñar.

79.E: Tú como profesora ¿cómo manejas estas dificultades?

D: Me devuelvo otra vez, me devuelvo, por ejemplo con Madeleine tengo que hacer en primero lo que ella no hizo en transición, por eso con ella y con Leandro trabajo fichas diferentes a las del grupo, pero encaminadas a lo mismo. Leandro ni siquiera hizo transición, por eso Leandro no sabe manejar un cuaderno, Leandro no sabe manejar el espacio de una hoja, no sabe que voy al cuaderno y voy a la última hoja que escribí para continuar, sino que escribe en cualquier parte. Lo mismo me pasa con Madeleine, pero ella sí hizo transición, pero un transición conceptual, no nocional, un transición conceptual es: "tú te vas a regir por lo que dice el plan de estudio" y Madeleine es una niña que tiene que explorar para aprender, ella tiene que manipular, sentir, palpar para aprender... los niños de transición hacen eso aquí, ellos juegan con plastilina, se ensucian en el barro y brincan y saltan. No fue un transición nocional porque no tuvieron en cuenta que las etapas del desarrollo me indican que yo tengo que trabajar esto con ellos, el sistema no es así, es la verdad, el sistema educativo nuestro no es así

80.E: Para ti, ¿qué es un error?

D: ¿Un error? Nosotros no lo llamamos error, lo llamamos equivocarse, bórralo y vuelves y lo haces, aquí no les tengo la concepción de error sino te equivocaste, vuélvelo a hacer, porque error para ellos... cuando yo los evalúo ellos me dicen "profesora me equivoqué, lo puedo cambiar y me puedes subir la nota", entonces ellos no ven la equis como un error, sino como un me equivoqué, yo sé que es esto, pero me equivoqué, en cambio un error para ellos es un no resarcir, el error es... ahí se quedó y no lo puedes cambiar

81.E: Entonces, ¿para que el niño sepa que se equivocó tú le dices?

D: Sí, lo que les indica que se equivocó es la equis, cuando ellos la ven me dicen "yo lo voy a cambiar y ya te lo traigo" y lo cambian, y lo mejoran y cuando lo traen la equis cambia.

82.E: ¿Has tenido casos de indisciplina en tu grupo?

D: Sí, Michael

83.E: ¿Qué has hecho con este tipo de casos por ejemplo?

D: Con este tipo de casos, yo lo direccioné desde el punto de vista con el trabajo en equipo, se va mucho al diálogo con el niño para que él sea quien se dé cuenta que su comportamiento está mal y sea él quien rectifique y mejore, y la presión del grupo me ayuda mucho; el grupo como tal se tiene que estructurar en cuanto a los acuerdos, para que cuando vean algo que no está bien hecho, sean ellos mismos quienes presionen el comportamiento y quien haga que el compañero mejore su comportamiento. Cuando Michael al principio golpeaba, porque él tiene un problema y es que en la casa es golpeado y al colegio llega a ser golpeador, maltratador, entonces automáticamente eso hay que cortarlo ¿qué hicimos a nivel de grupo? El grupo lo presionó tanto que llegó un momento en el que no jugaban con él, no hablaban con él, le rechazaban por completo esos comportamientos vulgares que él tenía y ese juego tan brusco, que automáticamente eso lo lleva a cambiar su comportamiento, a cambiar su forma de trabajar en el grupo y él finalmente se adaptó al grupo

84.E: Me dijiste que en ese tipo de casos dialogas con los niños, ¿qué hablas con ellos en esos espacios de diálogo?

D: Le digo que al compañero le duele, que si al él lo golpean en la casa, que si le duele o no le duele, lo hago que él se sienta en los zapatos del otro y llega un momento en el que él se pone a llorar porque de una forma u otra, él se ve reflejado en ese niño que él golpeo y maltrató. Entonces, cuando ya se tocan esos hilos de conciencia y de sensibilidades, ay pero es que al él le dolió también, cuando eso sucede, él se pone que es que “a mí también me duele cuando me pegan en mi casa y yo me siento mal.” Y después me voy a la confrontación del grupo, y el grupo... ellos no son malos ni tiranos, pero ellos son justos, ellos le dicen “tu hiciste esto mal, tu hiciste esto mal, esto no nos gusta por esto, por esto, esto y esto” y cuando él se ve así confrontado, cuando ve que a los compañeros no les gusta eso, él baja la guardia y cambia, él ha cambiado mucho, a nivel académico con Michael yo no tengo progresos pero si a nivel de trabajo psicosocial... tú lo vez que hay días que él no trabaja nada, pero ya no molesta a los demás

85.E: Profe para ti, ¿qué significa perder el año?

D: Haber perdido el tiempo, haber perdido el tiempo

86.E: ¿Por qué?

D: Perder el año es perder tiempo y el tiempo es una inversión. Yo no me imagino un niño de primero perdiendo el año, yo no me... no me lo concibo, de pronto de segundo sí porque ya hay una conciencia más clara de qué es lo que vienes tú a hacer aquí en la escuela ¿cierto? Pero de un niño de primero no, yo no lo concibo. Yo estaba haciendo horas extras en otra institución y en transición – y son veintiocho niños – dieciséis pierden el año; yo no me concibo que un niño de transición pierda el año, por dios, cómo es posible ¿ya le vamos a meter esa idea al niño de que ha perdido su tiempo porque no ha hecho absolutamente nada? Cuando yo voy a hacer la licencia de maternidad me encuentro con que hay niños con uno,

con un uno punto cero. Cómo le voy a poner a un niño de transición un uno punto cero en notas, eso quiere decir que ese muchacho no se movió del puesto ni siquiera fue al baño y no hizo absolutamente nada, por eso la evaluación de él es uno, o sea que él no hizo nada ni es nadie dentro del salón, cuando eso no es cierto... al menos el niño interactúa y ha estado en el aula, eso quiere decir que el niño no ha perdido el tiempo, algo ha ganado. Hombre no será el más brillante del salón, pero carajo, algo aprendió... por lo menos a sentarse bien, adquirir posturas básicas para el trabajo en clase, adquirir una postura frente al trabajo en equipo o al trabajo individual. Un niño que está en un preescolar, que está en un primero y en un segundo, algo tuvo que haber aprendido y no corresponde yo dejarlo ¿por qué lo tengo que dejar? ¿Cuáles son los argumentos? Yo tengo cuarenta y un niños, de los cuales, el único que se queda es Michael

87.E: ¿Bajo qué criterios determinaste que Michael debía repetir el año?

D: Por que Michael es un niño que... primero que todo necesitamos el trabajo en equipo con la familia y no lo hay, segundo, falta mucho a clase, tercero, porque le falta compromiso por parte de la familia para que Michael salga a adelante, cuarto, Michael tiene una apatía pero excepcional frente al trabajo en clase, a él no le gusta, uno es “haga esto, vamos a hacer esto otro”, le traigo fichas de menor complejidad para que no se sienta presionado, las traigo y es lo mismo. Michael, debería de tener una mirada completamente diferente de lo que es para él el estudio porque él tiene ocho años y está repitiendo ya el año, eso quiere decir que esa concepción y esa conciencia no se ha generado desde casa, y cuando no hay una conciencia generada desde casa de: “la educación... tú eres el protagonista de tu educación”, si él no ve los roles de los papás implicados ahí, automáticamente el niño sabe que viene aquí es a perder el tiempo

88.E: Además de esa falta de compromiso del estudiante y de la familia, ¿consideras que existen otras razones por las que un niño deba perder el año?

