

**LA RELACIÓN PEDAGÓGICA Y SU INCIDENCIA
EN LA FORMACIÓN DE LA PERSONA:
REFLEXIONES DEL –Y EN EL- AULA**

**Presentado por
ANDREA VANEGAS BONILLA**

**Director de Tesis
FELIPE CARDENAS TAMARA**

**Universidad de La Sabana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Chía, 2017**

Agradecimientos

Agradezco a todos los que creyeron en que cada niño puede brillar y aprender de sus errores, en que todo adulto es un niño y en aquellos que viven la docencia día a día con pasión infinita y reconociendo que educamos a la generación que acunará su vejez.

Agradezco a los que creyeron en mis locuras y motivaron mis ideas, en los que me escucharon hablar sin parar para respirar, a aquellos Scouters que me formaron como dirigente Scout y a aquellos docentes que me formaron como docente de primaria. A mis maestros de infancia y adolescencia cuyos nombres persisten en mi memoria (Pilar, Rocío, Danilo, Raúl, María del Carmen, Martha) y a mis dirigentes Scout: Clara, Mauricio y Juan Carlos. Como niños los apellidos sólo se escapan.

Al grupo de Psicología Cultural de la Universidad del Valle en cabeza de la Profe María Cristina, donde hice mis pequeños pinitos en investigación y análisis reflexivo. A mis profesores de la Maestría, Clelia, Rosario, Irene, Bertha, Johanna, Ingrid y Juanita, por darme libertad de explorar mis deseos y ayudarme a darles forma en esta investigación. A mi tutor, Felipe, por creer en mí desde la primera asesoría y permitirme explorar este camino moldeado por libros y lecturas que me llevaron a cuestionarme cada paso.

A todos los scouts y estudiantes que han sido mis aprendices, a los que con los pasos de los años se han convertido en amigos cercanos y una extensión de la familia. Al grupo de niños inquietos que tuve entre el 2016 y 2017, quienes se convirtieron en investigadores etnógrafos, sin siquiera notarlo.

Agradezco a mis compañeros de semestre, donde encontré adultos que aún disfrutaban cada decisión que toman, y reconocen que una buena discusión académica no debe dejar rencores personales. Ojalá continúe encontrándome en el camino. A mis tres amigas de café sabatino: Ruth, Lia y Tati, quienes escuchaban incansablemente los percances profesionales y personales, investigativos y perrunos.

Sobre todo, agradezco a mi familia. A mi esposo por siempre estar dispuesto a escucharme, calmar mis angustias, y desenredar mis marañas conceptuales mostrándome nuevos autores y discutiendo mis anotaciones de campo. A mis padres, mi tía Cristina y a mis hermanos por impulsarme a cumplir esta meta, así implicara cambiar de ciudad. Todos sacrificaron mucho de su tiempo conmigo para fortalecer mi dedicación a este proyecto.

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción.....	12
Capítulo I: Ser, El origen de la reflexión: Problema y objetivos de investigación.....	18
Planteamiento del problema.....	18
Pregunta Principal.....	24
Preguntas Asociadas.....	24
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación.....	25
Capítulo II: Pensar, Marco teórico y conceptual: ¿Cómo pensamos lo que pensamos y por qué entendemos lo que entendemos?	29
Marco Teórico	29
El lugar del educador.....	36
Cultura escolar.....	37
El niño en el mundo.....	42
Narrativa, lenguaje y habla.....	43
La relación pedagógica vista desde	
Estructura social.....	45
Desarrollo del ser y de su cultura en el reconocimiento del otro y del Otro	46
Marco Conceptual	48

¿Qué requiere la relación pedagógica para surgir?	50
Los conceptos para comprender el camino.....	52
Estado del arte	56
Capítulo III: Marco Metodológico: ¿Cómo hacer de lo cotidiano algo objetivo?	70
Metodología.....	70
Tipo de Estudio.....	71
Población.....	74
Aspectos Éticos.....	75
Instrumentos.....	76
Capítulo IV: Hacer, Resultados y Análisis: Inferencias, observaciones y otras ideas....	78
Diarios de campo	80
Registros escritos, audios, fotografías de actividades	81
Cuestionarios y entrevistas a niños	82
La historia de 3-2	83
A manera de discusión de resultados: el análisis en relación a los objetivos....	140
Unidad de análisis, categorías emergentes y conceptos.....	147
Capítulo V: Hacer, Discusión y conclusiones: Inferencias, observaciones y otras ideas	
.....	149
Discusión y conclusiones.....	149
Acordes finales para una meta-narrativa.....	161
Recomendaciones para futuros estudios.....	165
Referencias.....	169
Anexos.....	180

Lista de Tablas

Tabla 1. Acuerdos de grupo.....	86
Tabla 2. Acuerdos, consecuencias y acciones reparatoras.....	93
Tabla 3. Primeras observaciones de los niños en relación a las categorías.....	95
Tabla 4. Registros de observación sobre procesos individuales.....	101
Tabla 5. Apreciaciones de la actividad sobre relaciones en la escuela.....	105
Tabla 6. Observaciones de los niños en relación a las categorías, segundo trimestre.	114
Tabla 7. Resultados cuestionario piloto.....	120
Tabla 8. Resultados cuestionarios.....	123
Tabla 9. Observaciones de los niños en relación a las categorías, tercer trimestre. ...	137

Lista de Figuras

Figura 1. Diario Alicia, febrero 2016.....	12
Figura 2. Reflexión de clase sobre metas del tercer trimestre. Marzo 2016.....	18
Figura 3. Votaciones abril 2016.....	29
Figura 4. Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.....	35
Figura 5. Esquema punto de partida	50
Figura 6. Esquema inicial de conceptos en referencia a la relación pedagógica.....	51
Figura 7. Trabajo sobre el texto argumentativo. Mayo 2016.....	69
Figura 8. Planeación y proceso de escritura individual. Mayo 2016.....	77
Figura 9. Carátula de primer trimestre Alicia.	82
Figura 10. Imágenes acuerdos de grupo.	86
Figura 11. Cuaderno Antonio. Marzo 2016.	95
Figura 12. Categorías.	115
Figura 13. Cuaderno Ana María. Abril 2016.....	116
Figura 14. Texto argumentativo Angélica. Mayo 2016.....	117
Figura 15. Comunicaciones en el grupo.....	128
Figura 16. Diario de Paul.....	139
Figura 17. Diario Salomé.....	139
Figura 18. Diagrama elementos constitutivos.....	146
Figura 19. Instrumentos elaborados en Ciencias Naturales	149

Lista de Anexos

Anexo A: Consentimiento informado enviado a los padres de familia.....	180
Anexo B: Matriz de instrumento a validar.....	181
Anexo C: Guías de entrevista.....	183
Anexo D: Observaciones a estudiantes inicio de año escolar.	188
Anexo E: Categorías y distribución de niños. Trimestre I.....	196
Anexo F: progresión niños primeras categorías.....	202
Anexo G: Registros de diarios de los niños. Trimestre II... ..	205
Anexo H: Registros diarios de campo. Evaluaciones reflexivas sobre áreas de aprendizaje.	207
Anexo I: Registros de mi diario de campo sobre progresiones frente a crecimiento personal, responsabilidad en el proceso académico y habilidades sociales.	210
Anexo J: Registro varios de diarios de campo.	214
Anexo K: Retroalimentación protocolo de entrevista a niños.	219
Anexo L: Cuestionario para niños.	222
Anexo M: Cuadro comparativo de la aplicación del cuestionario de pilotaje y el final... ..	225
Anexo N: Entrevista piloto Alicia, Junio 4, 2016.....	227
Anexo Ñ: Entrevista Salomé, Junio 10 2016	231
Anexo O: Sub-categoría: Experiencia formativa en el docente.	242
Anexo P: Sub-categoría: Relaciones entre los integrantes del grupo.	244
Anexo Q: Sub-categoría: Procesos educativos y normativos.	246
Anexo R: Sub-categoría: Espacios y Objetos.	250
Anexo S: Reflexiones extraídas de diarios de los niños, trimestre III.	252
Anexo T: Registros de diario de campo para el cierre del año escolar.	254

Resumen

Este proyecto de investigación exploró las relaciones que se dan en el aula de clase y cómo éstas permiten el desarrollo de la formación personal. A partir del análisis del concepto *Relación Pedagógica* se indagó sobre los elementos constitutivos que permitían su surgimiento y desarrollo, entre los cuales está el empalabramiento de Duch (2002) y la empatía. En estos análisis se tuvieron en cuenta las estructuras de acogida de Duch (2002) y cómo se reflejaban en el proceso escolar, incidiendo en la relación pedagógica que se construía entre una docente y sus estudiantes a lo largo del año escolar. El informe de investigación está escrito en primera persona, por ser una reflexión personal del quehacer docente a partir de la narración de las vivencias del año escolar.

El estudio se realizó con 17 estudiantes del grado tercero (grupo 3-2, del cual yo era directora de grupo), a lo largo del año escolar 2016-2017. El enfoque fue cualitativo, haciendo una apropiación del método etnográfico de tipo autobiográfico (tanto por parte de los estudiantes, como de mi parte). En la construcción de los diarios y registros hubo una participación activa de los 17 estudiantes de grado tercero con los cuales se realizó la investigación. Se hizo uso de un cuestionario y entrevistas a los estudiantes, con el objetivo de profundizar en las categorías presentes y permitir el surgimiento de otras. Con el trabajo de campo se construyó un escrito narrativo, basándose en los postulados de Jerome Bruner: la participación del lenguaje en el reconocimiento de la persona y su cultura.

En las conclusiones se destaca la necesidad del reconocimiento de la persona, desde sus experiencias y anhelos personales, para comprender el desarrollo del docente. A partir de esta reflexión se comprendió cómo surge la relación pedagógica en el aula y desencadena otros elementos constitutivos. Igualmente, fue posible concluir que los elementos constitutivos evidenciados en esta experiencia no necesariamente se aplican de la misma manera en otros maestros o en otras experiencias de la misma docente.

Se pudo observar que el pretexto para el surgimiento de la relación pedagógica es la práctica educativa, enmarcada en la cultura escolar. Esta práctica educativa debe tener en cuenta las regulaciones institucionales, pero sobre todo debe hacer un reconocimiento a las personas que la viven: docentes y estudiantes; para lograr integrarse con su realidad y darle un sentido a los contenidos curriculares. Una de grandes conclusiones fue la necesidad de la innovación docente, entendiendo por innovación el cambio de mentalidad de los educadores y su concepción de la escuela, el redescubrimiento de la curiosidad y del sentido, del lenguaje que escribe su historia.

Palabras clave: relación pedagógica, empalabramiento, cultura escolar, estructuras de acogida.

Abstract

This Project presents the explorations of the relationships among the classroom, and how they allow the development of personal growth. Analysing the concept Pedagogical Relationship, I inquired about the constituent elements which allow its appearance and development, emerging the concept of “*empalabramiento*” (Duch 2002) and empathy, as two important elements. In this analysis, it was taken into an account the “*estructuras de acogida*” (Duch 2002), and how they can be observed in the educational process, influencing in the pedagogical relationship built between a teacher and her students during a school year. This paper is written in first person, since is a personal reflection on the teaching practise, narrated through the school year.

Seventeen third grade students participated in this study (group 3-2, from which I was tutor for the school year), during the school year 2016-2017. It is a qualitative investigation, appropriating autobiographical ethnographic method (teacher and students as well). Registers and diaries were written by both teacher and students involved in the investigation. A survey was applied, and interviews as well, in order to have a better understanding of analysis categories presented and emergent. With the ground work a narrative text was written, based on Jerome Bruner’s concepts: language as the way to recognise person and its culture.

In the conclusions can be observed the need of recognising the person, from their experiences, personal desires; in order to understand teacher’s personal and professional growth. In this reflection was understood how does the pedagogical relationship emerges in the classroom, and the constitute elements related to it. It was possible to conclude

that the constitute elements identified in this experience, might not be the same in the experience of other teachers, or in another class with the same teacher.

It was possible to observe that teaching practise is the excuse for the pedagogical relationship to emerge. This practise is framed in scholar culture, due to the need of keeping on the table institutional regulations. As well, must recognise people who lives the institution: teachers and students; in order for it to merge with its reality and facilitate sense within the curriculums and scope and sequences. One of the main conclusions was the need of teaching innovation, understanding innovation as the change on teacher's mentality and their understanding of the school, re-discovering curiosity and sense, and the language which write their story.

Key concepts: pedagogical relationship, empalabramiento, scholar culture, estructuras de acogida.

Introducción

“No hay alivio más grande que comenzar a ser lo que se es.”
Alejandro Jodorowsky

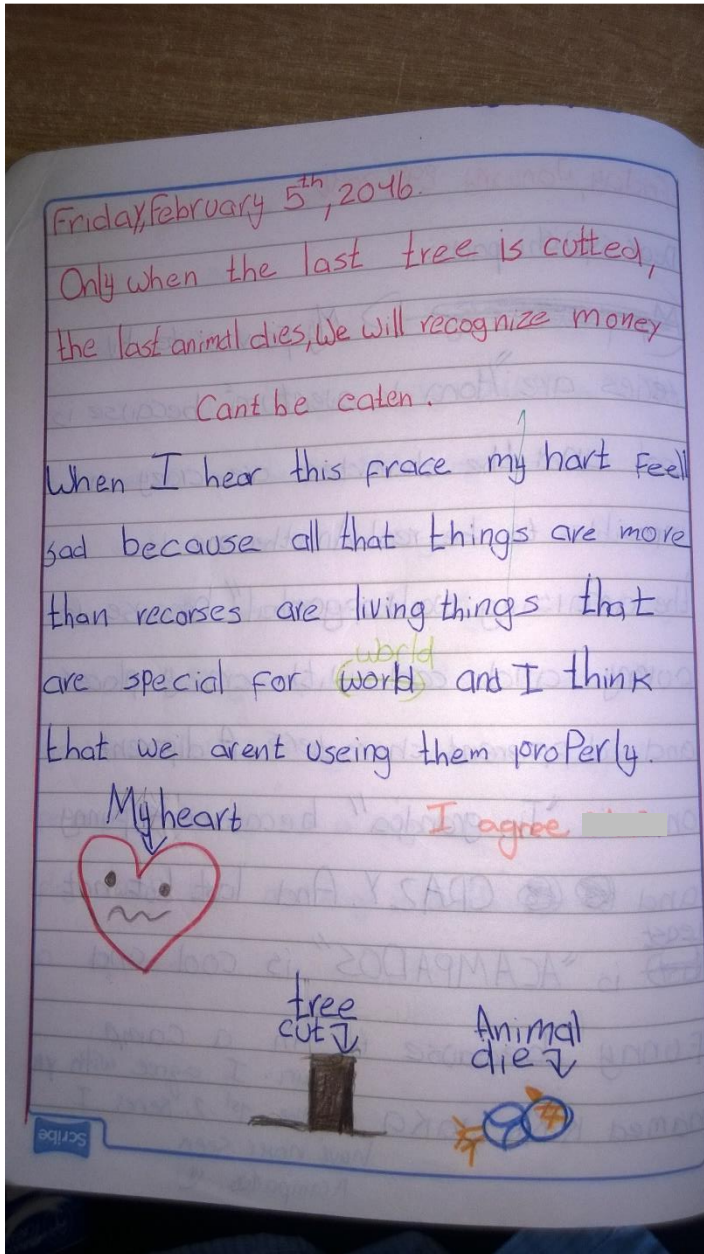


Figura 1. Tomado del diario de Alicia, febrero 2016.