D: No. Yo en mi grupo tengo cinco niños que no hicieron transición, no tuvieron ese proceso de adaptación escolar, cuando no está ese proceso de adaptación a la escuela y al trabajo académico, en el que el niño sabe que hay un tiempo de trabajo, un tiempo de juego y donde sabe lo que debe y lo que no debe de hacer... para esos niños a principio de año fue muy duro, no hicieron transición pero no por eso quiere decir que deban repetir primero, porque estaría diciéndoles “ah no, es que como él no hizo transición, por eso él no tiene de agarre de pinza, por eso los grafismos de él son indefinidos, carecen de forma. Eso quiere decir que no estoy haciendo un buen trabajo desde acá, desde la parte académica. Mira para todo niño los primeros periodos de primero de primaria, son periodos de adaptación en donde yo les voy a decir a los niños: “no vamos a trabajar los temas o las cosas que trabajaron en transición, sino que las vamos a afianzar de otra manera, de una manera más intensa” y que el niño vea que lo que está haciendo es similar a lo de transición, pero que se está ajustando al trabajo

de primero de primaria. Eso fue lo que pasó con Leandro, Leandro fue un niño que no tuvo un primer acercamiento a la escuela y cuando llegó a la ciudadela, llegó un momento en el que me alarmé mucho porque Leandro llegaba, estaba un rato conmigo y no es sino que viera el salón de clase y evocaba el vómito y llegó un momento en que se ensuciaba por completo con el vómito para que yo llamara a los acudientes, para que vinieran por él y se lo llevaran, entonces yo vi que el vómito era como el elemento que yo necesito para no estar aquí, porque es un niño que nunca estuvo en contacto con la escuela. Leandro se vino a adaptar ahora en el tercer periodo porque la mamá no lo traía al colegio, eso es un problema de estructura de familia ahí, porque el niño realmente... para que él se pueda adaptar a la escuela, tiene que ser permanente y constante, pero la mamá no me lo traía hasta el punto que me tocó decirle: “usted le está vulnerando los derechos a su hijo y yo la voy a reportar a Bienestar porque la institución le va a prestar el servicio educativo, estoy yo como maestra para apoyarlo, pero usted no lo trae, eso que quiere decir que es usted la que le está vulnerando los derechos a su hijo y me toca remitirlo, cuando yo le dije eso, la señora empezó a traerlo todos los días y cuando no llamaba y “vea es que está enfermo, o pasó esto o aquello”, por eso con Leandro solo nos adaptamos en el tercer periodo, al final encontré que era más sociable, interactuaba más y aunque no tuvo muchos avances, yo por qué lo voy a dejar si eso lo puedo conseguir con él más adelante, no, eso a mí no me cabe, ese tipo de concepción de dejarlo no me da... yo pensé en dejarlo pero no por el niño sino por la mamá, pero luego viene la reflexión y ¿yo a quién estoy castigando? ¿A la mamá o al niño?... al niño, le estoy generando frustración porque un niño tan grande con niños de primero, niños pequeños, cómo se va a sentir él, ver que mis compañeros avanzan y yo no he avanzado, y realmente él sí avanzó, más bien si no me da pie con bola y no trabajo en equipo con la mamá, lo dejo en segundo

Así con Madeleine, ella tampoco hizo transición, pero logró muchas cosas en este primero, sobre todo la actitud, ahora es “voy a copiar” y aunque no sepa qué es lo que va a copiar, lo copia porque tengo esa motivación y esa actitud

89.E: ¿Qué piensas sobre el decreto que plantea que solo el cinco por ciento de los niños pueden perder el año?

D: No. Porque la pérdida de un año no se da en un número ni en cifras, la pérdida de un año se da en argumentos de peso académico y de peso pedagógico, la pérdida de un año no se debe basar en si tú puedes o no hacer parte de un cinco por ciento, por eso un boletín no debe ser solo cuantitativo, sino también cualitativo. Yo te puedo decir las cualidades por las cuales él pasa el año, porque numéricamente él pierde el año, por eso yo tengo que ajustar esas cualidades a un número que me le permita pasar el año... ahí sí tengo que jugarle sucio a los números. No estoy de acuerdo en que el punto de referencia sea un número, sean las estadísticas cuando realmente debemos mirar es al estudiante y yo te puedo decir

cualitativamente porque promuevo a Leandro y a Madeleine: ellos ya escriben el nombre, ellos ya tienen periodos de atención más prolongados, lo que inician lo terminan, sus gráficos son más claros, más legibles, sus compromisos y su actitud de estudio es totalmente diferente, sus posturas para trabajar son también diferentes, no pelean con sus compañeros, una cantidad de cosas que hemos logrado

90.E: Para ti, ¿qué es fracaso escolar?

D: Perder el año, eso es fracaso, perder el año, perder el tiempo, todo el trabajo que se hizo con el niño fue perdido

91.E: ¿Cuáles consideras que son las causas del fracaso escolar?

D: La desidia, la apatía, la falta de colaboración en casa, la falta de apoyo, falta de trabajo en equipo: casa e institución educativa. De todo, yo creo que el trabajo en equipo: familia – institución, apatía y desidia. Yo lo estoy viviendo con mi hijo de quince años, mi hijo perdió el año pero no por falta de colaboración sino por la apatía y la desidia de él, ese es el resultado a todo el esfuerzo que él le puso al estudio ¿cuál fue?, cero ¿cuál es el resultado?, fracaso escolar. De una manera u otra ahí se ve reflejado, porque él tiene que ver que a su comportamiento viene una consecuencia ¿cuál? Perder el año

92.E: ¿Crees que un caso de fracaso escolar se pueda prevenir?

D: Sí

93.E: ¿De qué manera?

D: ¡Uy! Acciones y estrategias pedagógicas, para un niño pequeño, porque si me dices para mi hijo, es cuestión de actitud, pero para niños de primero son acciones y estrategias pedagógicas. Cuando estaba iniciando periodo, tenía como ocho niños que no estaban leyendo, no estaban escribiendo, una cantidad de cosas. Entonces, primera estrategia firmar compromisos y que los papás supieran que ellos se iban a quedar los miércoles después de que se acabara la jornada, los papás venían les traían los almuerzos y volvían por ellos a las tres de la tarde y trabajábamos derecho hasta las tres, pero ellos tienen que esforzarse y solo así se salieron de ese grupo de ocho y ya están leyendo, no leen la machera pero han obtenido un resultado de su esfuerzo, han hecho un avance. El fracaso escolar en ciclo uno y en toda la primaria, se puede evitar con estrategias y metodologías de trabajo pedagógico, y trabajo en casa también porque también se trabaja en casa, pero el trabajo más fuerte lo tiene uno aquí en el aula

94.E: Entonces, ¿tú crees que el docente frente a un caso de fracaso escolar lo que debe buscar son estrategias que motiven al niño y que refuercen los conocimientos que están aprendiendo?

D: Sí

95.E: Y por parte de la institución, ¿cómo crees que debe proceder frente a un caso de fracaso escolar?

D: ¿La institución? Bueno, me voy a poner en otro plano... como coordinadora y como rectora yo tendría que ver primero la historia del niño,

por qué está fracasando ¿ya? Hay que mirar por qué está fracasando, qué está pasando y si en algún momento... hay que mirar cuántos hay en cada grado porque si hay muchos en un solo grupo, puede que haya un problema de maestro, hay un problema de maestro y si no hay un problema de maestro entonces hay que mirar la historia del grupo, qué ha sucedido con ese grupo, por qué están perdiendo, todo eso hay que mirarlo. Primero que todo, como institución, la institución tiene que mirar los referentes históricos de porqué están perdiendo el año, hay que mirarlo

96.E: Y cuando es un niño nuevo, que viene de otra institución pero que viene ya como un caso de fracaso escolar, ¿consideras que debería la institución recibirlo?

D: Sí, sí, por temas de inclusión hay que recibir a todos, pero ahí es donde nos vamos a la prueba diagnóstica ¿qué nos arroja la prueba diagnóstica que hacemos a principio del año? Con qué elementos llega él para haber perdido el año

97.E: Tú como educadora de primero de primaria, ¿has tenido algún caso que haya significado un reto para ti?

D: Sí

98.E: ¿Y de qué manera los has afrontado?

D: ¿Cómo los he afrontado? Estos casos los he afrontado de manera profesional en tanto me comprometo al máximo para trabajar todo lo que es la parte de innovación pedagógica, porque ese problemita que se tiene en el aula referente a la parte académica y con la parte de perder el año no puede ser más grande que lo que yo les pueda dar. Víctor por ejemplo, él tiene dificultades académicas porque tiene unos problemas familiares que para él su mamá no es figura de autoridad y para él yo tampoco lo era; yo tuve que imponer mi autoridad para que él se diera cuenta de que no es lo mismo la mamá que la profesora, “ojo que no somos la misma persona, somos mujeres, pero no somos la misma, pero a mí me respetas porque no estamos en tu casa y vas a trabajar”, cuando lo saco de eso se genera un choque en él y se detuvo el proceso, ni para adelante ni para atrás, todo lo que yo proponía, nada funcionaba y ahí llamé no a la mamá, sino al papá porque él era el referente de autoridad para el niño, y él fue el que me dinamizó todo el proceso. Víctor cambió toda su estructura, “a ella no le puedo decir que no lo voy hacer, no me puedo poner a perder el tiempo porque ella ya sabe a quién recurrir, entonces tengo que avanzar”, así avancé con Víctor

99.E: Profe, ya como para concluir, para cerrar me gustaría hacerte tres preguntitas, ¿qué es lo que más te gusta de tu profesión?

D: El trabajo con los niños

100. E: ¿Qué del trabajo con los niños?

D: El trabajo con los niños y con la comunidad, y el reto de mejorar cada día, ese reto me indica a mí que yo tengo que constantemente reevaluar y replantear mis prácticas pedagógicas, todo el tiempo tengo que estarlas cambiando porque los niños son fluctuantes. No es lo mismo mi grupo de

este año al primero que me va a tocar cuando vuelva a estar en ese grado. Yo tengo que tener mi mente abierta al cambio y a la mejora

101. E: Entonces ¿lo que más te gusta son esas transformaciones y esos cambios que te implica el trabajo con los niños?

D: Sí, las transformaciones que yo puedo hacer que no van a ser tan provechosas para mí, en cuanto al aprendizaje, va a ser mucho más provechoso para ellos; si yo aprendo, ellos “vuelan”

102. E: ¿Hay algo que te gustaría mejorar en tu ejercicio de enseñanza?

D: Sí, algo que me encantaría mejorar demasiado, es ser un poquito más organizada porque a veces me lleno de tantas hojas y trabajos que no sé dónde ponerlos, siento que debo ser más ordenada, aunque yo soy ordenada pero me falta más orden. Por ejemplo, mi escritorio siempre está lleno de hojas y no son mías, son trabajos de ellos y creo que debería estar más ordenada

103. E: ¿Por qué te gustaría ser más ordenada? ¿Para qué ese cambio?

D: ¡Ay! Porque lo necesito... necesito que ellos aprendan también a ser más ordenados con referencia a sus trabajos. Yo les enseño que ellos tienen que trabajar ordenados y organizados y todo lo demás, pero a veces a mí me falta, a mí me falta. Por ejemplo, que terminen una actividad y que la metan a la carpeta, a mí me faltó eso... ahora me toca ponerme a hacer a mí el trabajo que ellos no hicieron, cuando yo pude haber pedido eso para que no se me acumulara tanto trabajo, ahora tengo que coger cada carpeta y empezar a meter los trabajos uno por uno. Eso me genera trabajo, eso es lo que tengo que optimizar

104. E: ¿Qué recomendaciones darías para construir un programa de formación para docentes de primero de primaria?

D: ¿Para un programa de formación? ¿Recomendaciones? ¿Cómo así?

105. E: ¿Existe algo que tú consideres que es importante y que en la formación del docente, no lo enseñen?

D: No nos enseñan el trabajo con material concreto. Pensamos que el trabajo... que los niños de primero de primaria son niños que trabajan desde el supuesto, desde su imaginación, cuando hay niños que todavía a los seis años necesitan trabajar necesariamente con sus sentidos... a nosotros no nos enseñaron eso, a nosotros nos enseñaron: “planea una clase para enseñar matemáticas y trabajamos la suma, y la suma desde el tablero, sume, reste, ponga, lleve”, pero no nos dijeron “vea para trabajar la suma hay que usar este tipo de material, hay que trabajar de esta manera, hay que trabajar con los números sueltos, con la recta numérica”... a nosotros no nos enseñaron nada de eso; nosotros trabajamos el concepto, el concepto de suma, el concepto de resta, pero no más allá y nosotros no tenemos que trabajar conceptos sino nociones, y de acuerdo a las etapas del desarrollo, y ellos están todavía en la etapa sensorio-motora, en donde ellos con lo que vean, lo que tocan, lo que palpan... ahí aprenden más rápido. Esa parte, a mí como normalista, yo que soy normalista de la vieja guardia, no me la enseñaron y la licenciatura menos me lo enseñó, menos,

eso lo descubrí yo este año que tengo primero de primaria que me puse a leer a muchos autores, y me di cuenta que me quedé corta

E: Bueno profe, me gustó mucho esta entrevista, muchas gracias por haberme colaborado y por el tiempo que me brindaste

D: Gracias a ti... pude pensar muchas cosas

9.10. ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL GRADO 1.3

- 1. E: Bueno profe, entonces te cuento, el propósito de esta entrevista es indagar sobre tu formación y tu trayectoria como docente, sobre la relación que tienes con los estudiantes y con la institución. También, me gustaría saber sobre los conocimientos que tienes acerca del proceso de aprendizaje, el proceso de enseñanza y las múltiples dificultades que en este ejercicio se puedan presentar. Entonces, para iniciar me gustaría que me contaras sobre tu trayectoria profesional**

D: A nivel profesional... yo directamente no soy docente, yo soy psicóloga. Yo me gradué en el dos mil seis y trabajé muchísimo... empecé trabajando en la parte de docencia con bachillerato; coincidentalmente, empecé haciendo la práctica en una institución educativa, entonces me metí por ese lado y quedé contratada en el colegio en el que hice las prácticas, para trabajar la parte de pedagogía y para manejar la parte de ética y valores, y otras áreas como de emprendimiento en bachillerato.

Luego, sí me retiré de ese colegio y empecé a ejercer como psicóloga pero por situaciones personales, no te voy a decir malas experiencias sino por probar otros caminos, empecé a intentar entrar en la parte de la docencia por lo que tiene que ver con la estabilidad, también porque me parecía muy chévere y porque – te lo cuento a nivel personal – sentí una frustración como psicóloga porque yo trabajé en un colegio de acá mismo del Distrito de Aguablanca, y desde la parte de psicología – no sé si de pronto tu compartas ese sentimiento – era muy frustrante para mí ver que muchos de los procesos... ver que las recomendaciones que se dan a los docentes para que se implementaran en casa y colegio, no funcionaban y se quedaban como muertos porque no hay esa conciencia todavía. Entonces fue para mí muy frustrante hacer ese acompañamiento con las familias, con los estudiantes y ver como que no había ese compromiso.

Entonces, por factores de ese tipo que era más bien como reevaluar mi carrera profesional y dónde estaba implementando la carrera, dónde estaba como ejerciendo, sentí la necesidad de hacer un pare y mirar a otros lados. Entonces en el colegio donde yo estaba, yo manejaba también unos grados y yo veía que podía llegarle más a los niños estando más tiempo con ellos, o sea teniendo más contacto con ellos, más contacto con sus familias... y en este sector muchas veces se le da más credibilidad al docente que al

psicólogo, porque hay un factor también que tiene que ver con educación, con formación y que tiene que ver con necesidades básicas y en necesidades básicas, en este país nosotros ponemos muchísimas otras antes que la salud mental; entonces por eso me pareció como que mi profesión y el trabajo que yo quería hacer a nivel personal tendría mayor impacto desde ese punto, entonces empecé a buscar cómo me podía vincular en un colegio pero como docente, en la parte de primaria. Yo me di cuenta que como profesional podía ejercer como docente siempre y cuando tuviera una preparación, así que empecé a hacer una especialización en pedagogía infantil, en este momento la estoy haciendo, la paré pero ya la empiezo otra vez ahorita en enero y aquí estoy... empecé en el dos mil doce más o menos a mitad de año y ya llevo año y medio formalmente trabajando con el municipio, pero anteriormente sí había trabajado en otros colegios pero privados.

2. E: ¿Dónde te profesionalizaste como psicóloga?

D: Yo soy psicóloga de la San Buenaventura, hice luego una especialización en talento humano en la Universidad Libre, paré y empecé a ejercer otra vez y ahorita estoy haciendo la que te conté

3. E: ¿Hay algo más en lo que te gustaría formarte?

D: En estos momentos estoy dejando que el cerebro como que asimile todas las cosas que de pronto estoy manejando como para no abarcar mucho y no terminar haciendo nada, entonces en este momento estoy como en la parte de la docencia, tratando de formalizarme como docente porque yo soy provisional, yo concursé, gané el concurso, entonces estoy esperando a ver si me logro ubicar ya formalmente como digamos en propiedad como se dice, pero la idea es... porque igual yo sigo ejerciendo como psicóloga, yo sigo ejerciendo como psicóloga pero pues por las tardes, yo doy charlas porque igual psicología es mi carrera, pero como te digo la parte de la pedagogía la tomé y la hice de alguna forma porque a mí me gusta mucho trabajar con niños, pero desde la psicología yo sentía que me estaba quedando corta entonces quise moverme y buscar una forma en que yo me sintiera satisfecha y dijera “siento que estoy moviéndome más así”, entonces por eso lo hice.