El texto que se presenta a continuación hace parte de un proceso formativo que busca profundizar en las relaciones que se dan en el aula de clase, y que afectan el desarrollo del niño, sus maestros y su comunidad de aprendizaje; a partir de la comprensión de las relaciones pedagógicas que se dan dentro del aula. Se propone realizar un estudio etnográfico, de carácter autobiográfico, con un abordaje interdisciplinar, cuyo producto será una narrativa creada a partir de mis vivencias de clase y de las de mis estudiantes.

Comencé a trabajar como docente de educación no formal cuando tenía 19 años. En ese momento estudiaba mi pregrado en comunicación social y periodismo. Mi tarea docente era de apoyo en un Grupo Scout, apoyando las labores del adulto encargado del grupo de niños que iba de los siete a los once años. Aunque sonará como si fuera un grupo muy homogéneo, los niños eran cercanos unos a otros, y sus expectativas (dentro del escenario mencionado) se dirigían al desarrollo de sus habilidades de campismo y método Scout. Fue desde el “aprender haciendo” que comencé mi aprendizaje como docente. Los grupos scout, en Colombia, se dividen dentro de cuatro etapas de progresión: primero *la manada*, con niños entre los 7 y 10 años de edad. Es la etapa donde se construyen las normas sociales a partir de los cuentos y las metáforas, donde se aprende el deber ser esperado por el mundo adulto, sin que suene a demanda o imposición. Luego sigue *la tropa*, conocida como la columna vertebral de un grupo. Esta etapa de progresión va desde los 10 años hasta los 15. Se desarrollan muchas de las habilidades sociales y personales que fortalecen el carácter y ahondan en la personalidad. El adolescente aprende a ser a partir de sus orígenes, gustos y amistades. La tercera etapa es *la comunidad*. El grupo de jóvenes es más reducido, y se busca llevar

al ser a un hacer desde sus ideas y creatividad. Es la etapa de las acciones, del servicio, de la exploración del proyecto de vida. Finalmente está *el roverismo*, entre los 18 y 21 años de edad. Es el último momento en el cual se considera educando al joven, y se le brindan las últimas herramientas para que sea un ciudadano que retribuya a su mundo lo que ha recibido de su familia y su experiencia.

Dentro del grupo roté como apoyo del trabajo de los adolescentes de 12-14; luego, sin experiencia previa, se me dio la tarea de dirigirlos en su proceso. Se suponía que yo debía ser la experta, pero siempre me di el lugar de ser un aprendiz con mayor responsabilidad (más que el adulto con autoridad). Con esos niños crecí desde su etapa de manada, y pasé al siguiente nivel, era su guía en la adolescencia, y luego pasé a su última etapa dentro del colegio: la comunidad. Digo que crecí con ellos, porque, aunque ellos crecían en edad, yo crecía como ser pensante, definiendo el lugar que la sociedad me ofrecería. En ese momento ya había terminado mi primer pregrado, y me encontraba finalizando mis estudios en Psicología.

Comencé a ser docente desde lo no formal, alejada de estándares, pero centrada en objetivos educativos; al aire libre con grupos de edades heterogéneas, motivando la integración y las habilidades sociales, mostrándoles a cada uno de los niños y adolescentes, que los sueños deben volverse proyectos y esto solo sucede en la palabra con el otro, el reconocimiento a este y el respeto absoluto. Mi lema siempre ha sido: si puedes llevarte a un grupo de niños y adolescentes a viajar por una semana, acampando, aguantando todos frío, rotándonos la cocina y la limpieza, llegando a casa a planear la siguiente excursión; podrás manejar a un grupo en el aula.

Al comenzar la vida docente desde la educación formal, y luego aterrizar en la formalidad de los estándares, documentos, jerarquías institucionales, permite asumir la

educación —en mi caso la primaria— desde una mirada muy diferente a la de las personas formadas en las licenciaturas o carreras pedagógicas. Adicional a esto, siendo mi formación profesional de Comunicadora Social y luego Psicóloga, el mundo que se tiene al frente se percibe de colores muy distintos. Para mí, no importa la edad o la adultez que se haya que mostrar frente al niño, los poderes o las exigencias finales; para mí, la enseñanza es como aprender a armar una carpa: paso a paso y en equipo. Cada día es una nueva excursión, donde tienen que haber roles, tienen que haber responsabilidades; pero, sobre todo, tiene que haber una relación. El aula sin relación es un espacio vacío, marcado por la ausencia de contenidos simbólicos plenos, de pensamientos, de creatividad. Lo llenan cuerpos, pero no personas. Desde allí parte mi ser docente, y de donde surge mi pensar y hacer, mis inquietudes y los objetivos de este proyecto.

Previamente, y más a manera de práctica reflexionada que de investigación formal, he llevado a cabo observaciones e intervenciones en aula; siempre planteando como fin mejorar el desarrollo de mis estudiantes como seres humanos, desde su ser social basado en respeto y empatía. Esto me ha brindado una curiosidad, en parte infantil, que me motiva a comprender cómo funciona el aula, desde lo más profundo de sí, sus bases y el cómo se construye el aula más allá de las paredes.

Los capítulos del texto poseen una serie de subtítulos: Ser, Pensar, Hacer, Crear; todos relacionados con el tipo de reflexión que se estaba llevando a cabo en el momento de escritura del mismo.

Ser

El primer capítulo da el primer acercamiento al ser personal. En él expongo acercamientos a investigaciones que han tratado de la relación pedagógica, presentando antecedentes y estudios en países latinoamericanos y norteamericanos en su mayoría. Posterior a esto se encuentran las preguntas de investigación, el objetivo principal y tres objetivos específicos. El capítulo cierra presentando la justificación del estudio.

Pensar

El segundo capítulo se compone del marco teórico, donde abordo otros antecedentes y desarrollo en profundidad el aspecto teórico conceptual que sustenta este trabajo. Aquí expongo el concepto de estructuras de acogida (Duch 2002), el cual es fundamental para comprender cómo funcionan los elementos constitutivos de la relación pedagógica dentro de un aula de clase. También presento el estado del arte frente al concepto de relación pedagógica.

En el tercer capítulo explico el abordaje metodológico. Hago énfasis en la aplicación de la etnografía autobiográfica. También presento los instrumentos utilizados en mi investigación, partiendo desde los diarios trabajados por mí y por mis estudiantes del grupo 3-2, en el año lectivo 2015-2016. En este capítulo se podrá entender el uso de diarios de campo, registros de aula, trabajos de los estudiantes y entrevistas. En el desarrollo del trabajo de campo recopilé una gran cantidad de material y registros, de los cuales utilicé lo más relevante de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Ambos capítulos pertenecen al Pensar, por permitirme – a mí y al lector-, pensar aspectos más formales del proyecto, desde la perspectiva de autores reconocidos en disciplinas como la antropología, la sociología, la educación, la psicología, entre otros.

Hacer

En el cuarto capítulo reconstruyo narrativamente la experiencia del año escolar: lo que aconteció. Presento las vivencias del grupo, historias y actividades que aportaron la respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos de la misma. La construcción de la narrativa se da desde el planteamiento de Bruner (1999) y Berrios (2003). El primero expone cómo el lenguaje construye la realidad y le da significado; el segundo, aborda la narrativa como un escrito que tiene una linealidad y representa una secuencia de eventos en el tiempo. En este capítulo expongo la aplicación de los instrumentos y resultados de este proceso, e incluyo los análisis de los resultados y de la experiencia misma.

Crear

En el quinto capítulo presento la discusión y conclusiones de la investigación. Me enfoco en la identificación de los elementos constitutivos de la relación pedagógica, las estructuras de acogida y el empalabramiento de Duch (2002); y analizo cómo inciden éstos en la práctica educativa, la cultura escolar y las interacciones. En este capítulo presento las conclusiones finales de la experiencia, así como aspectos que podrían dar profundidad a futuros estudios de la relación pedagógica, y recomendaciones a manera de reflexión de la experiencia personal y profesional que este proyecto conllevó.

Capítulo I

Ser

El origen de la reflexión: Problema y objetivos de investigación

*“Cuando el hombre
no se encuentra consigo mismo,
no encuentra nada.”*

Johann Wolfgang von Goethe

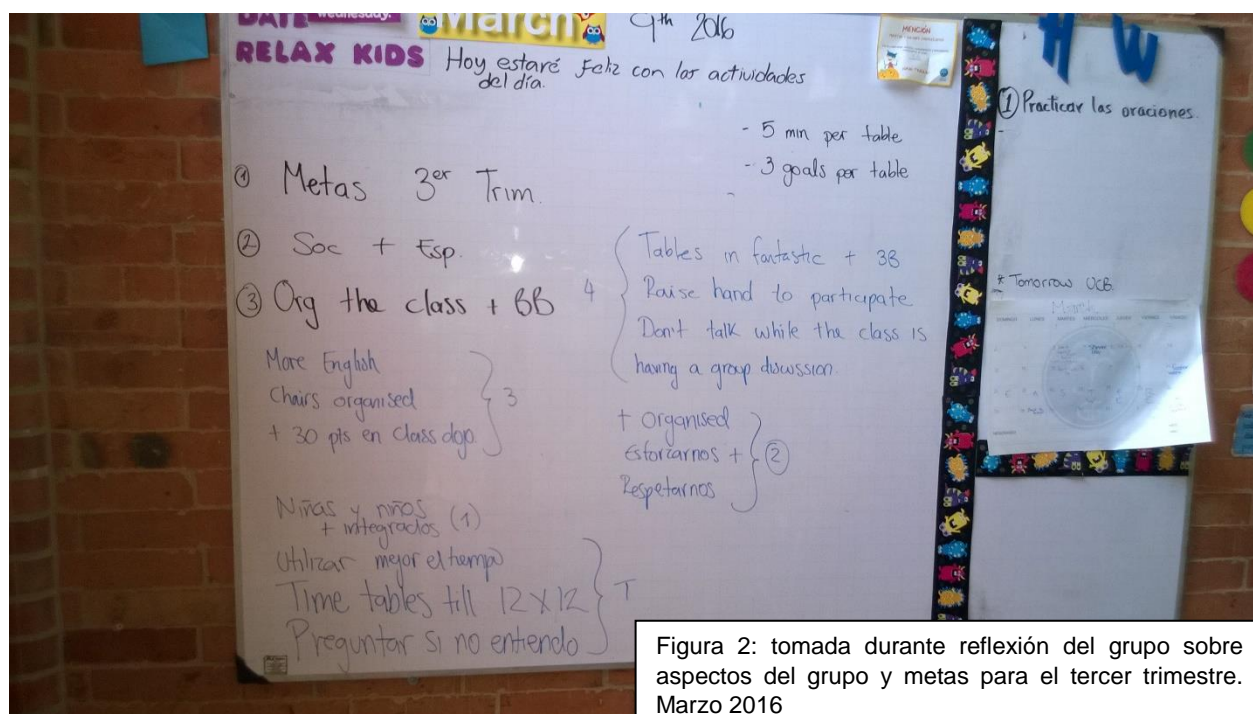


Figura 2: tomada durante reflexión del grupo sobre aspectos del grupo y metas para el tercer trimestre. Marzo 2016

Desde el 2008 he trabajado como directora de grupo en los grados segundo, tercero y cuarto primaria. Mi experiencia docente comenzó desde la formación scout. Mi grupo, desde el 2001, fue el 925 del Colegio Colombo Británico de Cali, lugar que me dio la oportunidad de explorar mi vocación como docente. En cada una de estas experiencias, siempre he visto como algo positivo reforzar el reconocimiento de quién es

el otro, a partir de la comunicación entre los niños, con miras a la construcción de un vínculo permanente en el tiempo; desde la aceptación de sus diferencias personales (a qué juegan, qué les gusta hacer en su tiempo libre, a qué le temen, cómo se conforman sus familias) como aportes a la construcción de un grupo con una meta común. Esta, quizá, es la meta de muchas aulas de clase, pero ¿dónde queda el adulto en esta dinámica? ¿Es sólo un ente moderador de las relaciones? o ¿construye una relación con cada niño? o ¿con el grupo como un todo?

Desde las inquietudes del lugar del adulto en el aula, y de su posibilidad de dinamizar las relaciones entre los niños y la institución, comencé una serie de observaciones entre septiembre y diciembre de 2015 que me permitieron comenzar a reflexionar mi práctica docente y mi discurso pedagógico y educativo. Estas observaciones (registradas a manera de anotaciones de campo, sin categorías pre establecidas, y valiéndome del método etnográfico, de tipo autobiográfico) comenzaron desde lo más simple, como era el registro escrito de los primeros días de colegio, datos de los niños que se habían organizado en grupos de socialización durante el año escolar anterior (es decir, grupos que se habían conformado en grado segundo y que iniciaban grado tercero como grupos de interacción ya constituidos) y algunas dinámicas de recreo. Con el paso de las semanas, los niños se fueron apropiando de rutinas y acuerdos dialogados con los maestros. La sistematización de los primeros registros me permitió reflexionar sobre el comportamiento de los niños en algunas de las clases (especialmente en ciencias sociales y español, por ser estas dictadas dentro del aula por otra docente, mientras yo - en mi condición de directora de grupo -, permanecía en el salón de clases), mostrando que los niños que iniciaban menos diálogos con la maestra –desde lo

académico– no lograban las expectativas planteadas por los objetivos de la clase. Contrario sucedía con los niños que se aproximaban a la maestra con dudas o conclusiones. Esto mismo se hizo con las áreas de ciencias naturales, matemáticas e inglés. Al comienzo del año los niños suelen estudiar a su directora de grupo: analizan sus niveles de exigencia, la coherencia entre sus palabras y acciones, entre sus normas y las consecuencias, si cumple lo que dice; los niños que plantean dudas van logrando alcanzar las expectativas, los que no, van quedando relegados en alcanzarlas. Posterior a este primer acercamiento, y por dinámicas simples, como contar acerca de la vida personal (mascotas, familia, origen, gustos), algunos niños comenzaron a compartir aspectos personales y familiares de su vida, así como conflictos que podían estar aconteciendo (no sólo en pro de la queja, sino también para expresar un sentir y buscar una orientación). Este grupo de niños pronto comenzó a avanzar en su proceso académico, en los niveles de reflexión y en el establecimiento de conexiones entre áreas académicas y su vida real. También observé que este grupo de niños comprendía mejor las instrucciones de las maestras de áreas como español y ciencias sociales, y tendían a obtener mejores resultados en los talleres y evaluaciones.

Las habilidades lingüísticas (en especial escritura y oralidad - argumentación) de los niños con los que logré promover una relación más cercana (en este aspecto, fue fundamental el poder contarles sobre mi niñez, mi experiencia como estudiante, mis dificultades cuando estaba en la primaria), avanzaron al nivel de las expectativas del grado, e incluso han llegado a superar estas expectativas. Estos niños estuvieron más dispuestos a aceptar mis sugerencias y las de otros maestros, a realizar actividades extra por gusto hacia las áreas y a apoyar a sus compañeros como tutores pares (bajo la premisa de “se explica, pero no se da la respuesta”). Analizando estos primeros

elementos, pensé que era el momento de hacer una pausa e ir más a fondo en la reflexión de cómo el adulto se relaciona con los niños, y el impacto de esta relación en el desarrollo de ellos como personas.