4. E: ¿Desde hace cuánto estás trabajando aquí en la Ciudadela?

D: Desde mitad de año del dos mil doce

5. E: ¿Y cómo llegaste a la institución?

D: Yo presenté el concurso docente en el dos mil nueve y lo gané, pero yo no había tomado todavía la decisión que tomé en el dos mil doce, entonces yo dejé que todo el proceso se quedara... o sea yo gané el concurso, presenté papeles, iba en el concurso todo bien, todo bien, todo bien y luego a los dos últimos puntos del proceso yo dije “no, yo voy a seguir con lo mío, yo miro a ver cómo hago, cómo profundizo, qué estrategias implemento como para que haya mayor impacto” y por eso yo quedé el lista de elegibles y cuando fui a averiguar... pude entrar en provisionalidad, porque estaba en lista de elegibles, pero pues cuando entré ya se había vencido entonces no

pude quedar en propiedad y me tocó volver a concursar

6. E: Y en este momento estas...

D: En provisionalidad porque todavía no se ha acabado el concurso, entonces estoy todavía en proceso pero esta vez la idea es sí culminar todo el proceso

7. E: ¿Cómo te sientes trabajando en esta institución?

D: Muy bien, la verdad he aprendido muchísimo sobre pedagogía porque me parece que... lo que tiene que ver con pedagogía yo sí considero que se aprende, inclusive toda formación que uno haga se aprende muchísimo ya en la práctica que de pronto uno metido en un salón, escuchando teoría... se aprende muchísimo más así en práctica, entonces me siento muy bien por eso

8. E: ¿Hay algo con lo que no estés de acuerdo con la institución?

D: Pues... de pronto cositas, pero que yo te diga así que me tiene mal y que no puedo trabajar, no

9. E: ¿Y cuáles son esas cositas?

D: Lo que pasa es que esta es una institución que es nueva, entonces de pronto hay cosas que no están bien estructuradas y sistematizadas, entonces hay un poquito de ambivalencia. Siento que lo que tiene que ver con la parte de evaluar a los estudiantes, evaluarlo no dentro del aula sino con los boletines, el sistema de evaluación como tal todavía no se ha terminado, entonces es como una cosita que a mí me produce escozor porque es... nos exigen un tipo de valoración dentro del aula, pero lo que nosotros estamos dando como evidencia que son los boletines, es una cosa totalmente distinta, entonces me parece que hay como esa ambigüedad. Más que molestarme, me parece que es algo que falta por estructurar porque la institución es muy nueva

10.E: ¿Cómo te sientes trabajando con tu grupo de estudiantes?

D: Súper bien... yo trato de no apegarme a ellos porque igual yo los amo, los quiero y los adoro pero trato de no apegarme porque si uno se pega de pronto ellos... cuando vayan a pasar a otro curso o tengan otras necesidades y tú no se las puedas suplir, de pronto vas a pelear por ese grado... lo que me pasó a mí el año pasado, yo venía con un gradito de primero y yo venía muy apegada a ese grado y cuando empezamos año me di cuenta de que me tocó bajar otra vez a primero y arrancar con otros niños nuevos, entonces me dio muy difícil entonces estoy tratando como de no apegarme mucho a ellos, pero adoro a esos niños, lo mismo a los que ya pasaron y a los hermanitos, con los que tengo contacto... me parecen súper lindos

11.E: hablando directamente sobre la forma y la planeación del trabajo, me gustaría saber si antes de iniciar cada periodo académico, ¿la institución organiza un espacio en el que ustedes discutan y determinen los temas que van a trabajar?

D: Eso se hace básicamente sobre la marcha porque lo que se hace... lo que se trata con el Nuevo Latir es que no haya unos currículos como que se

tiene que ver esto, esto y esto independientemente de las necesidades de los niños. A comienzo de año se hace un diagnóstico de los estudiantes que están empezando ese año, si son nuevos, si son antiguos, cómo llegaron después del periodo de vacaciones, los cambios que se dan normales por la edad, por las situaciones familiares, personales, entonces se hace ese diagnóstico y a partir de ahí se hace lo que es la planeación, pero que tiene un horizonte que es la malla curricular, que son como los objetivos por periodo, pero lo que tiene que ver con planeación como tal se hace semanal o quincenal, según las necesidades de los estudiantes... se hace por grados, o sea, si nosotras dos somos del mismo grado, nosotras dos planeamos, organizamos, pero si esto que se va a implementar tú lo puedes trabajar así porque resulta que tus niños son más bien tranquilos, pero si yo lo tengo que trabajar desde otro punto porque resulta que mis niños son más agresivos, pues se le hace las modificaciones pertinentes pero ya va a depender de sus necesidades, pues de los grados, pero la planeación se hace... se dan los espacios sí, pero no por periodo sino semanales

12.E: ¿Cómo se lleva a cabo ese diagnóstico que me cuentas que hacen para planear el trabajo? ¿Cómo es ese proceso?

D: Al comienzo se construyen instrumentos donde tú vas a hacer el diagnóstico. Se hacen actividades... se priorizan dimensiones, entonces a partir de esas dimensiones lo que se hace es que se establecen instrumentos, qué instrumento me puede ayudar a mí a medir la parte del manejo del cuerpo, la parte de motricidad, la parte de concentración, la parte de orientación, entonces así mismo se implementan actividades para trabajar más o menos los quince primeros días desde que comienza el periodo. Pero se construye el instrumento dentro del ciclo y así lo hacemos

13.E: ¿Tú consideras que ese espacio y ese tiempo que les dan para el diagnóstico y la planeación del trabajo es necesario?

D: Sí, sí porque los niños... la velocidad con la que ellos van cambiando es impresionante. Entonces por lo menos si tú el año pasado tuviste problemas con equis niño por dificultades de agresividad y era muy bueno académicamente, pueda que este año te venga súper tranquilo, súper pasivo pero que académicamente esté mal o viceversa. Entonces, es importante empezar a identificar esas cosas porque no puedes pretender que los niños se vayan manejando y llevando como una línea de comportamiento de que... “usted es así y usted en segundo va a ser así, y en tercero, y en cuarto”, entonces me parece muy pertinente y muy importante ese espacio

14.E: ¿Profe para ti que es aprender?

D: ¿Aprender? ¿Aprender? Aprender yo considero que es sacar ganancia y ganar como... enriquecerse de las experiencias que tú tienes, aprender no solamente a nivel académico sino en todo, o sea, a partir de las experiencias que tú tienes en la vida, ir enriqueciéndote, ir fortaleciéndote... creo que eso es aprender

15.E: ¿Cómo crees que aprende un niño?

D: ¿Un niño? Un niño aprende por error y ensayo, un niño aprende por la experiencia, por la exploración, por la experimentación

16.E: ¿Crees que un profesor puede intervenir en ese proceso de aprendizaje y de enriquecimiento del niño?

D: Sí, intervenir sí... orientar, acompañar, a partir de la experiencia... guiar, digamos hacer el acompañamiento. En ese sentido sí, claro, ese es el trabajo de uno como docente... como docente y como adulto

17.E: ¿Cómo has logrado que tus estudiantes aprendan sobre un tema específico?

D: No, yo no. Yo lo único que hago es como darles a ellos unas herramientas, el que hace el proceso de aprendizaje es el niño, porque si estuviera en mis manos, todos mis niños estarían en el mismo nivel, pero todos mis niños no están en el mismo nivel porque así como unos toman la formación desde temprano, tanto la familia como el niño, toman la formación como un proceso integral, donde se ponen las pilas y estudian, y saben que lo que se hace en el colegio no es lo único sino que también hay que reforzar en la casa; hay otros que lo toman de una forma muy pasiva y solamente se quedan con lo poco que ven en el colegio, no tiene como esa intención de investigar, de indagar, ese espíritu curioso, crítico... sino que solamente se quedan con lo que uno les da. Entonces no considero que sea trabajo mío, no... Yo solamente soy como un puente, como una facilitadora, nada más

18.E: ¿Qué elementos o condiciones consideras que son necesarios para que un niño aprenda?

D: ¡Ah! Un ambiente familiar estable, no perfecto, no una familia estructurada igual a todas, no, pero sí estabilidad, lo principal estabilidad familiar, no quiero decir papá, mamá, sino que si tu familia es tu abuelita, entonces que tu abuelita te de la estabilidad que necesitas... estabilidad familiar y un espacio y un ambiente respetuoso de sus particularidades

19.E: ¿Cuáles consideras que son las conquistas más importantes de un niño en primero de primaria?

D: ¿En primero? Autonomía, independencia, el respeto, la responsabilidad, lo que tiene que ver mucho con autonomía... el saberse capaces de lograr algo por ellos mismos, empezar a verse como seres autónomos, independientes, capaces... y pues la parte académica, la parte formativa, el ir identificándose en un mundo que no sea tan ajeno para ellos, de ver cantidad de símbolos en las calles y ya identificar que son letras, ya no sentirse como una persona externa que tiene que depender de un otro para que le diga qué dice ahí, qué hay que hacer aquí y ya ir ganando como esa parte, esa parte que yo pienso que se resume en eso: en autonomía y en independencia para saberse capaces de hacer las cosas y de interactuar en ese mundo ya no necesitando tanto del otro que le diga absolutamente todo... eso me parece que es la mayor ganancia de un niño en ese nivel, en ese grado

20.E: Profe, ¿tú puedes identificar cuándo un niño está aprendiendo y cuándo no?