Pero, ¿por qué habría el maestro de enfocarse en conocer y motivar a aprender a los niños que están a su cargo, en vez de exigirles cumplir con los aprendizajes académicos, si son éstos los que le permitirán avanzar en sus estudios y aprendizaje de oficios y volverse productivos en una sociedad? En un modelo de escuela diferente al clásico, se busca que el niño pueda asumir su papel como aprendiz de manera responsable, ser activo frente a su propio conocimiento y agente de su propio aprendizaje; no es suficiente con que el niño cumpla la norma o la tarea de manera automática e invariable (Vygotsky 1977, Coll 1990, Meirieu 2001). Por ende, es posible comenzar a inferir que el modelo educativo busca una comprensión del niño y su universo (saber quién es, conocer su estructura familiar, cuáles son sus deseos, qué entiende el niño por escuela, que espera de ésta y de sus maestros). Así, la construcción de una persona (emoción, relación, opinión, intelecto, espíritu, corporalidad, saberes académicos) tendría que ver, en primer lugar, con la posibilidad de que el niño comprenda el sentido y dé importancia a cumplir una serie de acuerdos que regulan las relaciones en el aula, hacia pares y adultos. En segundo lugar, “el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo

tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.” (Morin 1999, p. 18).

No obstante, con gran frecuencia los docentes dan por sentado que los niños vienen a aprender lo que ellos enseñan, y que no se requiere tomar en cuenta cómo viven las clases cotidianas. Y, por otra parte, mucha de la educación actual se está centrando en una mirada más internacional, sin tener claridad a qué se refieren con esto, o que esperan de sus estudiantes. Hasta cierto punto, es como si se nos dijera que para ser ciudadanos del mundo, debemos entonces desligarnos de todos los aspectos que nos hacen seres de una cultura, motivando a la especialización del conocimiento para profundizar en áreas específicas. Se constata la presencia de una crisis del conocimiento educativo de carácter integral.

En la pedagogía, vista desde una perspectiva socio-constructivista, se da lugar a que los maestros reconozcan y promuevan los procesos de desarrollo cognitivo y cultural, según el momento de desarrollo de los niños, ya que se supone que la escuela tiene como principal función enseñarles los conocimientos básicos de la cultura occidental (Bernstein 2000). Esto implica priorizar la comprensión y no sólo la repetición. Desde allí, el desarrollo del niño (y el sentido de ser del docente) continúan fortaleciéndose en pro del desarrollo de la persona niño-adulto.

En la misma línea, se destaca que el crecimiento de la persona, sus acciones y pensamientos, se regulan desde el lenguaje. El trabajo de Forman y Cazden, “Infancia y Aprendizaje” (1984), muestra que la interacción entre pares ofrece unas buenas condiciones para que los niños aprendan a utilizar el lenguaje de sus compañeros para guiar sus acciones, y a utilizar su propio lenguaje para guiar a los demás y a sí mismos, de acuerdo con las fortalezas sociales del niño y las oportunidades de aplicación de toda

la riqueza del lenguaje en sus contextos cotidianos. Esta referencia a la riqueza del lenguaje no se limita a la palabra escrita o dicha; también incluye su forma simbólica, gestual y corporal. Todas las formas de relacionarse y comunicarse con el otro serán reflejo de las prácticas y pautas de crianza a las que ha sido expuesto el niño, así como de sus experiencias previas.

Johnson (1981) demostró que las relaciones entre los estudiantes tienen una incidencia importante sobre aspectos como “el proceso de socialización, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.” Por otra parte, Greenfield y Suzuki (1998) proponen que el aprendizaje colaborativo en el salón de clase debe tener dos características necesarias: las recompensas y el éxito del grupo. Las recompensas se deben dar al grupo como un todo, más que a individuos dentro de él, y el éxito del grupo debe depender del aprendizaje individual de cada miembro del grupo. El grupo no sólo se conforma por estudiantes; los docentes tenemos una gran responsabilidad en el desarrollo de los aspectos relacionales, personales y académicos del niño. Por estas razones es necesario pensar que la relación no debe dejarse sólo en el plano de los pares: la idea es entrar a conocer al otro y que el otro me conozca a mí (niño y adulto).

Es por esto que el concepto central de este trabajo, el núcleo principal de mi investigación, es la relación pedagógica. La relación pedagógica es vista desde la necesidad que existe de pensar el aula como un lugar que va más allá de las paredes, y se configura desde las emociones, vivencias y vínculos que desarrollan docentes y estudiantes. La relación pedagógica surge desde el orden académico, trascendiendo a

las familias y al desarrollo personal de los individuos. La escuela es el escenario en el cual los niños comienzan a vivir una cultura, para la cual no siempre están preparados en lo más esencial. No siempre se promueve que los niños se expresen completamente, expongan con honestidad sus opiniones o compartan sus sentimientos, sin temor a ser el blanco de la burla de sus compañeros. Para lograr esto primero es necesario que exista un espacio de reflexión, donde el maestro cuestione y piense su práctica, más allá de un currículo por cubrir y una serie de formatos que diligenciar.

Por tanto, busco que el abordaje de la problemática permita la puesta en relación de varios componentes: la relación pedagógica, las prácticas pedagógicas, la formación personal, la interacción y la institución educativa. De esta manera, espero favorecer una mirada que permita en estudios posteriores abrir espacios de reflexión sobre los métodos pedagógicos y la formación de los docentes.

En el primer momento del proyecto presento las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los elementos constitutivos de la relación pedagógica en la primaria? ¿Cómo puede el estudiante potenciar su ser a partir del modelo de “deber ser” del maestro y el vínculo emocional que crea con éste? ¿Cómo se apoya el docente en sus experiencias de vida para formular su quehacer pedagógico?

Estas preguntas me permitieron pensar cuál era la problemática que quería trabajar: En mi práctica educativa ¿qué incidencia tiene el concentrarme en desarrollar y fortalecer mi relación con los estudiantes, desde el fortalecimiento de espacios de expresión de sus ideas, pensamientos, argumentos e historias?

Con esta pregunta en mente planteo los siguientes objetivos:

Objetivo general

Promover el fortalecimiento de las estructuras de acogida (co-residencia, co-descendencia y co-trascendencia) desde un diseño de investigación de corte etnográfico colaborativo y autobiográfico que busque identificar, analizar y comprender los elementos constitutivos de la relación pedagógica, la práctica docente y la expresión de los campos discursivos emergentes en el trabajo en el aula y en el contexto de la cultura escolar.

Objetivos Específicos

Fortalecer las estructuras de acogida desde una concepción educativa centrada en la construcción de la persona humana y en las relaciones pedagógicas en el aula.

Identificar los elementos constitutivos de la relación pedagógica que se establecen en el aula y en el contexto de la cultura escolar.

Diseñar e implementar una metodología etnográfica colaborativa y autobiográfica dirigida a fortalecer los elementos constitutivos de una relación pedagógica centrada en el fortalecimiento del niño y las estructuras de acogida.

Justificación

El día a día de un docente le permite reflexiones que suelen llevarse en el momento, acciones que impactan las vidas de niños y que buscan su bienestar. Estas reflexiones algunas veces se ponen en común con otros docentes, se acompañan de un café en la sala de profesores o en alguna reunión de seguimiento estudiantil. Algunas, con suerte, quedan en actas protocolarias. Sin embargo, rara vez se analizará el impacto real que tuvieron y cómo cambiaron a un niño o a un grupo. Las reflexiones y acciones docentes se viven, se aplican, pero rara vez se conceptualizan para transformarlas en

herramientas que puedan ser multiplicadas, en las que cada formador apueste su ser y las aplique en su quehacer docente. En el caso de los niños, las reflexiones suelen promoverse como consecuencia de malos comportamientos en el aula, por lo que su sentido es tergiversado y no tienen la trascendencia que podrían si fueran enfocadas a un objetivo distinto a corregir un comportamiento considerado errado.

En el ámbito escolar, tanto el niño como el docente se ven expuestos a un cambio y una ruptura. A una inmersión en una codificación permeada por un proyecto institucional, una metodología pre-establecida y un currículo, con singularidades que se moldean desde marcos institucionales de orden estatal y desde los valores culturales en los que está inserta la institución educativa. Lo anterior es caracterizado por una organización de las relaciones y de los lugares muy diferente a la que vive en su casa. La escuela es un espacio con códigos para la interacción social que permean la espontaneidad y ordenan turnos de palabra y límites a los movimientos; definen lugares que pueden o no usarse y prescriben cómo desplazarse en ellos; encuadra los comportamientos en signos y lenguajes distintos a los habituales. La escuela implica asumir como cultura propia la incorporación de nuevos elementos culturales: la apropiación de nuevos significados, normas y valores. En ocasiones, esto puede conllevar una renuncia a la creatividad y que el estudiante asuma un rol más pasivo; en otras, se puede promover a un estudiante que desarrolle y construya el sentido de las normas con el fin de aprender de la mano de sus compañeros y docentes.

Para que este proceso sea afianzado en el aula, el maestro debe garantizar un conocimiento profundo del estudiante, sus destrezas, habilidades sociales y lingüísticas, así como identificar la mejor estrategia de aprendizaje para el estudiante. Una vez logre

este conocimiento, el maestro debe guiar al estudiante a un descubrimiento de sí que le permita recordar a quién ha descubierto en sí mismo y no tener así que comenzar de cero en el próximo año escolar. El niño debe pasar al siguiente año escolar logrando argumentar quién ha sido, cuál ha sido su proceso y cuál es su punto de partida en el nuevo año.

Por tanto, teniendo en cuenta mis experiencias previas, propongo abordar la problemática en el trabajo con un grupo de primaria, tal y como Monroy, Sanabria y Cepeda (2015) lo exponen en sus conclusiones y enlazándola con otros aspectos que busquen la correlación pedagógica, la formación personal y el reconocimiento histórico del niño. Así mismo, es necesario crear espacios de reflexión sobre el quehacer docente en la escuela, y continuar la indagación a la luz de los conceptos mencionados anteriormente, para así identificar qué es lo que el maestro de la básica primaria puede hacer (o no debe hacer) para garantizar su labor formadora, y que el niño llegue al siguiente año escolar con las metas personales y académicas logradas.

Por todo lo anterior, este proyecto propone una sistematización de la experiencia docente desde la perspectiva de la etnografía autobiográfica que tiene en cuenta la reflexión colaborativa entre estudiantes y docentes. El docente es ante todo una persona cuya ideología, moral y ética conllevan una creencia que puede generar un impacto positivo en la vida de sus estudiantes y colegas. Es así como el proyecto busca posibilitar el reencuentro de cada persona consigo mismo, reconociendo cómo este bagaje personal tiene un impacto en la labor docente y en la práctica pedagógica. Es a partir de la palabra y de prácticas docentes como se buscará que este encuentro se logre.

El proyecto busca fortalecer una perspectiva crítica, constructiva y creativa de mí misma en la relación con mis estudiantes; es por ello que el texto se encuentra escrito en primera persona. Meirieu (2001) dice: “Porque, un libro que trate de ética – y con ello, de la emergencia del sujeto—como mínimo debe permitir la emergencia del lector como sujeto en la lectura del libro propio. La ambición del autor no es, de hecho, conseguir la adhesión, sino más bien hacer compartir una exigencia al ofrecer la posibilidad de una experiencia.” (p.14) Desde esta experiencia se busca beneficiar a docentes y estudiantes, compartiendo la intimidad del aula y la emocionalidad que conlleva la construcción de una relación con los estudiantes, de las situaciones emergentes que se afrontan y de cómo la cultura escolar se transforma en palabra, narrativas, discursos y prácticas docentes innovadoras y creativas, impulsadas por el referente reflexivo que marca el diseño y ejecución de un trabajo como el que se desarrolla. A través de la sistematización se observa y se cualifica el proceso educativo, se destaca la reflexión sobre cómo los estudiantes ven a su docente y cómo esto incide en la relación pedagógica que se construye a lo largo del año escolar, con los efectos que tiene en el desempeño académico y el desarrollo de la persona en su familia y su comunidad escolar.

Capítulo II

Pensar

Marco teórico y conceptual: ¿Cómo pensamos lo que pensamos y por qué entendemos lo que entendemos?

*“Cambia lo superficial,
Cambia también lo profundo,
Cambia el modo de pensar,
Cambia todo en este mundo.”*

Mercedes Sosa



Figura 3: Foto tomada de votaciones secretas para decidir sobre aspectos del salón. Abril 2016

La educación puede ser comprendida como la interacción que se da entre un proceso de enseñanza y uno de aprendizaje y cuyos fines van más allá de la interacción misma; la educación es un proceso de construcción y transmisión de elementos culturales y sociales. Este proceso se da desde un contexto cultural que involucra a los sujetos de

un espacio determinado (físico y/o simbólico), y puede ser formal, no formal o informal. Para comprender mejor esta transmisión, podemos retomar el concepto de estructuras de acogida de Duch (2002). Para este autor, las estructuras de acogida tienen como función el desarrollo de prácticas que tienen la virtud de instaurar, en medio de la vida cotidiana, diversas prácticas de dominación de la contingencia. Éstas últimas sitúan al niño en un mundo caracterizado por un dinamismo de todo orden que implica, tanto en la esencia-existencia del niño como de la comunidad educativa, la capacidad para el empalabramiento con su cultura, tradición y con un mundo globalizado. Este proceso permite la inmersión del niño en la cultura, comenzando por su familia y escalando otras instituciones culturales como la escuela. Desde una perspectiva sociológica, las estructuras de acogida (Duch 2002) hacen posible la integración del individuo en la sociedad, ya que su función va encaminada a la construcción simbólica de la realidad: le permiten la identidad, la cultura y el reconocimiento histórico. Las estructuras de acogida son cuatro (tres propuestas por Duch 2012, y una más agregada por Castellanos 2013) y se comprenden de la siguiente manera:

1. *Co-descendencia*: Comprende la familia, los lazos de parentesco, biológicos y políticos.
2. *Co-residencia*: En esta se cuentan la sociedad, ciudad, escuela, el barrio, el centro comercial, entre otros. Tiene en cuenta el ámbito de lo físico y espacial, como elemento socializador.
3. *Co-trascendencia*: Es representada en la religión y en los principios y valores de orden trascendente más profundos. Para efectos de la investigación en curso, se tomará como la formación espiritual.

4. *Co-mediación*: Comprende los medios de comunicación como escenarios culturales y formativos, espacios de interacción tan válidos y reales como los físicos. Puede llegar a sustituir algunas de las relaciones dadas desde las tres estructuras primeras; estableciendo nuevos lenguajes y pautas de comportamiento.” (Castellanos 2013)

Todas estas estructuras de acogida forman al niño, se reflejan en la escuela y complementan la visión de la formación humana para la sociedad. Pero la escuela no es el único agente educador: ella dispensa la educación formal, al tiempo que a través de múltiples agenciamientos los bebés, niños, adolescentes y jóvenes aprenden – y por tanto logran los desarrollos – en lo que su comunidad considera necesario para la vida adulta.