D: Pues creo que puedo tener como una especie de noción de si está aprendiendo o no porque hay cambios, hay cambios en el comportamiento, hay cambios que se hacen evidentes en el trabajo, en la forma de moverse, de comunicarse, o sea, me parece que sí lo puedo evidenciar desde una observación más detallada de... y de hacer una comparación de digamos “bueno, este niño antes cómo se sentaba, cómo se expresaba con los compañeros, cómo se expresaba conmigo, con los adultos”, me parece que sí es medible, es medible... sí, sí se puede medir

21.E: ¿Para ti que es la atención?

D: ¿Atención? La atención es saber de qué se te está hablando, saber... tiene que ver mucho con la ubicación. Atención no es que un niño se quede así como un zombie mirándote así con los ojos abiertos que ya se le va a salir, no, es saber, es la ubicación que el niño me demuestra a mí, es el nivel de orientación que él adquiere cuando escucha, cuando interactúa... me parece que la atención va por el lado de la orientación, de la auto – orientación digámoslo así, de la capacidad que tiene ese niño como ser humano de saber dónde está, por qué está ahí, de saber qué está haciendo, qué va a hacer, qué se le está pidiendo. Independientemente de si de pronto es disperso, que si mira por aquí, que si mira por allá, habla o conversa, pero me parece que se mide así

22.E: Entonces, ¿cómo sabes cuándo un niño te está prestando atención o cuándo no?

D: Cuando yo le pregunto y sabe qué es lo que se le está preguntando. Cuando yo me acerco a él y de pronto le hago una consulta y él me puede dar una información coherente

23.E: Y cuando un niño no responde de manera coherente a esas preguntas, ¿qué haces en esos casos?

D: ¿Cuando un niño no me sabe responder? Pues... depende porque puede ser... o sea, si yo mido el no saberme responder con la desubicación, podría decirte, en ese caso lo que yo haría sería llamar al niño y decirle “presta atención”, tratar como de ponerlo en una postura de responsabilidad de “por qué estás aquí, qué estás haciendo aquí, a qué viniste, tú crees que está es la forma de hacer, entonces por qué no lo haces, mira, escucha”, tratar de hacerlo así a nivel individual. Ya si es a nivel grupal, ya se hace el llamado de atención general... “escuchen porque si no escuchan no van a saber lo que tenemos que hacer”, o sea... como de pronto llevarlos otra vez a ese lugar, a esa ubicación de “¡ah! Ya me acordé por qué estoy aquí, ya me acordé que es que hay una persona al frente, recordar pactos de acuerdo, la parte del respeto. Así yo logro que cuando un niño o unos niños no están prestando atención, tratar de hacer ese acercamiento

24.E: ¿Consideras que hay un número de niños ideal para trabajar en clase?

D: No sé si la palabra sería ideal, pero sí me parece que hay un número de

niños que debería ser el adecuado. Me parece que un salón sobrepoblado te quita a ti la posibilidad de pronto de hacer un mayor acercamiento, de mirarlos más como seres humanos y en muchas ocasiones te toca... porque te toca y te lo digo porque a mí en muchas ocasiones me toca digamos, como que pasar una línea y... con todos toca hacer esto porque de aquí a que yo me ponga a individualizar y a particularizar pierdo mucho tiempo o no logro los objetivos, y yo tengo que ser consciente de que aquí hay unas exigencias con las que yo tengo que cumplir. Entonces, sí me parece que hay un número, no quiero decir el ideal, sino más bien, el adecuado

25.E: ¿Cuál sería ese número de niños adecuado?

D: Máximo treinta y eso que ahí ya estamos hablando de muchos niños, pero yéndonos por lo ideal y también por lo real me parece que debería ser de treinta, pero lo ideal... o sea, me parece que treinta sería lo adecuado y lo manejable pero lo ideal sería un grupo de veinte niños por docente con asistente me parece a mí

26.E: ¿Cuál consideras que es la mejor forma de trabajo: el trabajo individual o el trabajo en equipo?

D: Las dos tienen que ir de la mano ¿por qué? Porque... lo que pasa es que el trabajo en equipo le permite como la parte de la socialización, la parte del respeto y el trabajo individual tiene que ver con responsabilidad y tiene que ver también con independencia, de saber yo qué soy capaz de hacer y para su identificación, pero me parece que las dos son necesarias y tiene que... en un proceso académico tienen que darse las dos: el trabajo en equipo y el trabajo individual

27.E: ¿Crees que ambas formas de trabajo deberían mantenerse durante un tiempo determinado del proceso de educación o sólo en primero de primaria?

D: No, durante todo el proceso porque si tú hablas de una educación integral, hay que acostumbrar al estudiante de que no solamente en la parte académica, sino también en la vida, tú debes adaptarte al trabajo en equipo porque en todas partes se le va a exigir el trabajo en equipo y si tú no sabes trabajar con otros vas a tener como muchos tropiezos, porque vas a querer andar por el mundo sólo o vas a tener como una visión de la vida como limitada porque solamente vas a ver desde tu postura, no vas a tener otras perspectivas, entonces me parece que es necesario llevarlo hasta el final del proceso académico y hasta el final de la vida de uno

28.E: Me podrías dar una descripción de cómo desarrollas generalmente tus clases

D: Pues nosotros empezamos con la oración, el llamado a lista, se organizan a los estudiantes y se hace la explicación de lo que se va a trabajar. Inicialmente, se le presentan a ellos los pasos, primero vamos a hacer esto, luego vamos a hacer aquello, se les va a entregar una ficha y cuando hayan terminado... los materiales están aquí o están allá, el que termine me muestra obviamente porque en esa parte yo necesito estar... en esa parte, no sé si sea a nivel personal, pero a mí me gusta mucho ejercer

el control de que... de la parte de la estética, porque muchas veces cuando tu explicas el trabajo, los niños quieren saltar pasos, entonces por saltar un paso a veces hacen un trabajo a las carreras, hacen un trabajo que no es pulcro, que no es adecuado, entonces toca hacer como los correctivos ahí. Después de que se termina el trabajo se les dice: "bueno, cuando vayan terminando van haciendo la fila para revisión, para calificar..." y así. Pero sí, se les cuenta a los estudiantes lo que se va a hacer, se le explica dónde está todo lo que ellos necesitan, tratando de que ellos no tengan que... "¿profe dónde está la ficha? ¿Profe dónde está tal cosa?" y con todo y eso pasa, hay unos que necesitan, que de pronto todavía no tienen ese nivel de autonomía de... "ya la profesora explicó a dónde voy por tal cosa, a dónde voy si necesito esto", y con todo y eso, van y te preguntan, pero pues esa es la metodología que yo utilizo: hacer todo el proceso de saludo, oración, reflexión, cómo les fue, qué les pasó y luego contarles lo que vamos a trabajar en el transcurso del día para que ellos sepan, igual hay que hacer el recorderis porque puede que ellos no tengan claros todos los pasos, pero se les trata de decir... de pronto hay uno que otro que te coge todos los pasos y que tú vas viendo que de pronto ese es el niño que más sobresale académicamente

29.E: Hablando un poquito más de tu rol como docente, cuéntame ¿cuáles crees que son tus funciones precisamente como profesora de primero de primaria?

D: Como docente, con los niños, acompañamiento, facilitadora básicamente y ya

30.E: ¿Facilitadora de qué?

D: De ese proceso, digamos de esa necesidad y de esos lineamientos que nos dan a nosotros inclusive lo que tiene que ver con el ministerio. O sea, facilitadora de cómo ellos van a ir adquiriendo esos conocimientos y esa parte de la formación, pero sería como facilitadora... tratar de hacer ese puente entre lo que es las expectativas que se tienen de unos estudiantes en ese proceso de formación y las necesidades que ellos vayan presentando, y de ahí depende el trabajo que yo haga, la planeación... de las necesidades de ellos y de las expectativas que tiene digamos este espacio como tal, institucional, y así mismo todo lo que tiene que ver con educación

31.E: ¿Consideras que ser docente de primero de primaria requiere unas competencias específicas?

D: Mira las competencias como tales yo digo que sí las requiere, una parte de formación sí, pero más que todo es compromiso porque tú puedes tener las competencias teóricas y profesionales para saber que esos niños a ti te van... o sea, te van a ubicar, y a llamar, y a pedir, y a hacer, y a exigir muchísimo, me parece que no es suficiente. Entonces, creo que sí son necesarias las competencias, sí, pero la competencia mayor es la competencia a nivel del compromiso para acompañarlos a ellos

32.E: ¿Quién planea cómo se llevan a cabo las clases con los

estudiantes?