En el proceso educativo que viven las nuevas generaciones, en todas las culturas, el educando reorganiza sus aprendizajes a partir de nuevas experiencias, dando sentido al mundo que lo rodea (Brunner 1999). La meta de la educación debe ser la transmisión y resignificación de la cultura (ritos, lenguaje, tradiciones, maneras de ser) y la proyección de escenarios de progreso social (Bruner 1999, Durkheim 1998 –fecha original de publicación 1922-). La educación, entonces, encarna lo más íntimo del ser y de las relaciones que se entablan con las personas de su entorno. En el proceso, las personas y sus comunidades deben tener un rol activo en la transmisión de conocimientos y en el procesamiento de los mismos. Esta función, la de educador, no es exclusiva de los docentes; también recae en los adultos de una comunidad.

¿Qué es educación?

Más que buscar definir el concepto, este texto busca comprenderlo y reconocer su sentido en función de la praxis. La educación surge de la interacción de las personas con las experiencias diarias y de la capacidad de estas personas para reflexionar y aprehender de sus experiencias (Dewey 1978). Por lo tanto, puede afirmarse que la educación es un acto filosófico y cultural, desde la perspectiva de la dialéctica, en la que la acción humana dialoga con el sujeto que la ejecuta. Las conclusiones de este diálogo producen el acto educativo y los vínculos que en éste emergen. Por ello, la educación va más allá del aula y no se produce en un sujeto en blanco. La educación se soporta en las vivencias previas de la persona y se da en cualquier escenario (escuela, hogar, club, parque). Estos procesos permiten al niño comenzar a formar su esencia, reflejada en el carácter individual que cada uno forma, influenciado y moldeado por personas trascendentes en su experiencia de vida (así sea de nueve años); un carácter único, producto de experiencias personales, familiares, escolares, culturales y mediáticas. En la formación de la esencia y en la interacción con los escenarios de vida, el niño y el adulto comienzan a descubrir su ser personal y su humanidad, individualmente y en relación con el otro. Todo bebé humano trae al nacer las condiciones de base para la vida como ser social pensante, pero cómo las desarrolle depende del tipo de educación que le proporciona su entorno. Lo humano es lo que hace a las personas más que una colección de individuos, es lo que se comparte y se integra a lo largo de la historia.

En palabras de Meirieu (2001):

“Ahora bien, educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisoluble: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre

todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir —o simplemente aceptar—privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano“ (p.30).

Se comienza entonces a promover en el individuo su humanidad en pro de la sociedad que lo acoge y un descubrimiento de la propia historicidad. Es por eso por lo que la educabilidad del ser responde a su historia personal y cultural, su realidad y del reconocimiento que se le da (Meirieu 2001). Desde allí, la educación experiencial se da como una primera inmersión de la persona en la educación, ya que es en la experiencia donde se reconoce el mundo concreto del cual se abstraerán ideas y comprensiones más complejas, que permitirán reconocer el contexto cultural y los símbolos. El maestro debe ser guía de este proceso (Durkheim 1998). En este proceso, toda persona va adquiriendo las pautas culturales, morales y éticas que le permitirán la toma de decisiones frente a sus experiencias de vida. Ningún proceso educativo comienza desde una “tabula rasa” (□), todo tiene una base que se va desplegando según el andamiaje que le proporcionen las personas cercanas, un despliegue que parte de quién se es familiarmente, comunitariamente y como ser cultural y social en desarrollo. Por ello, y retomando a Durkheim (1998), puede decirse que la educación es una: “socialización metódica por medio de la cual la sociedad prepara en el corazón de los niños las condiciones de su propia existencia” (p.8). Los conocimientos que el niño tiene sobre la familia y la comunidad desde antes de su ingreso a la escuela (y no directamente relacionados con ella) son el insumo principal para el desarrollo académico del niño. En

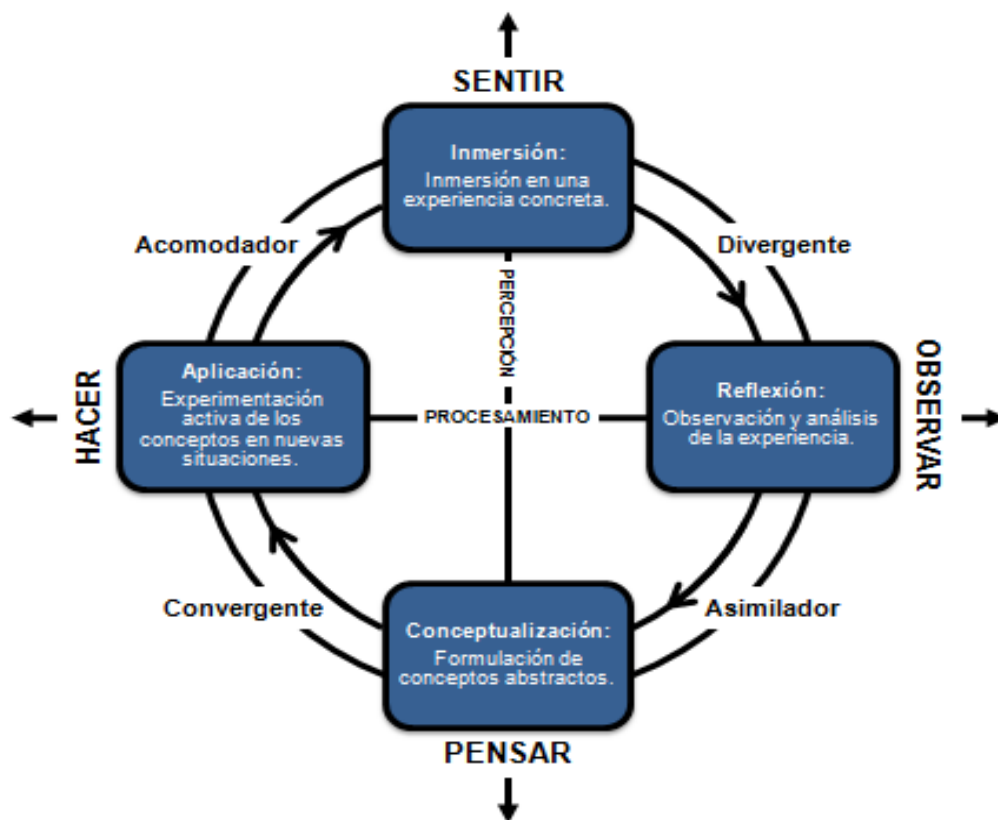
el ámbito de las sociedades contemporáneas, la educación se concibe como la construcción de experiencias. Es un proceso de andamiaje en pro de la construcción de conocimientos que tengan sentido en la vida activa del individuo. Esto puede ser profundizado desde los postulados de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo que explica cómo el aprendizaje se da desde el entorno (físico y humano) y las demandas y modelamientos del mismo (Bruner 1999).

En el proceso educativo, el niño se apropia de un conocimiento que le es confiado, cuyos símbolos encierran el sentido de la comunidad que lo forma. En el diálogo que comienza a darse entre el educando y los educadores los símbolos se transforman, transformando y reconfigurando la cultura misma. En palabras de Bruner (1999):

“Esto es lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia de negociar y compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (p. 132).

En la línea de esta reflexión, vale la pena tener presente la siguiente figura:

Figura 4: Modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, 1984



Diseño traducido del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb, 1984, tomada de http://ies.rosachacel.colmenarviejo.educa.madrid.org/cas/?page_id=58

Aquí es claro como el proceso es cíclico, partiendo desde lo más concreto y físico, lo que se vive a través de los sentidos; posteriormente se va organizando en ideas y conceptualizando en acciones de la experimentación activa. Es aquí donde se da el genuino proceso educativo del individuo.

Complementando esto, se retoman elementos del constructivismo social para dar cuenta de la construcción del conocimiento a partir de la interacción con otro, que permite el lenguaje creador de mundo y de cultura. Desde el constructivismo social se puede reconocer la construcción de la persona con cada experiencia personal, a partir de la

reflexión de las acciones e interacciones con personas y ambientes (por esto se entrelaza de manera tan precisa con la educación experiencial) (Kolb 1984).

El lugar del educador

En el proceso educativo, el educador está en función de una institución “suprema”, la cultura. Deben ser trazadas en conjunto las metas de esta institución y las expectativas que hay sobre los educadores y los educandos. Sin embargo, sucede que esta gran cultura se hace difusa a ratos, y en medio de las subculturas se generan otras instituciones con deseos propios. Esto ocasiona que la meta suprema de la cultura se reconstruya en cada subcultura y se pierda la meta común para generarse varias metas más pequeñas y de menor impacto masivo. Meirieu (2001) expone que esto puede afectar el rol de quien educa, ya que debe someterse a estas pequeñas instituciones perdiendo de sí algunos aspectos propios del ser. Es así como se observa una invitación al educador a no someterse a una influencia que sesgue las miradas de la cultura como totalidad. El educador debe promover la emancipación del educando, para que cuestione lo que le es propuesto, debe motivar el reconocimiento de sí, la renovación de los valores y la formación de su carácter. Desde allí, el educador debe ir más allá de los manuales que enseñan los modelos pedagógicos. En este orden de ideas los modelos pedagógicos no deberían ser seguidos como manual de la práctica, sino como guías adaptables desde valores personales, ética profesional y el deber ser del maestro; para formar a la persona frente a mí para que pueda consolidar sus valores, formar una ética y un deber ser de ciudadano; “Ni someterse a los caprichos de los individuos y subculturas dispersas, ni someterlos a una ley exterior, sino someterles, a través de mis conocimientos, mis

actitudes, mis valores, un modelo en el que puedan reconocer lo mejor de ellos mismos y, más aún, la posibilidad de superarse.” (Meirieu 2001 P. 83)

En síntesis, la educación tiene como fin la emancipación del individuo (Meirieu 2001), no en términos de irse en contra de un sistema, pero sí de cuestionarlo y movilizarlo a la reflexión. Cuando se emancipa a un estudiante, se le brindan herramientas de autoconocimiento que le permiten decidir por un lugar en el mundo y actuar desde éste. Se le promueve ser más que un observador pasivo, incentivándolo a ser parte de un todo y un algo. En palabras de Durkheim (1998):

“(…) la educación, lejos de tener simplemente por fin desarrollar al hombre tal y como sale de las manos de la naturaleza, tiene por objetivo extraer de allí un hombre enteramente nuevo; crea un ser que no existe, salvo en el estado de germen indiscernible: el ser social. Ella es la que nos enseña a dominarnos, a constreñirnos; es también, siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño, y es ella la que conserva la ciencia adquirida por las generaciones anteriores, y también la que transmite a las nuevas generaciones” (p.18).

Si bien es responsabilidad del Estado educar a este estudiante, no debe hacerlo para que de esta educación controle los pensamientos del individuo, pero sí privilegiar un crecimiento colaborativo, reconociendo al otro como el peldaño que me permite subir la escalera que lleva a mi desarrollo personal en sociedad.

Explicando el escenario conceptual

Cultura Escolar

Toda institución educativa posee una serie de normas que definen un horizonte, la meta a alcanzar, los objetivos a desarrollar y el tipo de formación que se quiere proveer a una persona (estudiante). Estas normas exponen igualmente la cultura escolar. La

cultura escolar debe ir más allá de las normas, implica la trasmisión de significados y valores. Su intencionalidad debe superar lo normativo. Precisamente ese es el problema. Cómo lograr que la relación pedagógica vaya más allá de lo normativo, incorporando otros horizontes de sentido.

En el texto, entenderé por cultura escolar la relación que existe entre los objetos, los roles y la institución, vista desde el despliegue de significados, valores, normas y reglas que se viven en el ambiente escolar. Esta cultura está dada desde la institución (el Plan Educativo Institucional –PEI-, las normas del manual de convivencia, la misión y visión de la institución) y resignificada por los actores sociales de escenario: personal administrativo, maestros, estudiantes, padres de familia y directivos. Estos actores interactúan bajo el parámetro del desarrollo académico del estudiante y no todas sus relaciones son directas: el personal administrativo no siempre está en contacto directo con el estudiante, pero sí existe una relación indirecta (y de reconocimiento de existencia); lo que puede llevar en un primer acercamiento a deducir cómo los objetos de la cultura escolar simbolizan el tipo de relación que el estudiante tiene con los diferentes actores. Lo que evidencia si una relación es directa o no, serán los objetos que compartan en sus interacciones.

La escuela posee gran cantidad de objetos que atraviesan las vivencias diarias de las personas que la habitan: el tablero, el marcador, el cuaderno, los comunicados, la agenda escolar, entre muchos otros. Estos objetos pueden pertenecer a uno de los actores del escenario, pero también pueden ser una construcción conjunta de las dinámicas de interacción de quienes habitan el espacio del aula. Por ejemplo, si se piensa en la circular de rectoría, o en el cobro de pensión, se conoce que éste es un comunicado emitido por el área administrativa o directiva. Los comunicados de este tipo no son de

diaria recepción para el estudiante o el maestro, y no necesariamente implican una respuesta del receptor. Esto marca que el objeto representa una relación indirecta, donde el administrativo está comunicando un mensaje, sin proponer diálogo o construcciones conjuntas. Por otra parte, si se piensa en el cuaderno se podría decir que "(...) constituye un espacio de interacción permanente entre docentes y alumnos, donde la tarea escolar los reúne en consignas, correcciones, ejercicios, etc." (Gvirtz 1999 en Braivlovsky 2012, p. 66). Por ende, el cuaderno se vuelve un diálogo registrado de las interacciones académicas, con una secuencia temporal. El cuaderno expone la actividad que se está desarrollando y posiblemente la comprensión que el estudiante está teniendo frente a un contenido. En los modelos constructivistas sociales, el cuaderno fortalecerá este diálogo: el maestro escribirá retroalimentaciones en él; el estudiante comprenderá parte de su desempeño desde la perspectiva formativa.

Ahora bien, si este cuaderno pudiera evolucionar aún más y llegar al tablero de clases, ¿qué representaría esto para el uso de los objetos en el aula tradicional? El tablero de clases suele ser el espacio de registro del maestro. Los estudiantes deben copiar tal y como se les dicta; no es posible que el estudiante construya en el tablero. Sin embargo, en una mirada más actual, y retomando nuevamente el constructivismo, el tablero podría considerarse un estado previo al cuaderno: el niño puede escribir con una caligrafía más genuina (grande), borrar, reorganizar y finalmente crear. El grupo entero puede crear la definición del contenido, guiado por el maestro, pero no comandados por éste. Esto redefine el uso del objeto, y por ende el rol y el lugar de quien lo usa. De esta manera, se dilucida que no sólo el objeto moldea la interacción, pero que el uso del mismo genera cambios en los roles de los que permanecen en el aula.

Toda institución educativa tiene una serie de roles establecidos para su óptimo funcionamiento administrativo y académico: los directivos, personal administrativo, personal de mantenimiento, docentes, estudiantes. Cada uno cumple una función estipulada por la institución que está definida en los códigos del empleado, documentos organizacionales como el organigrama y el manual del docente y el manual de convivencia. En cada uno de estos documentos se hace explícito el deber ser de cada persona dentro de la institución (no sólo el colegio físico, sino también el simbólico: si se es reconocido como parte de la institución, se debe actuar conforme a lo que la misma espera). Estos documentos son tomados en cuenta para la convivencia diaria de quienes habitan el espacio común, son normas con consecuencias claras, donde la autoridad del adulto estará determinada por uno de dos aspectos: la cantidad de horas de contacto directo con el estudiante, o su lugar en la jerarquía escolar. Por lo tanto, no todos los adultos representan la norma de la misma manera. De manera análoga, los niños comprenden que todos sus compañeros son diferentes: para los estudiantes no es igual el que siempre tiene buenas notas, al que no; o el que es buen futbolista al que va perdiendo educación física.

Cada uno comienza a vivenciar este nuevo entramado social, nuevas reglas, nuevas expectativas, nuevos ritos y rutinas, nuevos objetos, desde sus propias experiencias previas (en el caso del estudiante, vivenciadas desde la familia). Es entonces como objetos, roles e institución se entrelazan y conforman una identidad cultural de la escuela. En palabras de Estupiñan y Agudelo (2008):

“A la escuela, por lo tanto, se le puede conceptualizar como un espacio donde se tejen diversas madejas culturales sobrepuestas, entrelazadas y matizadas en la vida académica, social, política y vivencial, experimentada por los diversos actores que conforman este entramado cultural. En la escuela

se entrecruzan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades culturales que generan las intersecciones y las conectividades de las manifestaciones culturales expresadas en símbolos y en significaciones que se abrazan y se interdeterminan mutuamente.” (p. 34).

De dicha cultura escolar emerge una experiencia de orden y un modo existencial que es diferenciadora entre cada institución escolar, que moldeará parte importante de la identidad escolar y personal del estudiante (Cárdenas & Suarez, 2010). Esta identidad se verá expresada a través del empalabramiento. Se habla aquí de *empalabramiento* y no de empoderamiento, ya que lo que se busca promover en el niño es la comunicación argumentada y la reflexión crítica de sus opiniones y acciones; la comprensión del mundo simbólico en el cual se desenvuelve (Duch 2012). El niño no sólo reconocerá su mejor posibilidad de expresar la comprensión y la emoción, también logrará aprender cómo interactuar con diferentes adultos a partir de la identificación de los empalabramientos de otros. Esta mirada de sí, del otro y el Otro facilita la comprensión del lugar social que ocupa, sus responsabilidades y jerarquías, de los objetos propios y compartidos que el niño desarrolla su ser.

En el día a día en la escuela, niños, jóvenes y adultos van redefiniendo su ser a partir de las experiencias diarias y las expectativas propias e institucionales. Entre mayor sea el contacto de horas del estudiante con el maestro, serán más los objetos que simbolizan el tipo de interacciones, por lo tanto, la relación no sólo es directa, sino que también lo son las vivencias diarias y conjuntas. Estos objetos de la cotidianidad del maestro y el niño podrán ser resignificados por cualquiera de los dos, y el uso de los mismos servirá como evidencia del tipo de relación pedagógica que se está construyendo. Esto también está permeado por los roles que cada uno ocupe en el

espacio físico y simbólico de la escuela: para el niño no es lo mismo el director de curso que el profesor de área que sólo ve una vez a la semana. Dentro de roles, se diferencia el rol del adulto y el rol del niño; la institución entra en la dinámica desde la representación de autoridad.

El tejido construido por la comunidad educativa transforma sus patrones al resignificar los objetos, los lugares y las interacciones. Aunque el tejido es constante, nunca es igual, ya que sus individuos se transforman con las experiencias diarias y los nuevos aprendizajes, con los maestros que van y vienen, con las reformas físicas del entorno, con las decoraciones del salón, con sus nuevos gustos reflejados en cuadernos y loncheras. Se reconstruye la cultura, se reflexiona sobre la identidad y el ser. Según Meirieu (2001) sería

“En esta perspectiva, creo que se puede considerar la cultura escolar como el conjunto de las herramientas intelectuales capaces de dar al sujeto la comprensión de sí mismo, la capacidad de vivir un poco más plenamente todas las dimensiones de su existencia, las tensiones afectivas de su vida profesional, sus relaciones con el otro y su relación con el mundo” (p.140).

El niño en el mundo

Según Bruner y Haste, “La elaboración del sentido es un proceso social; es un proceso que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico” (Bruner & Haste 1987, p. 9); exponiendo la necesidad de un contexto definido en el cual el niño desarrollará su relación con la cultura y resignificará la misma a partir de sus experiencias. Esto implica que el niño irá elaborando sus procesos lingüísticos en términos de lo que aquellos que lo rodean le brinden, no sólo en términos de palabras sueltas, sino también de los signos y significados que el interpretante elabore en el contexto (Zecchetto, 1999; en referencia a

la semiótica de Charles Pierce). Complementando esto, Berger y Luckmann (1993) dicen que los niños descubren el significado de la cultura y su sentido común a través de las interacciones con los ritos y tradiciones expresados en el lenguaje:

“Este conocimiento de sentido común se expresa directamente a través del lenguaje en forma de reglas, pero también de un modo más amplio a través del estilo y uso del lenguaje, la selección de categorías que se consideran apropiadas para clasificar las diferentes conductas y formas de tratamiento que comunican y reproducen las relaciones entre personas de diferentes rangos y con diferentes roles. El lenguaje objetiviza la realidad y posibilita la transmisión del significado (y su evaluación) a lo largo de las generaciones, las cuales comparten conceptos comunes” (p.12)

Esta inmersión cultural se da desde uno que ya ha pasado por el proceso, un instructor que tiene la habilidad y los conocimientos para compartir conocimientos a aquel que comienza a comprender y seguir la norma. Este proceso se puede dar desde la instrucción o el modelamiento. Cuando hay un instructor, la relación se establece desde un lugar mayor de poder. Entre tanto, cuando hay una relación más horizontal, los procesos enseñanza-aprendizaje se dan desde la zona de desarrollo próximo (Bruner 1999, p. 84). Por ende se podría decir que el desarrollo próximo no sólo se da desde el par, sino desde cualquier persona. Es por esto por lo que, culturalmente, se dice que la enseñanza comienza desde el primer momento, desde la socialización o endoculturación de los niños por sus padres y familia.

Narrativa, lenguaje y habla

La elaboración del discurso, como se mencionaba anteriormente, es una de las expresiones máximas y genuinas de la cultura. Según Bruner (1999), el uso del lenguaje

se basa en una habilidad que va más allá de la comprensión de las codificaciones en la oralidad:

“El uso del lenguaje por parte del niño se basa en su habilidad para comprender la perspectiva de los otros – que cuando *tú* dices *yo* quiere decir que *tú* y que *yo* cuando soy *yo* quien lo dice—lo que implica una comprensión activa de las relaciones recíprocas. En sus relaciones con otros, el niño adquiere pronto la capacidad de negociar los significados y de interpretar lo que está sucediendo, incluso antes de que su capacidad de producir lenguaje léxico-gramatical haya madurado. Con la ayuda del lenguaje, el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar los sucesos. Todo esto no se lo inventa el niño; es la moneda corriente de la cultura, el marco de referencia que determina los límites de los conceptos del niño. Su medio es el lenguaje y las formas de conducta lingüística” (p.84).

Al reflexionar sobre la elaboración del discurso en relación con los procesos de empalabramiento expuestos por Duch (2002), observo que la expresión del niño (el habla) está mediada por las expectativas de la audiencia a la cual se dirige. Esto quiere decir que el niño no se expresa con todos por igual, ni utiliza las mismas palabras o herramientas. El reto, entonces, es lograr que el niño logre la autenticidad de su expresión. En las observaciones con los niños se pudo observar que el gesto de “será que si le digo” mostraba el paso a la autenticidad de exponer este lenguaje al otro: el niño se la jugaba por tomar ese adulto y hacerlo uno más de su universo construido con los pares.

La posibilidad de la expresión hecha palabra (hablada, escrita, graficada) permite la elaboración de la experiencia a un nivel superior que permite la metacognición, proceso que permitirá –a quien la viva- la comprensión de quién es en sí mismo, en el otro y el Otro:

“En la medida en que justificamos nuestras propias acciones y acontecimientos humanos que suceden a nuestro alrededor principalmente en función de las narraciones, historias y dramas, es plausible que nuestra sensibilidad para la narración proporcione el principal lazo entre nuestro sentido del Yo y nuestro sentido de los otros en el mundo social que nos rodea. La moneda común puede proporcionarse a través de las formas de narración que nos ofrece la cultura. Una vez más, podríamos decir que la vida imita al arte.” (Bruner 1999, p. 92)

En otras palabras:

“ (...) la palabra es una realidad totalmente nueva, imposible de reducir al sujeto o al objeto del conocimiento. Pero por otro lado la palabra está sustancialmente unida ya sea al sujeto como al objeto, hasta el punto que, de cualquier modo, puede ser identificada con ambas partes. Vista desde esta perspectiva, la palabra puede ser definida de la siguiente manera: «Es el sujeto conocedor y el objeto de conocimiento, cuyas energías al unirse explican su ser.» (Zak 2009, p. 21)

La teoría hasta ahora expuesta busca comprender los elementos constitutivos de la relación pedagógica, entendiendo por ésta la interacción entre el docente y el estudiante.

La relación pedagógica vista desde....

Estructura social

Toda sociedad tiene parámetros construidos desde acuerdos y normatividades que delimitan el deber ser de cada individuo, proponiendo una meta a alcanzar y el camino para la misma. La escuela es un modelo del cómo funciona la sociedad en grande: tiene normas creadas por la institución, una misión y una visión, un PEI (y en muchos casos perfiles de estudiante y maestro). En la escuela se entretajan redes

sociales, con jerarquías (propuestas desde la autoridad) y discusiones de poder entre sus actores sociales.

De acuerdo con Splinder (1997), los colegios “(...) become, or are intended to become, agents of modernization. They become intentional agents of cultural discontinuity, a kind of discontinuity that does not reinforce the traditional values or recruit youngsters into the existing system” (Splinder 1997, p. 302). Se podría pensar entonces que ¿el colegio es el que nos aleja de la cultura? ¿Nos homogeniza? O ¿sigue y plantea patrones o pautas de reproducción social?

Las propuestas de muchos colegios han comenzado a girar en torno a la restauración propuesta por Morin en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999). Por un lado, se está buscando quién es el otro, considerando al maestro como parte de la dinámica de interacción; por el otro lado, se piensa que mi reconocimiento se da desde el reconocimiento del otro. Soy a partir del Otro (lo simbólico) y del otro (persona). En este orden de ideas, maestro y estudiante se presentan en el escenario como dos personas con todas las características que los conforman y la infinita posibilidad de ser educables, con un contexto que los está viendo crecer y desarrollarse como personas, con experiencias, deseos y necesidades particulares, con su propia definición de libertad y responsabilidad.

La formación ética y moral (mediada por la cultura), así como la educación cívica y en valores, debe ser enseñada (modelada) en la vida misma y no como una asignatura más. Pero esto no sucede si las voces en el aula no son motivadas a la expresión de manera asertiva. Para Morin, la ética: “(...) debe formarse en las metas a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie” (Morin 1999, p. 21). Para la enseñanza de ésta, retomamos la

importancia de modelarle al niño los comportamientos esperados y los valores que la sociedad y la cultura en la que estamos inmersos considera indispensables para actuar en sociedad. En este orden de ideas, la enseñanza de la ética o la moral no debería ser distinta a enseñar la cotidianidad, a reflexionar sobre ella y a analizar las consecuencias de las acciones; es enseñar la lengua más que el idioma y la cultura desde el origen de la misma. Es aprender a comprender y aprehender la comprensión, darle sentido a quiénes somos y cómo lo somos. La comprensión entonces sería la base, tal y como se expone en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*: “La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana”. (Morin 1999, página 20). Por ende, la relación del maestro es mediada por lo que el maestro (la cultura de la sociedad extensa, más allá de la familia) y el estudiante (la cultura de la familia) deben representar. ¿Qué sucede cuando uno falla?

Desarrollo del ser y de su cultura en el reconocimiento del otro y del Otro

Cuando el niño/adolescente logra triangular las expectativas culturales, las familiares, las escolares, trasciende a un plano de comprensión que le dará nuevas herramientas para su ser, haciendo del proceso algo más claro. Esta clarificación del deber ser es la que aprobará que la persona continúe el legado que su cultura le ha ofrendado: “(...) son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos y las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad.” (Morin 1999, p.51).

Toda sociedad construye un universo simbólico que permite la interacción entre los individuos. Sin la co-residencia, co-descendencia o la co-trascendencia no es posible la construcción de las relaciones, la modelación de los roles o la autonomía en la

ejecución de los mismos. Somos una combinación de subculturas en un ambiente que, aunque hemos transformado, no es dado por nosotros y que muchos buscamos comprender desde la co-trascendencia.

Una vez definidos los conceptos estructurales (cultura escolar, interacción, practica educativa), que llevarán a identificar los elementos constitutivos de la relación pedagógica, paso a la aplicación de los mismos en el contexto para dar lugar a la comprensión real de lo que estos elementos constitutivos permiten a los individuos involucrados. Esto se evidencia desde las expresiones. Si bien es cierto que se relaciona altamente con el elemento de las interacciones, cuando hablo de expresiones hago referencia a la fusión/unión/asociación de los contenidos educativos dados por la institución, el modelo de deber ser del estudiante y las expectativas de éste en un proceso invisibilizado para él/ella. En esta unión planteo las preguntas: ¿Es el vínculo entre estudiante y maestro otro dictamen de la institución educativa y sus contenidos? ¿Puede trascender en el año escolar o necesariamente está mediada por este?

Sería importante incluir una figura explicativa que refiera las dimensiones teóricas y conceptuales que estructuran la relación pedagógica.