D: Los docentes, los mismos docentes, el equipo docente hace la planeación, ya a eso... digamos el manejo que se le da, se le da a nivel de la relación que tú puedas establecer con tus compañeras, si son buenas, si son medio ahí, pues así mismo se le va haciendo a la planeación, pero básicamente es responsabilidad del docente

33.E: ¿Qué aspectos tienen en cuenta para la planeación de las clases?

D: Las necesidades de los estudiantes, como te digo, la caracterización que se les hace. Entonces yo voy a mirar si eso que estamos planeando las tres profesoras de primero se puede aplicar de la misma forma a mi grupo o no

34.E: Dentro de esas actividades que ustedes, las profesoras de primero, determinan en grupo ¿existe alguna que sea tu preferida, que te guste mucho realizarla con los niños?

D: ¿Actividades preferidas? La parte de ir a la biblioteca me gusta mucho porque por lo menos... no quiero meterme con la parte como sociocultural, pero el espacio de la sala infantil es un espacio muy bonito, físicamente es muy bonito y me ha gustado mucho ver el cambio porque ellos al comienzo llegaron y... "mira todo esto, mírame esto", era como un espacio de pronto al que uno está muy habituado, pero para ellos no. Entonces era como ver todo ese proceso tan bonito y ahorita ver cómo para ellos ya es llegar y de pronto hay uno que otro que quiere estar corriendo, pero verlos cómo llegan al espacio, se sientan, ver como ellos saben que toman un libro, cómo lo abren así no sepan leer y lo van hojeando y mire profesora, y ya como irse familiarizando con el ambiente... me ha parecido muy bonito, lo mismo con lo que tiene que ver con ellos del manejo del espacio, saber que ellos deben ser organizados, cuidar sus propias cosas y ver cómo en ocasiones uno dice "no, pero es que pone quejas por todo", pero un estudiante te dice "profe mire que tal estudiante dejó que el bolso se le cayera o mire que tiene el saco tirado en el piso y es como ver toda esa parte del cuidado, me parece muy bonito ver ese proceso de crecimiento personal. Entonces te diría que, en lo personal de las clases, yo te diría que favoritas no, pero a nivel del crecimiento de ellos personal sí me parece súper bonito. Eso es como lo que más me enamora a mí, ver todo ese proceso que uno dice tan linda esa niña que de pronto me llegó toda desordenada y verla ahorita cómo se cuida, cómo se sienta derecha, cómo baja el pie, cómo en ocasiones yo sólo con mirarla ella ya sabe que tiene una postura como así, dejada y se organiza, entonces es muy bonito eso

35.E: Por el contrario ¿existe alguna actividad que preferirías no realizar?

D: No, ninguna

36.E: O algo nuevo que quieras implementar

D: De pronto... es que... ¡ah! La parte del juego, pero digamos que esa parte está muy ligada al número de niños; por lo menos yo tuve un aula de cuarenta niños y si te soy franca, para mí las actividades que eran más como de tipo lúdicas eran muy pesadas porque era un salón de cuarenta y dos niños en donde por ahí... te digo que el sesenta y cinco, setenta por

ciento era población masculina. Entonces, muchas veces... o sea a mí me gusta que las actividades lúdicas sean de mucha libertad y en muchas ocasiones hay que regularlas mucho porque los juegos entre los niños tienden a ser muy agresivos, entonces fácilmente pueden terminar en un conflicto, que no va a ser el súper conflicto así pues de que nos dimos puños, pero que igual es un conflicto y yo trato como que con esa parte... y sí lo digo con orgullo: dentro de mí salón... peleas, peleas, no; yo los llevaba más a coordinación por la parte del reto a los compañeros de hablarse fuerte entre ellos o por no querer trabajar y actuar como con ese reto de que "ah pues yo no trabajo", dos niños básicamente, pero de agresión como tal, no. Entonces me parece... me gustaría irme más por la parte lúdica pero el número me limita mucho, el número de estudiantes

37.E: ¿Cuándo consideras que has dado una buena clase?

D: En una ocasión que hicimos un trabajo con juegos precisamente, fue una clase de puros juegos donde trabajamos con unas cartas que a los niños les llama mucho la atención, son esas cartas de Bajoterra, se hizo un juego con esas cartas, fue un bloque de clase donde ellos estuvieron muy enfocados, aprendiendo la parte de cantidades, de los números, esa clase por la disposición de los niños me pareció que fue chévere, o sea, yo no la sentí, se fue volando y me gustó porque los niños "¡Ay! Profe ¿cuándo volvemos a hacerla?" Fue muy bonito.

38.E: ¿Y cuándo te has sentido insatisfecha con una clase?

D: ¿Insatisfecha? Pues con este grupo mira que no... Insatisfecha de pronto conmigo porque siento que... preparé una clase muy compleja para ellos cuando fue la hora de manejar centenas. Insatisfecha conmigo porque no me medí y simplemente tomé una ficha de otra compañera que ya la estaba trabajando y se la apliqué a mis niños. Me di como que duro a mí misma porque yo decía ellos no lo han trabajado de esta forma, yo no puedo... y la actitud que yo asumí fue como que "ustedes no prestan atención, no están atendiendo", yo me critiqué a mí misma y dije: yo les llevo a ellos algo nuevo y pretendo que ellos lo asimilen así pues como un adulto cuando yo no he hecho ese proceso con ellos. En ese sentido, sí sentí como que fallé ahí porque no he debido manejarlo de esa forma... ese día sí me di como que el golpecito a mí misma

39.E: ¿Crees que como docente tengas alguna influencia en la vida de los niños?

D: Sí

40.E: ¿En qué sentido?

D: A nivel afectivo, a nivel de cómo ven la parte académica de si les parece perezosa, por lo menos a mí me parece muy difícil cuando yo tenía un niño y él me decía "ay profe yo ya me quiero ir para mi casa", y yo era como que... ¡ay dios mío! Era un niño pero igual era como que bueno, qué hacemos, por qué se está aburriendo, qué pasa, qué sucede. Sí, hay momentos en donde es como que frustrante ver que por qué si yo implemento actividades que son lúdicas, que deberían ser como

interesantes, para ellos como que no. Y me da por un lado decirme... o me falta reforzar, pero también trato como de decirme: no, tranquila, pues yo hago lo que puedo, o sea si la mayoría está trabajando y si hay uno o dos que no, pues ahí a uno ya le toca mirar el nivel de compromiso que tienen ellos, porque desde chiquitos hay que exigirles un compromiso, si no, no se puede

41.E: Pasando a hablar del otro actor de este ejercicio de enseñanza – aprendizaje que es el estudiante, cuéntame ¿para qué consideras que es importante la escuela?

D: La escuela es importante porque hay un proceso de socialización, porque no es solamente llenarlos de conocimiento lo que tú podrías hacer con una escuela en casa, enseñarles a leer, enseñarles a escribir, sino que es un proceso también de conocer a un otro, de aprender a respetar. Mira que yo tengo un casito de una niña, ella ya sabe leer, ella ya maneja los números desde el comienzo del segundo periodo, pero entonces la mamá decía – ella tiene una fundación – decía: “no profe tranquila que yo en la casa la cojo y la hago que lea”, entonces a mí me tocó sentarme con la mamá y decirle “¡excelente! A la niña en castellano yo le puedo poner un cinco, pero dónde está la parte de ética, la niña es desordenada como ella sola, tira todo, no pide prestado sino que yo necesito un lápiz y lo voy cogiendo y ya, si es tuyo de malas, yo lo necesito y si no me los das, te insulto, te digo palabras feas, tú eres un idiota, tú eres un estúpido; entonces fue un proceso con la mamá para que ella entendiera que no se trata solamente de que la niña venga a acá y sepa leer y la mamá me demuestre que le está enseñando a leer, sino que... si la va a tener en el colegio... la niña necesita adaptarse a sus compañeros porque si no es hasta difícil para la niña misma, porque ella hasta el segundo periodo, todo el tiempo era pegada a mí, hasta en el descanso, no iba a jugar, era pegada a mí. Entonces la escuela me parece que como agente formador a nivel académico, excelente, pero también a nivel social es muy importante

42.E: ¿Cuáles son las características de un estudiante de Nuevo Latir?

D: Es un estudiante integral, no sé si decirte inteligente, no, sino más bien curioso, con muchos deseos de aprender, de conocer, muy educado, muy en contacto con lo que es el sentir, con la parte humana, muy curioso... no un – como vulgarmente se dice – un nerdito pues que todas se las sepa, sino una persona que sea capaz de “que hijuemadre, no tengo idea de qué es esto, pero dime por dónde me meto y le hacemos.” Es un estudiante muy curioso y muy ávido de conocimiento

43.E: Específicamente, ¿con qué conocimientos debe llegar un niño a primero de primaria?