Marco conceptual

1. La relación pedagógica

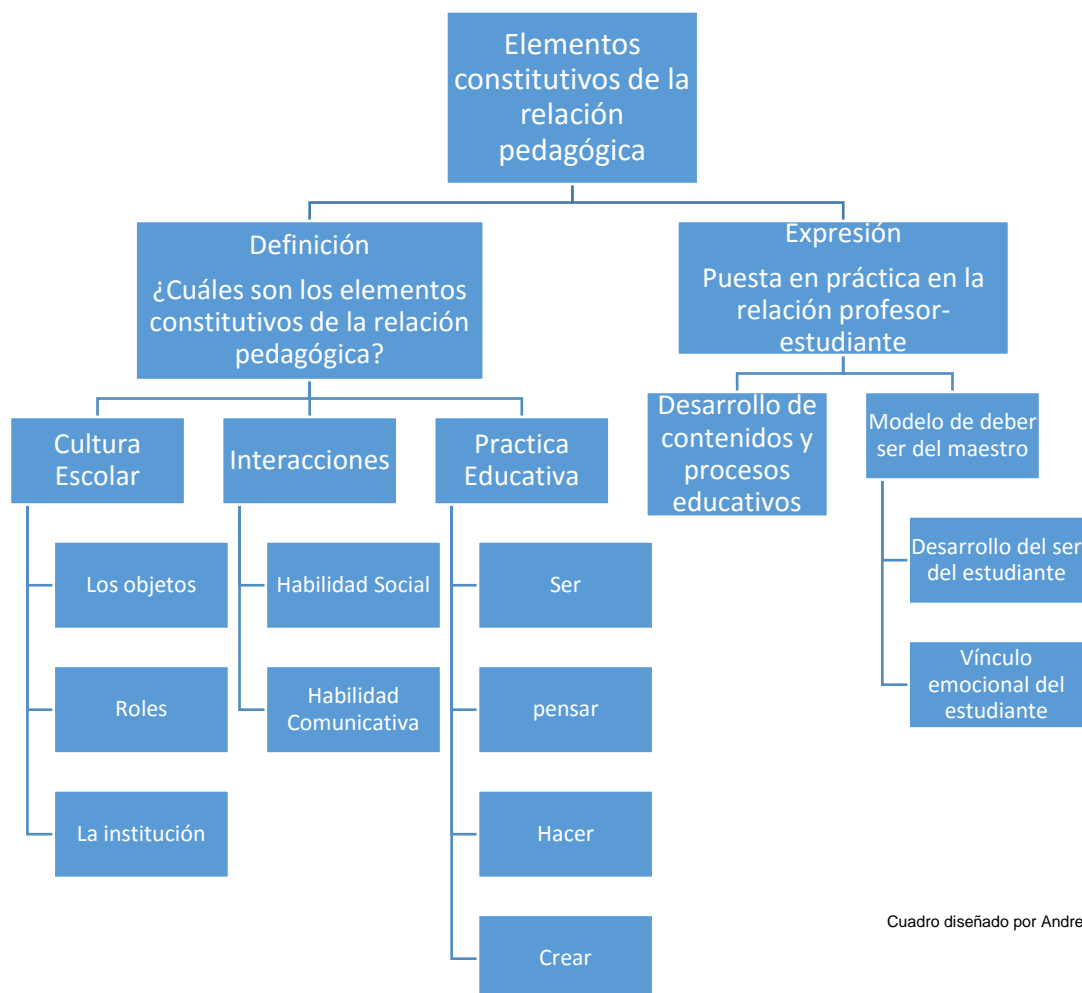
A partir de los elementos hasta ahora nombrados, centraré mi atención en lo que denominaré de ahora en adelante la relación pedagógica. El concepto de relación pedagógica no ha sido estudiado en profundidad, aunque se pueden encontrar algunos

estudios y artículos que hablan desde las experiencias que lo han explorado (Henrich, 2012; Rodríguez, 2013). Es por eso por lo que hablo de los elementos constitutivos de la relación pedagógica, para ahondar en su conceptualización y lograr un análisis más profundo de la experiencia de campo.

La relación pedagógica se entenderá como la dimensión emocional que genera el vínculo entre maestro y estudiante, modificando la personificación del docente como representación del autoritarismo en el aula. Esta relación se construye a partir de los códigos regulativos que median no sólo el lugar del maestro en la jerarquía del aula, sino el discurso pretexto que le permite comenzar a interactuar con los estudiantes (la asignatura). Sin embargo, como se verá más adelante, la relación pedagógica va mucho más allá de lo emocional y mucho más allá del aula misma (Meirieu 2001; Cornu 2002; Blanchard 2004; Hernández 2011).

Es por esto por lo que para la construcción de este marco conceptual se toma el siguiente esquema como punto de partida:

Figura 5: Esquema punto de partida conceptual



Cuadro diseñado por Andrea Vanegas, abril 2016

¿Qué requiere la relación pedagógica para surgir?

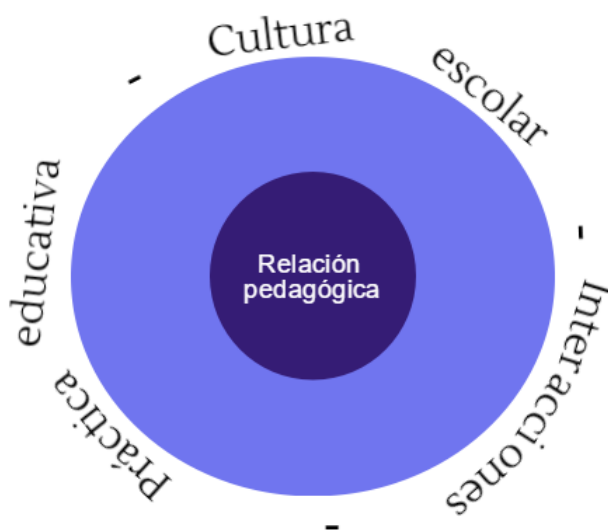
1.1. Elementos constitutivos de la relación

La relación pedagógica no puede ser por sí misma, y requiere de una serie de elementos construidos culturalmente para que sea consolidada y estructurada por sus practicantes. Para que dicha relación surja, debe tener aspectos básicos como darse en

un escenario cultural, tener sujetos que estén conectados por una relación de tipo educativo y que estén inmersos en una misma institución no necesariamente educativa. Con estos aspectos básicos dispuestos, la relación pedagógica se va construyendo paulatinamente en el tiempo, siendo reconocida por los individuos la posibilidad que esta tenga un fin en el tiempo, o pueda ser reevaluada y evolucione a otras relaciones, que no necesariamente están mediadas por lo académico.

Del proceso, se ha concretado el siguiente esquema:

Figura 6: Esquema inicial de conceptos en referencia a la relación pedagógica



Andrea Vanegas, noviembre 2016

La práctica educativa, la cultura escolar y las interacciones giran alrededor de los elementos constitutivos (que irán en el círculo azul claro), tomando como centro conceptual la relación pedagógica. A medida que se vayan identificando los elementos constitutivos, estos comenzarán a ser expuestos como conceptos que se complementan y que pueden ser complementados desde la reflexión de la biografía del docente. Cada

uno dependerá de otra pieza; sin pretender dar una fórmula que pueda aplicarse a todos los individuos, pero sí que permita ser un punto de partida para el reconocimiento de sí y del otro.

En el esquema hay un elemento que podría ser pensado de manera problemática: la práctica educativa. Esto se debe a que dicha práctica se convierte en pretexto para que se den las interacciones dentro del marco de la cultura escolar. La cultura escolar y las interacciones (que realmente son el empalabramiento más puro y a la vez elaborado) se vuelven el escenario para que los elementos constitutivos de la relación docente-estudiante surjan y se consoliden como un rompecabezas cuyo núcleo es la relación pedagógica.

Es en el desarrollo de las reflexiones del trabajo de campo que estos elementos constitutivos de la relación pedagógica emergen y se explican desde la experiencia que será objeto de análisis.

2. Los conceptos para comprender el camino

Estructuras de acogida: Se entenderá por estructuras de acogida las disposiciones sociales que involucran a un grupo humano, con valores y normas comunes. Tal y como plantea Duch (2002) y Castellanos (2013) se retomarán las expuestas en el marco teórico: co-residencia, co-trascendencia, co-descendencia y co-mediación. Las estructuras de acogida surgen desde la necesidad de crecer en grupo (inherente al ser humano y a su desarrollo físico, social, cognitivo y emocional), creciendo a partir de los puntos comunes y distintos del otro, de la cultura que sirve como escenario y de las relaciones que en ésta se configuran desde el lenguaje.

- Co-descendencia: La familia que nos acuna y nos permite el primer contacto con la cultura. Allí se aprende el lenguaje y las normas que lo acompañan.
- Co-trascendencia: El desarrollo espiritual, motivado por la cultura. Es el abanico de los valores y comportamientos que conllevan ser mejores personas (éste análisis visto desde la expectativa de la cultura).
- Co-residencia: El barrio, la escuela, el espacio que habitamos y en el que nos desarrollamos. No sólo implica un espacio físico, pero también normatizado que permite la estructuración moral y ética del ser. Así como este espacio no sólo es físico, tampoco puede afirmarse que es natural o artificial, tiene ambos componentes: la naturaleza y lo artificialmente modificado por el hombre.
- Co-mediación: La influencia de los medios de comunicación en la formación de la persona. Las influencias y los cambios que se generan en la persona en la interacción de lo real y lo virtual.

Cultura escolar:

La cultura es la transmisión de normas, reglas, valores y tradiciones que permiten a la persona crear vínculos con otros, desde un mismo escenario con expectativas del cómo ser y actuar. Desde allí se definen los roles de los diferentes individuos, y las relaciones que establecen según la institución en la cual se presenten los encuentros. El sistema cultural es semiótico y se construye desde la acción de la persona (Sampson 2000); por lo cual la persona construye la cultura con sus acciones, pero a su vez, la cultura determina las acciones de la persona. Esto conlleva a que la cultura sea una

construcción histórica que se transforma en la persona y que a su vez transforma a la persona.

A partir de esta conceptualización de cultura entiendo por “cultura escolar” las relaciones que se establecen entre los individuos de la escuela, el significado de los objetos, sus usos y espacios de interacción, interpretados desde el sentido otorgado por los individuos. A su vez se observaron los sistemas semióticos, los rituales comunicativos, las acciones emergentes e inesperadas dentro de la institución y las relaciones que se construyeron desde los roles definidos (socialmente) del maestro y el estudiante. Las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar se establecen utilizando el modelo pedagógico y su currículo como pretexto de dicha relación. Asimismo, dicha relación está mediada por el contrato simbólico entre docente-institución y docente-estudiantes (Meirieu 2001). Uniendo el modelo pedagógico, el contrato simbólico y el currículo, se da pie a las acciones concretas que generan la práctica educativa (cómo enseñó, los recursos que uso, las palabras que median mi acción).

Interacciones: Lenguaje y empalabramiento

Entiendo por interacciones las acciones y verbalizaciones que se den como expresión de opiniones, argumentos y sentimientos, dentro de la relación pedagógica. Dado que el lenguaje es la representación por excelencia de la cultura (Sampson 2000), se estudiaron procesos lingüísticos que muestran el desarrollo de la comprensión del mundo en el niño, las reglas y expectativas; por otra parte, se analizó el empalabramiento y cómo se desarrolla conforme a la generación de argumentos elaborados (teniendo en cuenta el momento de desarrollo cognitivo y emocional de cada uno de los participantes).

Será éste grupo de conceptos los que llevarán a la elaboración de la narrativa biográfica participativa, la cual se espera sea el producto central del informe de investigación.

Con esta base conceptual, comencé a dilucidar un primer acercamiento concreto al objetivo de este marco conceptual: comprender la educación como la acción directa que se establece entre dos personas o más, el docente, los estudiantes y la comunidad educativa. Ahora bien, esta acción puede presentarse de varias maneras (estas apreciaciones surgen desde mi experiencia personal conceptualizada en la teoría que me ha permitido nuevas reflexiones y miradas sobre la relación pedagógica):

- Indirecta: transmisión de conocimientos a través de un medio que virtualice el contacto.

- Directa y simple: transmisión de conocimientos

- Directa y de tipo comprensivo: Transmisión de conocimientos con explicaciones oscilantes que permitan el desarrollo conceptual y académico.

- Directa relacional: Cuando la transmisión de conocimientos se da mediante el establecimiento de un vínculo emocional que unen a docente y estudiante, usando el conocimiento como escenario de la relación.

Para esta investigación, me centraré en la relación pedagógica que he denominado directa relacional, a la luz de la educación experiencial y el constructivismo social. Cabe aclarar que el documento no toma la totalidad de estos modelos como punto de partida, pero sí aspectos presentados por estos para comprender la vivencia en campo, las interacciones de los niños conmigo, y cómo esto permitió la construcción de persona utilizando los conocimientos académicos como herramienta de contacto inicial. El apartado correspondiente al vínculo, al modelo del maestro y al escenario real se desarrollará en el Hacer, la experiencia de campo vivida y analizada.

Estado del Arte

La relación pedagógica, concepto a desarrollar a dentro de este estado del arte, se entiende como la dimensión emocional que genera el vínculo entre maestro y estudiante; modificando la personificación del maestro como representación del autoritarismo dentro del aula. Los estudios relacionados a continuación exponen cómo, sin perder el lugar de adulto en el aula, el maestro puede promover el sano desarrollo del yo dentro del aula, usando las vivencias cotidianas como excusa para ello. Algunos estudios parten de las expectativas del maestro como representante de la institución, otras del diálogo entre los distintos actores del escenario educativo (entendiéndose por diálogo la puesta en escena de las expectativas de ambos: evaluaciones y discusiones) y del trabajo de maestros en el aula. Se procedió a desarrollar un estado del arte que permitiera un rastreo más profundo de lo que se ha investigado de este concepto. Asimismo, no todos los artículos toman el concepto de relación pedagógica, otros definen aspectos relacionados desde la comunicación educativa y la relación educativa. Aunque ambos conceptos complementan el trabajo que se quiere desarrollar, éstos buscan quedarse en la didáctica en el aula; por el contrario, la relación pedagógica busca comprender la implicación psíquica de la relación del maestro-estudiante (Blanchard 2004) y su impacto en el crecimiento personal de ambos.

La búsqueda de los artículos y las tesis se dio desde en las bases de datos de la Universidad, dentro de los listados de investigaciones y tesis doctorales de los programas académicos (humanidades, educación, pedagogía y psicología) y la biblioteca, y en revistas científicas, nacionales e internacionales, cuyos títulos fueron extraídos del publindex de Colciencias. Los criterios de búsqueda se centraron en las palabras relación

pedagógica, maestro, estudiante, estudios publicados entre el 2005 y 2017; en español e inglés. En total se revisaron más de 70 resúmenes de informes de investigación y artículos científicos indexados, para lograr filtrar los que se tomarán para el siguiente estado del arte.

Para comenzar a contextualizar un estado de la cuestión, retomo algunas investigaciones que se centran en las demandas de instituciones. En el 2009, dos investigaciones fueron llevadas a cabo. La primera en la formación del estudiante ideal para el maestro, la segunda desde el concepto de autoridad. El estudio comparativo de Hempel-Jorgensen (2009) parte del supuesto que hay dos clases de discursos en el aula: el regulativo y el instruccional. La diferencia de los discursos radica en “school’s values and beliefs, for example, in relation to discipline and how ‘misbehaviour’ is understood and dealt with. Regulative and instructional discourses interact in, for example, the way pupils are grouped in class because there may be more children in lower prior attainment groups who ‘misbehave’.” (Hempel-Jorgensen 2009, p.2). Bajo esta premisa, se seleccionan dos colegios, y se lleva a cabo un trabajo etnográfico a lo largo de un año escolar. En uno de los planteles, el estudio es un poco más exitoso que en el otro, llegando a la conclusión de que la expectativa estaba ligada a la realidad y a la construcción de modelo disciplinario que existía en el colegio: la conclusión final determina que el estudiante ideal será regido por las creencias y expectativas que el colegio tenga sobre el niño. En esta línea de las expectativas que hay sobre los comportamientos del niño, el segundo estudio continuará centrándose en la discursiva adulta. Zamora & Zerón (2009) deciden llevar análisis discursivos para analizar prácticas docentes y determinar las características de un profesor que construye autoridad, y cómo los estudiantes la reconocen o no y sus posturas frente a la misma. El estudio se basa

en tres grandes preguntas que los maestros resuelven: ¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad, ¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico? Y ¿Cómo formar(se) la autoridad? Interrogantes que son respondidos desde la voz del maestro, y que llevan a la siguiente conclusión: los estudiantes sólo siguen normas e instrucciones que tienen sentido para ellos. Por ello, los autores dicen que: “La autoridad se construye en la interacción social cotidiana con los alumnos y mediante un trabajo reflexivo y solitario sobre la práctica pedagógica por parte del profesor.” (Poblete & Zerón 2009, p. 179). La recomendación que la investigación ofrece es que el maestro continuamente debe determinar quién es, y saber por qué esta en el campo de acción escogido para el oficio asignado. Esto, desde las voces de los maestros que hicieron parte del estudio, es lo que les permite dar un paso atrás para comprender mejor sus prácticas docentes en relación con la disciplina y la autoridad. Sin embargo, la voz del estudiante continúa acallada en estos estudios.

En 2011, otro grupo de investigaciones muestra cuestionamientos más puntuales sobre la relación pedagógica. Los dos artículos revisados, exponen estrategias puntuales para que el docente pueda crear un ambiente de confianza, en el cual la comunicación pueda fluir de manera más espontánea. El primer texto, *Using Dialogue Journals To Strengthen The Student-Teacher Relationship: A Comparative Case Study* (Anderson, Nelson, Peterson, Richardson, Webb, Young; 2011), explica la experiencia de un grupo de estudiantes frente al uso de diarios de escritura (es válido recordar la experiencia de Gruwell 1999 en los *Escritores de la Libertad*, donde narra la experiencia de aula en una escuela secundaria de una zona deprimida de Los Ángeles-Estados Unidos). El supuesto del cual se parte es que los estudiantes que han tenido una historia de fracaso escolar, tienden a tener fracaso académico y problemas disciplinarios. Por ello, la población en la

cual se enfocó la intervención fueron dos estudiantes de educación media, con problemas disciplinarios en el aula; estos estudiantes fueron nominados por los maestros. Las respuestas que los maestros dan a los diarios (que son tarea académica), de manera escrita, son dirigidas a la enseñanza de costumbres y buenas maneras, reforzadas en frases como: “me gustaría que me saludaras en las mañanas”, “hoy no te despediste de mí y esto me parece importante”, entre otras. Este estudio de caso comparativo partía de la idea de una serie de dimensiones sobre la mirada que el adolescente tiene sobre el maestro: 1. Confío en mi maestro, 2. Cuando estoy triste o solo busco a mi maestro, 3. Quiero ser como mi maestro. Con la aplicación de estas rutinas, este estudio mixto logró disminuir los índices de manifestaciones inapropiadas hacia los maestros, pero no modificó significativamente la confianza hacia ellos o el desempeño de los jóvenes. Muy en la línea, el artículo *Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student conduct* (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, Salovey 2011), explica cómo la investigación partió de una capacitación en ambientes emocionales dentro del aula (CEC). El estudio trabajó con estudiantes de grado quinto y sexto de varias escuelas de Estados Unidos, buscando mejorar el comportamiento de los estudiantes y su participación en clase a partir de la mejora del ambiente emocional del aula. La investigación involucró observaciones de clase y aplicación de entrevistas estructuradas a maestros y estudiantes. Las conclusiones de la investigación, mostraron que, cuando el maestro está cómodo con un curso y este muestra motivación hacia el área académica (identificado desde la acción de la participación en clase), los maestros trabajan con más pasión y los índices de *burnout* disminuyen significativamente. Esto permite establecer que algunas investigaciones han buscado capacitar maestros y empoderarlos en las

estrategias, pero no han formalizado procesos reflexivos en los adultos formadores, o vinculado a los estudiantes de una manera más directa, participativa y constructiva.

En 2012, una práctica en una clase de educación física de primaria, en Australia, explica cómo la manera de dar instrucciones en clase puede acercar o alejar estudiantes del profesor, y será este uno de los primeros artículos en acercar al maestro a una reflexión objetiva y sistematizada. Creasy & Whipp (2012), hacen un análisis del discurso de los docentes que enseñan la disciplina. Ellos graban las clases, con consentimiento de los maestros, para que entre ambos puedan escuchar los discursos y hacer una retroalimentación que permita una mejor práctica instructiva del maestro. Aunque el estudio no concluye de manera concisa o da los resultados de los registros, hace un análisis desde la meta de la clase y el disfrute de la misma; haciendo énfasis en que una retroalimentación clara y positiva suele conllevar mejores resultados. Se centra en la importancia del cómo se da la instrucción, pero se desperdicia una posibilidad de hacer de la clase, un espacio más interactivo. Apartándose un poco del foco del maestro como centro del desarrollo de la relación pedagógica, pero muy en la línea de la instrucción, hay un abordaje brindado por el artículo *Active Learning Classrooms and Educational Alliances: Changing Relationships to Improve Learning* (Baepler & Walker 2014), basado en el marco del contexto como punto de partida de la enseñanza. Este artículo expone la importancia de tener grupos pequeños para poder profundizar en las relaciones dentro del grupo de clase. El artículo expone el impacto que tiene aprenderse los nombres de quienes integran el grupo, y cómo esto hace que su disposición al espacio académico sea completamente diferente a que si no supieran quiénes son ellos. La organización de pupitres también se considera un punto a discutir, ya que una formación en círculo permite que el profesor pueda acceder a todos los estudiantes en el aula. Un último

estudio de esta primera categoría, hace referencia al perfil de maestro que se quiere en el aula. El estudio de dos universidades de los Países Bajos (Universidad de Leiden y la Universidad de Utrecht), buscaron correlacionar los rasgos de personalidad, eficacia del trabajo y estrategias disciplinarias para la formación de la relación pedagógica. Para ello crearon un perfil del candidato con las siguientes características: amistoso, extrovertido, eficaz, y con facilidad para impartir disciplina. A partir del cuestionario de Creton y Wobbels (1984) encontraron que los rasgos de personalidad y la manera en la cual se ejerce la disciplina son factores que determinan cómo se construye la disciplina; en tanto la eficacia en el trabajo no tanto. El estudio concluye con la importancia de avanzar en el mismo para determinar a qué disciplina reaccionan mejor los estudiantes: a la impartida por un hombre o una mujer. Sin embargo, este rasgo, no necesariamente es determinante, De acuerdo con lo revisado en la bibliografía. Artavia (2005), en la Universidad Estatal de Costa Rica, llevó a cabo un estudio de caso, en el cual resaltó los aspectos positivos de la comunicación verbal y no verbal con los estudiantes para la construcción de una relación afectiva que les permitiera un mejor desempeño en el aula. Artavia (2005) expone:

“Ese ambiente emocional que se genera en las aulas, producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida del estudiantado, así como la demostración de una amplia gama de sentimientos. Para lograr este cometido, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la autoridad” (p.2).

La investigadora expone en su artículo la necesidad de la interacción entre todos los miembros del aula, como parte del proceso de aprendizaje. Dentro de los estudios que vincularon estudiantes universitarios, se revisó un estudio cualitativo de corte

descriptivo (Jerónimo-Arango & Ayala-Zuluaga 2010), Enseñanza de las ciencias naturales, la importancia de la relación pedagógica en la clase de biología molecular. En este estudio se comenzó haciendo una observación de las comunicaciones verbales y no verbales que se daban dentro de las dinámicas de clase. Con el avance del estudio, se pudo concluir que es necesario que el docente vaya más allá, buscando comprender los imaginarios, las motivaciones e intenciones de quienes están allí, las cuales van ligadas directamente con el aprendizaje y la enseñanza (p.4).

Hasta este momento, los estudios han estado centrados en lo que se quiere del estudiante, pero desde la perspectiva del maestro y su instrucción. Aunque se ha intentado poner en diálogo las dos perspectivas, prima la visión de la institución a manera de tutor del niño y joven. La segunda parte, buscará una coherencia en lo que la relación pedagógica debe ser: el diálogo compartido y el trabajo de todos los que están vinculados a la comunidad educativa.

El estudio sobre las relaciones sociales y la interacción en el aula de clase, de Mejía & Ávila (2009), surge de las inquietudes de una profesora de secundaria en México, quien vio que sus distintas actitudes con los grupos de estudiantes, tenían un efecto distinto en su relación con estos y el desempeño académico. Este estudio etnográfico buscó identificar los criterios que mejor potencializarían la relación pedagógica desde las prácticas de la docente. El modelo de la investigación fue la investigación-acción participativa. Para la maestra, el aula se volvió un espacio de socialización, en el cual el currículo era el pretexto para comenzar el diálogo con los estudiantes. Al evaluar las prácticas de la docente, los estudiantes recalcaron como lo más importante el hecho que la maestra les hablara de cosas cotidianas y que tuvieran que ver con su realidad, más que con la materia que se encontraban cursando. Mejía y Ávila (2009) escriben:

“En su evaluación la ubicaron como una persona amable además de exigente con trabajos y tareas, que mantenía una comunicación con los padres de familia, que se mostraba interesada por sus avances escolares y sus problemas, y que cuando fallaban con las tareas o trabajos se enojaba y les llamaba la atención.” (Mejía & Ávila 2009, p.502).

Esto demuestra que un maestro cercano a sus estudiantes no es aquel que les permite ser o hacer, sino aquel que es coherente y se posiciona como figura de autoridad y respeto dentro del aula. Esta primera experiencia es muy exploratoria en comparación a *Teacher–Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives* (Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver, Henrich 2012), comienza una discusión que plantea trascender el aula y poder reflexionar sobre la política educativa de evaluación al maestro. Hasta el momento, las investigaciones revisadas habían centrado muchos de los procesos del profesor, y, aunque se había tenido en cuenta al estudiante, este artículo lo reubica en un punto de mayor importancia frente a la investigación. Para esta investigación fueron seleccionados 16000 estudiantes de los dos últimos años de secundaria de 750 colegios en Estados Unidos, para comprender el grado de satisfacción del estudiante con su maestro y su calidad de enseñanza. El estudio encontró que las políticas educativas de los distritos ya habían dado la oportunidad a los estudiantes de evaluar a sus maestros en ocasiones anteriores, y que dichas evaluaciones podían permitir recompensas a los maestros; pero que estas no necesariamente se centraban en el análisis de la relación pedagógica, pero si en resultados académicos. En la conclusión se menciona que el poder de evaluar al maestro acerca a los estudiantes a los maestros, por lo cual la relación se construye. Finaliza diciendo que, en los colegios con políticas de evaluación a los maestros, por parte de los

estudiantes, hay menos deserción escolar que en los colegio que no han aplicado una política similar anteriormente.

Hasta este momento se ha observado que los principales actores en el ámbito escolar son los docentes y los estudiantes, sin embargo, el siguiente estudio añadió a voluntarios de la comunidad, dándoles el rol de autoridad frente al estudiante. En Estados Unidos hay un colegio que aplica la metodología de *mentoría*, el cual consiste en buscar voluntarios en la comunidad para que apoyen estudiantes con situaciones familiares y personales; el programa es mejor conocido como *Big brother-big sister*. Keller & Pryce (2012) en su artículo *Different Roles and Different Results: How Activity Orientations Correspond to Relationship Quality and Student Outcomes in School-Based Mentoring*, explican cómo una relación basada en lo académico puede trascender al aula y convertirse en algo más. Los voluntarios ubicados por esta escuela, se les asignó la tarea de acompañar por algunas horas a estos niños, el programa tuvo una duración de un semestre. Esta investigación de metodología mixta pudo observar construcción de relaciones de tipo emocional fomentada desde el adulto mentor. Se prestó atención ante dos tipos de relaciones: las que se quedaban en el plano del acompañamiento de tareas, y en las que el adulto buscaba indagar sobre la vida del niño, aprendiendo de sus gustos y sus problemas en casa. Al final del programa, los niños pudieron evaluar a los mentores. Este estudio, al igual que el anteriormente nombrado, muestra una vez más la evaluación de un estudiante sobre un adulto formador. Desde esta perspectiva, se hace muy interesante pensar en la reflexión de las prácticas docentes (tanto por parte del docente mismo, como del estudiante), y por ello se trae a colación una tesis doctoral de la Universidad del Barcelona: *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de*

formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua, desarrollada por Rodrigues en el año 2013. Este estudio instrumental de caso busca comprender las prácticas docentes en una institución de centro América, motivando la reflexión sobre las mismas; en palabras de Rodrigues (2013):

“El desarrollo profesional de los profesores debe estar basado en un proceso formativo que promueva un acompañamiento y soporte sistemático. Aunado a ello, debe incentivar la reflexión sobre su práctica educativa enfocada a su mejora continua, para que él mismo pueda definir qué competencias docentes debe seguir desarrollando, y qué debe hacer para lograr mayor eficacia en su tarea de enseñar” (p. 16).

Esta reflexión sobre las prácticas, la cual se daba desde las preguntas de la investigadora y sugerencias de los estudiantes, permitió a los docentes acercarse más a los estudiantes universitarios, mejorando su clima laboral y el clima de aprendizaje de los estudiantes. La comunicación mejoró significativamente porque los docentes permitieron un tipo de evaluación: la retroalimentación, entendida como evaluación formativa. En el artículo de Arberasturi, Correa & Guerra (2016) se expone la necesidad de hacer grupos focales con docentes, en los cuales se puedan discutir los avances y dinámicas de las clases enseñadas. El propósito de esto fue comprender cómo la reflexión dialógica (expuesta también como comunicación educativa –entre maestros, en este caso– permite una mejor aproximación a los estudiantes, fortaleciendo el aprendizaje del estudiante y un mejor ambiente docente entre los profesionales. Una vez se ha hablado de las expectativas de los docentes e instituciones, las evaluaciones de los estudiantes y las autoevaluaciones reflejadas en las reflexiones docentes expuestas en la tesis de grado de Rodrigues (2013); es posible comenzar a abordar una nueva correlación del concepto de comunicación educativa: su impacto en el desempeño académico de los estudiantes.

Para ver esto de manera más completa, se utilizará el artículo *Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary*, desarrollado por representantes de cinco universidades norteamericanas (Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre y Pianta; 2013). El estudio trabajó con 643 estudiantes de 37 salones de clase en seis distritos escolares. Se hicieron registros y entrevistas estructuradas para determinar los resultados, las conclusiones arrojaron que, entre menos estudiantes en aula, era mayor la posibilidad de lograr el máximo desempeño de en cada una de las áreas de enseñanza. En las conclusiones Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Pianta (2013) dicen:

“Equally important, for those charged with evaluating teachers, this study identified qualities of teacher–student interactions that may appear to be linked to quality teaching because they occur more in high-achieving classrooms, but which appear primarily to reflect qualities of students entering the classroom than to predict future achievement gains of those students” (p. 94).

El estudio remarca la importancia de las observaciones de clase como parte del proceso formativo del docente, lo que va muy en la línea de los planteamientos de Rodrigues (2013) y la autorreflexión de las prácticas que ella expone en su tesis doctoral. El quehacer docente debe ser direccionado a metas concretas, correlacionando las expectativas de la institución, del docente y los estudiantes; no hay que perder el norte que la meta final de la educación debe ser la educabilidad del sujeto, y que no se debe entender por sujeto únicamente al estudiante. Dentro de esta misma dinámica se presenta el artículo del estudio *The Link Between Responsive Classroom Training and Student-Teacher Relationship Quality in the Fifth Grade: A Study of Fidelity of Implementation*, en la cual participaron representantes de cuatro universidades de norte

américa (Baroody, Rimtn-Kaufman, Larsen y Curby; 2013). El estudio trabajó desde dos dimensiones desde las cuales se establecen relaciones: cercanía y conflicto; entendiendo ambas como ejes reguladores de la comunicación entre dos o más personas. Para el estudio, 12.000 profesores de varias escuelas, entre los grados pre kínder y grado doce, recibieron una capacitación denominada RC (*Responsive Classroom Approach*). Con esta capacitación el proyecto, de tres años de duración, comenzó una observación de una serie estrategias que se enseñaron en la capacitación. Durante el estudio se aplicaron tres herramientas de medición de aplicación de las estrategias, igualmente se aplicó la escala que medía la relación de estudiante-maestro, creada por Hamre & Pianta, (2001). En las conclusiones se analizó cuantitativamente el impacto de la relación en aulas con RC, los profesores que mejor puntuaron en el instrumento de Hamre & Pianta fueron los que aplicaron las estrategias. Esta puntuación fue correlacionada con el bienestar de docente y estudiante al interior del aula. Para los autores, el bienestar es clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el docente debe mantener un ambiente propicio para la retención de maestros y estudiantes sea alta. Por ende, el artículo promueve el uso de estrategias de RC para garantizar el bienestar de la comunidad académica y promover el desarrollo de habilidades sociales y académicas en todos los sujetos educables.