D: Eso me parece que es como academizarlos... conocimientos básicos son los que se manejan en transición: conocer las vocales, los colores primarios, pero me parece que lo más importante en lo que tiene que ver con transición, es una formación de empezar a generar en ellos como esa necesidad de comprometerse... de saberse capaces de asumir su proceso

formativo por ellos solos; de que yo estoy aquí estudiando porque quiero y porque es importante estudiar, como en ese sentido

44.E: ¿Y qué pasa cuando el estudiante no llega con esos conocimientos y con ese compromiso que mencionas?

D: No, pues ahí te toca empezar a hacer un trabajo desde cero, o sea te toca hacer un trabajo más a profundidad con ese estudiante

45.E: ¿De qué manera?

D: Pues... tratando de que el estudiante tome como esa... digamos conciencia, que se comprometa con el proceso, que recuerde por qué está aquí, por qué viene al colegio, y es como que se le diga por qué es importante que él estudie para que él como que: “bueno tengo que estudiar, hay que estudiar, voy a hacerlo”

46.E: ¿Para ti, cuál es el rol del estudiante durante su proceso de aprendizaje?

D: Comprometido, comprometido y como muy... o sea, abierto a aprender, pero sobre todo es el compromiso, si no existe el compromiso por parte del estudiante...no hay nada

47.E: Hablando ahora sobre las diferentes situaciones que se pueden presentar en tu ejercicio como docente, cuéntame para ti ¿qué es una dificultad de aprendizaje?

D: ¿Una dificultad de aprendizaje? Pues es que puede estar a nivel biológico o a nivel de la parte de contexto. Si hablamos por ejemplo de hiperactividad, hiperactividad es bueno... esa hiperactividad es diagnosticada o esa hiperactividad solamente yo la digo porque el niño es muy disperso, entonces ya hay que mirar ahí alimentación, hábitos en la casa. Primero es diagnosticar si la dificultad es a nivel biológico: dislexia, hiperactividad, la que se ven más que todo acá digamos, dentro de las que se puede hacer una inclusión normal, pero si estamos hablando de un déficit cognitivo como tal, ya está más a nivel biológico

48.E: ¿Qué crees que causa esas dificultades de aprendizaje?

D: Pues lo que te digo, pueden ser factores biológicos... bueno, muchas factores, cuando está en el vientre de la madre, en el parto o factores del contexto, si estás en un contexto donde no tienes figura de autoridad, donde hay mucha violencia, mucha agresión, se pueden presentar muchas dificultades de tipo comportamental. Entonces, depende del factor contexto y del factor biológico

49.E: ¿Consideras que en tu grupo hay niños a los que se les dificulta comprender los temas más que a otros?

D: Sí

50.E: ¿A qué crees que se deban esas dificultades?

D: Hay dos casitos donde considero que hay un compromiso biológico, pero hay otros casitos donde sí considero que es el ambiente, el ambiente familiar, no el ambiente familiar no digo porque me parece muy atrevido decirlo, pero sí del ambiente social donde están ellos

51.E: ¿Cómo manejas esas dificultades?

D: Tratando de priorizar necesidades, yo ya me los voy conociendo, entonces mirar por qué lado me les meto, con las familias, recomendar visitas a los médicos, hacer remisión, tratar en lo posible de sentarme con esos niños que es complicado, es complicado por el número de estudiantes que hay porque pueda que la mayoría no tenga ningún tipo de compromiso evidente, pero puede que haya también unas necesidades que se supone que uno debe suplir, entonces es complicado, pero ese es el trabajo... tratar de presionar a los papás para que hagan ese acompañamiento externo cuando hay sospecha de que de pronto es algo biológico, cosas por ese estilo

52.E: ¿Para ti qué es un error?

D: ¿Un error? Un error es la repetición de una conducta que no te da resultados satisfactorios

53.E: ¿Qué haces para que los niños se den cuenta de que han cometido un error?

D: Trato de presentarles a ellos... o sea, más que un error trato como de presentárselos a ellos como una oportunidad de hacer las cosas mejores, por eso yo trato de que por lo menos cuando yo les corrijo algo, “profe ¿borro?” - “no, no borres, simplemente trabaja abajo, para eso está el cuaderno, si se está gastando no importa”, entonces... que escribí chueco, entonces no importa, eso no fue un error, tú puedes escribir mejor, entonces me lo vas a escribir acá abajo. Es más de tipo correctivo, como la posibilidad de mejora: “si ves que podías hacerlo mejor”, pero no: “eso está malo, vaya y lo hace otra vez”, no, no tacharlo como malo o bueno sino tratar de mirarlo en un sentido... de pronto el calificativo o el nivel de error se lo doy más como a nivel de comportamiento

54.E: ¿Has tenido casos de indisciplina en tu grupo?

D: Sí

55.E: ¿Qué has hecho frente a esos casos?

D: Hablar con el estudiantes

56.E: Cuando hablas con ellos, ¿de qué hablas?

D: Sentarme con ellos... es lo de siempre, o sea, centrarlos porque es eso... es importante saber pues que esos niños no están vacíos, ellos tienen un conocimiento impresionante y ellos son conscientes de cuando hacen las cosas, entonces mostrarles, hacer un trabajo reflexivo, “¿a ti te parece que eso es adecuado? ¿A ti te parece que estas respetando a tu compañero cuando le pegas?” - “no, es que fue por recochar” - “¿a ti te gustaría que yo por recochar llegara y te pegara?” - “no” - “ah bueno, ¿entonces?”, sin que yo les diga porque a mí no me gusta eso de que “vaya dele la mano, pídale disculpas”, sino que ellos solos vienen y “profe yo ya le pedí disculpas” - “ah bueno, fue decisión tuya, tu llegaste a esa conclusión de que necesitabas pedir disculpas y perfecto, ya lo hiciste”, y pues obviamente trato de constatar que pidan las disculpas y que ya las cosas como que estén calmaditas

57.E: Para ti, ¿qué significa perder el año?

D: ¿Perder el año? Perder el año hablándote a nivel legal, es no haber alcanzado los desempeños básicos para ser promovido al año siguiente, y así mismo no alcanzar los desempeños básicos para cumplir y alcanzar como digamos las necesidades que se te van a presentar en ese otro nivel al que pasarías

58.E: Eso sería a nivel legal ¿cierto? ¿Y para ti?

D: ¿Para mí? No es perder el año, no lo supo aprovechar porque perder el año no, quién sabe qué habrá ganado en ese año el estudiante, yo cómo voy a ser tan atrevida de decir: “perdió el año.” No lo aprobó, no aprobó el grado porque el año no lo perdió, porque el año no es solamente lo que pasa acá en el colegio

59.E: ¿Consideras que hay niños que deban repetir primero?

D: Sí, dejé dos por eso, dejé dos repitiendo primero

60.E: ¿Y bajo cuáles criterios determinaste que esos dos estudiantes debían repetir el año?

D: Por inasistencia, por falta de acompañamiento, falta de compromiso, falta de interés... por eso dejé al segundo. El primero por falta de asistencia y agresividad, y el segundo por falta de compromiso, falta de interés, una apatía impresionante

61.E: ¿Consideras, entonces que el interés y el compromiso se requieren para que un niño aprenda?

D: Sí, así sea en una mínima medida... interés por hacer las actividades, por saber que tú estás en este espacio diferente a tu casa por algo, no solamente vienes a acá a mirar al cielo, a mirar al lado, a que me digan qué tengo que hacer, no. O sea, que el niño asuma esa intervención que él tiene que hacer, que asuma su postura, que asuma que él también tiene algo por hacer, que no es un ente ahí que hay que decirle todo lo que tiene que hacer

62.E: En tu experiencia como docente, ¿has promovido niños que considerabas que debían repetir el año?

D: Sí porque por lo menos ahora, los estoy promoviendo con compromiso, pero los estoy promoviendo precisamente por eso porque a veces les falta es un poquito más de compromiso, pero siento que es más a nivel familiar porque veo que la apatía está es por parte de los adultos; entonces, me parece que no es justo con los niños porque hay factores que ellos no pueden controlar. No es justo con un niño que cuando viene trabaja y que él me muestra unas necesidades pero que yo veo que en la casa falta como ese acompañamiento, entonces no me parece justo quitarle la oportunidad de que continúe con su proceso cuando va más allá de una responsabilidad enteramente de él, entonces en ese sentido, sí

63.E: ¿Qué piensas del decreto que indica que solo el cinco por ciento de los niños pueden repetir un año escolar?

D: Pues mira... a mí me parece que en esta institución se implementa más bien es lo de los ciclos, entonces es ver al niño en su ciclo uno, y cuando se cierra ese ciclo uno, es posible que pase. Pero tú me estas preguntando

directamente por el decreto que es el doce noventa, pero considero que es una forma... desde la parte positiva, creo que es una forma de pronto, de garantizar que uno como que deje a los casitos donde uno vea que son muy graves, y de pronto mirar criterios muy extremos para decir “este niño no puede ser promovido.” Por la parte negativa, pues es que es como una camisa de fuerza que se te impone y te dice... y si tu como estudiante lo ves es decir: “lo que yo tengo que hacer es ser medio ahí... como para no estar dentro de los últimos y sé que me tiene que promover.” O sea, tiene sus pro y tiene su contra: tiene sus pro porque de pronto te va a permitir no ser tan tajante y tan radical y decir “quince me pierden y quince se quedan” y de pronto de esos quince, ocho en este año se hubieran podido como despertar un poquito, entonces por eso...

64.E: Para ti ¿qué es fracaso escolar?

D: ¿Fracaso escolar? Fracaso escolar es que esa apatía... fracaso escolar es que la pereza se convierta en apatía, que un niño que te entra al salón con pereza, que tu veas como que no quiere, fracaso escolar es permitir que esa pereza se siga incrementando hasta que se vuelva en apatía y en indiferencia, en... “mira sacaste un uno” - “ah no me importa” - “vas a perder el año, no vas a ser promovido” - “bueno, lo repito”, eso me parece que es fracaso escolar

65.E: ¿Cuáles consideras que son las causas del fracaso escolar?

D: Por falta de interés por la educación, por la parte formativa, porque de pronto no se tienen claros los criterios, los intereses, yo no sé qué es lo que quiero entonces no le doy la importancia necesaria a esa formación... es como falta de conocimiento y de identificación de lo que uno quiere

66.E: ¿Y crees que los casos de fracaso escolar se puedan prevenir?

D: Sí, se pueden prevenir, se puede tratar

67.E: ¿De qué manera?

D: Con mucho diálogo, llamando a un nivel de compromiso muy alto por parte de esa persona y con mucho diálogo, o sea gastando pues palabras, pero demasiado y de pronto mostrando – también los casos tal vez superiores – la necesidad de una formación a nivel personal

68.E: Frente a este tipo de casos, ¿qué consideras que debe hacer el docente?

D: El docente debe hacer como el proceso de acompañamiento y hacer como el proceso del llamado, pero ya quien tiene que asumir es el estudiante, porque es un caso, o sea es como los casos de adicciones... usted a palo no le va a sacar la drogadicción a nadie, usted a palo no se la saca a nadie, usted necesita como mínimo la voluntad, como mínimo. Si tú no tienes la voluntad en la vida para hacer las cosas, no las vas a hacer, en algún momento fracasas, eso se cae si no hay en ti esa semillita que diga “yo quiero”, si no hay ese convencimiento de “sí, me interesa, sí, por ahí es”, se caen las cosas

69.E: ¿Cómo consideras que debe proceder una Institución Educativa frente a un caso de fracaso escolar?

D: Frente a estos casos de pronto es ofrecerle las estrategias, la herramientas, apoyo psicosocial, orientación si de pronto es un problema biológico. Hacer como ese proceso de dirigirlo hacia las instancias que de pronto lo pueden acompañar o lo pueden orientar, básicamente es eso

70.E: Si un niño llega a la institución siendo ya un caso de fracaso escolar, ¿crees que la institución deba recibirlo?

D: Sí porque... es un caso de fracaso escolar en la institución Pepito Pérez, quién sabe si en la Institución Nuevo Latir la cosa va a cambiar, o sea, pues considero yo, que a un estudiante no se le deben cerrar las puertas de la institución solamente porque allá no funcionó. O sea, se hace el intento, pero sí no se le puede negar la oportunidad a una persona de decir “yo quiero hacer las cosas bien”

71.E: Como educadora de primero de primaria, ¿has tenido algún caso que hayas considerado como un reto?

D: Sí

72.E: Cuéntame un poquito sobre ese caso, ¿de qué manera lo abordaste?

D: Pues mira que es un reto que incluso quedó como inconcluso, pero son los casitos que te digo que más bien... lo tomé como un reto porque vi que no era tanto la responsabilidad del estudiantes sino también del acompañamiento de los adultos, y traté como de hacer ese acompañamiento, como de seguir la ruta de apoyo institucional, pero no hubo compromiso por parte de los adultos, no hubo el nivel de compromiso que se necesitó por parte de ellos. Entonces, sí, fue un poquito frustrante, fue un reto pero me exigí a mí misma porque era el casito del niño indisciplinado que cuando tu pones una queja no te lo mandan, entonces que tu podrías hacerte la de la vista gorda y simplemente reportar a coordinación y que no lo manden, que no lo manden, que no lo manden y hacer cachitos, pero yo – en contra de mi sentido de conservación, en contra de mi salud mental – iba y llamaba a los papás: “no, no, mándelo, mándelo”... era como ir a casar el problema y sí hubo un avance positivo. Sin embargo, ya después el niño volvió de vacaciones y estaba rompiendo cosas, o sea, se estaba vulnerando al resto del salón, entonces consideré que no era justo que por uno se perjudicaran muchos, entonces yo dije “no, yo hago lo que tengo que hacer pero también voy de la mano con coordinación y si toca suspenderlo, pues que se vaya los días que se tenga que ir”, pero igual después de la suspensión llegaba peor, entonces se tuvo que manejar ese caso como disciplinario porque no se veía el compromiso y es lo que te digo, si no hay un mínimo nivel de compromiso, te queda muy complicado hacer un trabajo

73.E: Para cerrar me gustaría hacer tres preguntitas, primero dime ¿qué es lo que más te gusta de tu profesión?

D: El trabajo con los niños, no el apego sino el cariño, el cariño que esos niños te tienen... en ocasiones me parecía chistoso que yo era como que ¿qué?, el nivel de confusión cuando de pronto te dicen “ma”, o te dicen

“abuela” y tú te das cuenta que es porque vive con la abuela y te van llamando a ti de abuela, o “ma” y uno como que “¿ma?” - “¡ay! Pro, pro, pro, pro”, o ese abrazo que te dan que uno dice como que de dónde salió ese abrazo con ese sentimiento, o sea, como que la parte afectiva de los niños... a mí personalmente me enamora, me enamora porque son tan nobles, tan lindos

74.E: ¿Hay algo que te gustaría mejorar en tu ejercicio de enseñanza?

D: Sí, estrategias pedagógicas. Me parece que necesito ganar mucho más a partir de la experiencia de estrategias pedagógicas que sean más interesantes para los niños, entonces en esa parte estoy como tratando de informarme mucho, de aprender de compañeras que tiene un repertorio impresionante de estrategias, de actividades, de manejo de los padres de familia para presionarlos, para que trabajen con los niños... creo que en necesito mejorar muchísimo en ese aspecto

75.E: ¿Qué recomendaciones darías para la construcción de un programa de formación de docentes para primero de primaria?

D: A nivel de pedagogía... de pronto dar estrategias pedagógicas, dar rutas de intervención, de pronto llegar a formar esa semillita de conciencia de que son niños, hay unos que le sacan a uno canas verdes pero que hijuemadre, de que nosotros estamos en un proceso en el que tocamos la vida de unas personas, entonces de tomar como esa concientización de que lo que estamos haciendo – muchas veces es desagradecido por muchas personas porque uno recibe muchas críticas – se debe tratar de hacer con las mejores intenciones posibles, considero que... que un grupo de apoyo como, como tocar esa parte humana de lo que tiene que ver la formación docente es muy importante. Sí, dar obviamente estrategias pedagógicas como te digo para trabajar, pero tocar mucho la parte humana, de acordarnos que estamos trabajando con individuos, con seres humanos y que a nosotros personalmente también nos gustaría que fueran como muy respetuosos de nuestras particularidades

E: Listo profe, muchísimas gracias por el tiempo que me ofreciste para hacer esta entrevista

D: No, gracias a ti por trabajar conmigo

10. REFERENCIAS

Aizencang, N., & Bendersky, B. (2007). Problemas de aprendizaje: ¿son o se hacen? *OMEPA*.

Baquero, R. (2003). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Baquero, R. (2008). *¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas*. Rosario: Homo Sapiens.

Cimolai, S. (2005). *La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés .

Contraloría General de la República de Colombia. (2002). *La deserción escolar en la educación básica y media*. Bogotá.

DANE. (2010). *Educación formal: Alumnos, docentes y establecimientos educativos*. Bogotá.

Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista IBERO AMERICANA*, 39-62.

Rivière, Á. (1983). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía*, N° 103-104.

Tenti, E. (2004). *Educabilidad en tiempo de crisis* . Buenos Aires.

Toscano, A. (2005). *La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

UNESCO, la Secretaría de Educación Pública de México y la OEA. (2011). *PANORAMA EDUCATIVO 2010: desafíos pendientes*. México.