Dos tesis de grado aportan una mirada que ratifica el aula como el escenario de encuentros entre formación y saber. La reflexividad en el educador y su incidencia en la configuración de “ethos” personal en los estudiantes de educación media de los colegios Chuniza IED y Paulo VI IED (Monroy, Sanabria & Cepeda; 2015) centra su cuestionamiento en las relaciones de saber al interior del aula, y sobre el modelo técnico de la enseñanza: se imparten conocimientos, pero no se experimentan saberes. Esta

investigación de metodología mixta, busca analizar los aspectos que humanizan la práctica docente, donde el crecimiento personal debe ser la meta que motiva el proceso contantemente. En palabras de Monroy, Sanabria & Cepeda (2015):

“El crecimiento de la persona en la institución educativa, solo es posible mediante un acto de reflexividad en el educador, que promueva la donación personal en el crecimiento y trascendencia de la persona, aunque el principio del crecimiento radica en el estudiante, es el docente quien propicia la guía, orientación y ayuda en este proceso de crecimiento y es la educación el medio en el cual la formación humana se desarrolla junto con el docente quien mediante una acto de reflexividad contribuye en su formación y configuración del Ethos personal.” (p.15)

Una vez más, y en la línea de muchos estudios y artículos revisados en este estado del arte, la idea de la autoevaluación y reflexión del docente, es y será, la clave para avanzar en su quehacer de formar y formarse. La segunda tesis que va muy de la mano con el cuestionamiento de la escuela como sistema técnico de conocimientos, es La dirección de grupo y la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes: una propuesta desde la antropología trascendental y la teoría relacional (Monroy & Méndez 2015). Esta investigación de maestría adiciona al factor técnico de la enseñanza, la eficacia de las pruebas estandarizadas al momento de analizar los procesos escolares del niño y la institución. El trabajo plantea la importancia de ver el desarrollo de procesos personales, los cuales se relacionan directamente con la relación que un grupo establece con quien sea su director por uno o más años. En este orden de ideas, se expone la visión del *ethos* del docente para llevar a cabo esta labor: “Los tres fundamentos sobre los que se erige el concepto de *ethos* docente en este estudio de profundización, están relacionados, primero, con reconocer que la labor docente es esencialmente una profesión ética; segundo, como consecuencia de la anterior, que el crecimiento de la esencia del docente mediante hábitos y virtudes, especificadas por la intensidad y por la

extensión para la profesión docente, hacen de él un docente bueno; y tercero; los compromisos éticos y técnicos referidos a la relación con los estudiantes y los padres de familia, hacen de él un buen docente.” (Monroy & Méndez 2015) Este docente debe tener una visión clara de si y sus aspectos a continuar desarrollando, de su entorno social y el impacto que puede tener sobre el mismo. Sin embargo, y lo mencionan los autores, esta reflexión se debe poner en servicio de los estudiantes desde edades muy tempranas. La investigación muestra que, en el bachillerato, la actitud del estudiante frente a este modelo de maestro tiende a ser indiferente. Esto deja al 50% de los responsables de la relación pedagógica, por fuera de la acción de construcción de esta.

Capítulo III

Marco Metodológico: ¿Cómo hacer de lo cotidiano algo objetivo?

“Las sensaciones no son parte de ningún conocimiento, bueno o malo, superior o inferior. Son, más bien, provocaciones incitantes, ocasiones para un acto de indagación que ha de terminar en conocimiento.”
John Dewey

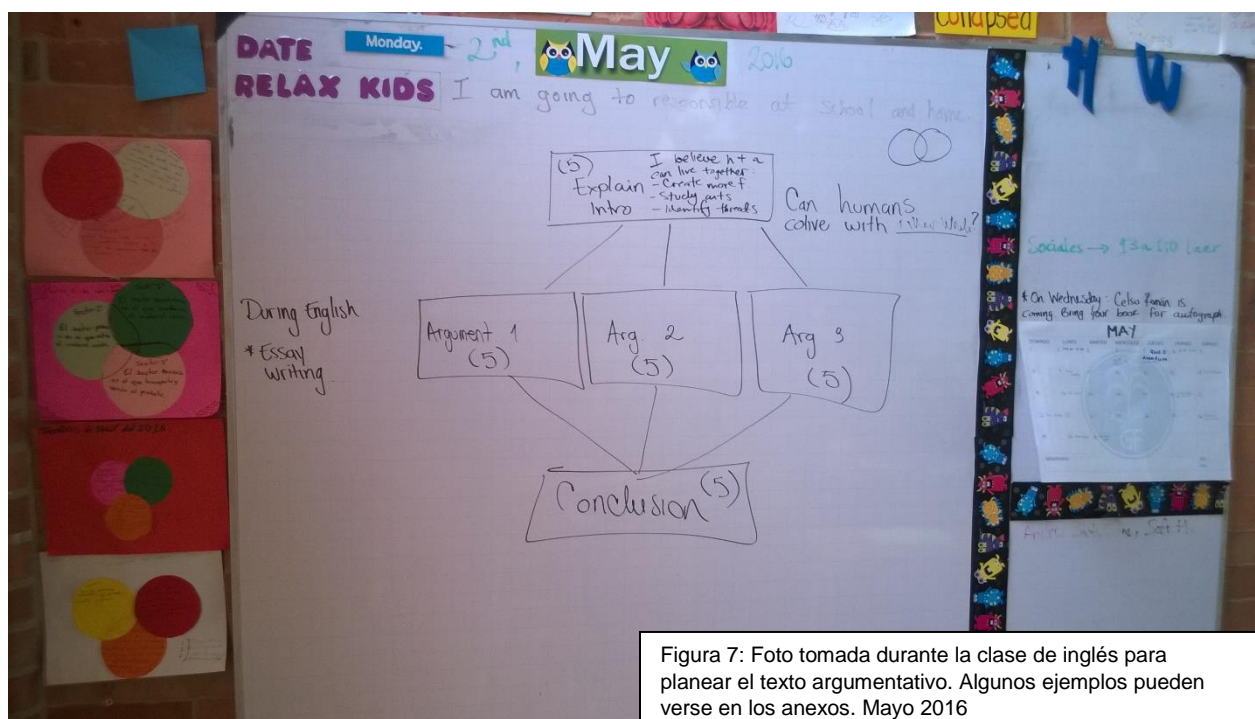


Figura 7: Foto tomada durante la clase de inglés para planear el texto argumentativo. Algunos ejemplos pueden verse en los anexos. Mayo 2016

El texto que presento a continuación expone el marco metodológico de mi investigación, a partir de las preguntas que la guían y los objetivos de investigación. El proyecto hizo parte de un proceso formativo que buscó profundizar en las relaciones que se dan en el aula de clase, y que afectan el desarrollo del niño, sus maestros y su

comunidad de aprendizaje; a partir de la comprensión de las relaciones pedagógicas que se dan dentro del aula. Realicé un estudio etnográfico con un abordaje interdisciplinar, cuyo producto es una narrativa creada a partir de mis vivencias de clase, las de mis estudiantes, y las de otros estudiantes y docentes de diferentes instituciones, con quienes he trabajado a lo largo de mi vida profesional.

Tipo de estudio

El estudio fue cualitativo con un alcance descriptivo, con el objetivo de identificar y definir los elementos constitutivos de la relación pedagógica desde el análisis de los conceptos de cultura escolar e interacción. Fue a partir de mi experiencia docente, la vida del grupo y las expresiones de los estudiantes como construí un escenario analítico y conceptual, permitiendo otras miradas y nuevos cuestionamientos. En la investigación, tuvo un lugar muy importante el empalabramiento (Duch 2002) de los niños, no sólo a través de la palabra escrita o hablada, sino de la palabra hecha gesto, movimiento y representación visual. Para apoyar este análisis incluí los aportes de Jerome Bruner y su perspectiva del análisis narrativo desde el constructivismo social.

Teniendo en cuenta los paradigmas explicados por Guba y Lincoln (1994), asumí un paradigma constructivista, ya que el propósito de esta investigación fue comprender las construcciones “que se sostuvieron inicialmente por la opinión popular (incluyendo al investigador), alentadas por un consenso, pero siempre abiertas a nuevas interpretaciones, dependiendo de los adelantos de la información y de su nivel de sofisticación.” (p. 16). Guba y Lincoln (1994) exponen la posibilidad de formular una nueva reconstrucción basándose en la búsqueda de nueva información. Esta investigación

desea motivar la controversia, las nuevas propuestas y definiciones de los conceptos y experiencias analizadas.

El método usado es la etnografía autobiográfica (por momentos, colaborativa), durante el trabajo de campo. La etnografía surgió como una metodología para lograr conocer “otras culturas”, “pueblos remotos”, “mundos ajenos”; para estudiar y comprender la otredad, el extrañamiento de comunidades, no de individuos (Angosino 2012, Spradley 1979 & Galeano 2006). La etnografía en su sentido contemporáneo implica estudiar lo cercano, lo supuestamente ya conocido y por tanto naturalizado, para verlo desde fuera como si no se perteneciera ni se hubiera pertenecido nunca a ese mundo.

De acuerdo con Angrosino (2012), la etnografía es un método de investigación personalizado y multifactorial, en tanto el investigador es participante del medio y recoge su información de manera que pueda triangularse entre sí. Requiere un compromiso a largo plazo, que exige no sólo lograr una descripción de la comunidad estudiada, sino que también el producto exponga un diálogo entre el observador y el observado. Aunque el autor menciona que el método debe ser inductivo, en este trabajo se fijó decidió asumir una mirada abductiva (Pierce 1878).

Como ramificación de la etnografía, se decidió centrar el eje metodológico en la auto-etnografía. Generalmente, esta línea es trabajada como estudios de caso, en el cual el investigador entrevista a participantes y observa su entorno; desde allí, construye la biografía que llevará la palabra del participante al producto narrativo (Blanco 2011).

“La auto etnografía en cambio sitúa al investigador en el centro de la investigación como un autor integrado, relaciona su reflexión a lo desconocido, y al conocimiento creado por estas relaciones y las evidencias interpretadas y explora lo emotivo y espiritual como

acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones que se suelen hacer a nivel universal.” (p.9)

Partiendo de la idea de la auto-etnografía de una tercera persona, se retomó la idea de Angrosino sobre la “narración del yo” (2012, p.110) y apropiándome de mi experiencia en estudios culturales y de los procesos reflexivos del investigador en éstos, me decidí a utilizar mis vivencias como punto de partida, complementada por las voces de otros docentes de segundo ciclo y de estudiantes de dos momentos distintos de mi vida como docente.

Una de las tareas más difíciles que se puede presentar en el campo etnográfico (más aún en la auto-etnografía), es la de observar en espacios cotidianos y conocidos para aquel que observa. De acuerdo con Bolívar & Domingo (2006), este nivel de subjetividad propone el diálogo consigo mismo y con el oyente, buscando una verdad que permita la construcción de un sentido para ambos (p.33). Con el objetivo de enriquecer este diálogo, hice uso del cuestionario. Parte de la libertad que permite la etnografía, es el incluir instrumentos de enfoques diversos de acuerdo con la necesidad y curiosidad del investigador.

En el mundo occidental, todos los que hemos pasado por el colegio podemos amarlo, podemos odiarlo, pero terminamos justificando sus prácticas al considerarlo una institución que modela a quienes serán los adultos del mañana: es decir, no logramos tomar distancia para analizar sus prácticas, menos aún para transformarlas. Tratar de entender el sentido de los actos cotidianos del salón de clases, preguntarse por los efectos de la marcación continua que hace la maestra para que los niños se adapten a los estilos de relación autorizados, no es fácil para quien siempre ha considerado

necesario este ambiente para educar a los niños. Para lograr esta distancia analítica, el y lograr profundizar en la comprensión de las dinámicas sociales de los empalabramientos y del manejo del lenguaje en las facetas cotidianas de la dinámica escolar, el material registrado se revisó desde el análisis narrativo propuesto por Jerome Bruner en el campo de la psicología cultural, y elementos de la auto-etnografía; alineándose así la propuesta tanto a los objetivos como al mismo marco teórico y al marco conceptual expuestos en el tercero y cuarto capítulos.

Población

La población con la cual desarrollé el trabajo de campo fue elegida de manera intencional por conveniencia. Los grupos del segundo ciclo educativo en la institución donde realicé el trabajo de campo tienen una intensidad horaria de 36 clases semanales, con un promedio de 24 horas clase con directora de grupo, repartidas entre las clases de inglés, matemáticas, ciencias naturales y dirección de grupo; las demás horas se distribuyen en las clases de ciencias sociales, español, deportes y artes. El trabajo de campo se centró en el grupo 3-2, correspondiente al año escolar 2015-2016, por ser el grupo de estudiantes a mi cargo. Llevé a cabo registros de cada día escolar durante el periodo de trabajo de campo. El grupo estaba conformado por 18 estudiantes, diez niños y ocho niñas, entre los nueve y once años de edad. La mayoría de niños ha estudiado en el colegio desde el preescolar y ha coincidido con algunos de los niños que conforman su actual salón de clases. Los estudiantes que hacen parte del grupo es la primera vez que están juntos. Algunos padres son divorciados y sólo hay una familia recompuesta. La mayoría de los niños tiene un rendimiento académico acorde con las expectativas de las competencias académicas. Una minoría ha tenido apoyo de las especialistas de

lenguaje o psicología de la institución durante su vida escolar. Comenzando el año escolar (agosto 2015) se expusieron tres casos de seguimiento especial ante el equipo de docentes que acompañarían el grupo a lo largo del año escolar. Esto con el objetivo de brindar información que permitiera hacer un trabajo diferenciado en aula, para estos estudiantes. El grupo, en general, tuvo buena disposición al trabajo, respeto entre pares, participación en actividades grupales, cooperaron unos con otros y tuvieron buena comunicación con los maestros. Solamente hubo dos situaciones disciplinarias que requirieron atención por parte de la coordinación.

Aspectos éticos

En el mes de diciembre del 2015 envié a las familias del grupo 3-2 copia del consentimiento informado aprobado por el colegio (Anexo A) para poder dar comienzo a las observaciones y registros de clases en enero, teniendo en cuenta que el colegio es calendario B. Les expliqué a los padres de familia la intención del estudio. Las grabaciones en video de las clases enseñadas por mí, así como registros escritos de las clases y actividades de las mismas no serán divulgados por ningún medio, y sólo han sido usadas para los fines de esta investigación. Los padres que firmaron el consentimiento informado (padres de 17 estudiantes) dieron autorización explícita para hacer uso de dicha información en un análisis que permitiera la comprensión de los cambios en las relaciones entre maestro-estudiante, y estudiante-aprendizaje. La participación o no en esta investigación no tuvo consecuencias favorables o desfavorables. Se respetó la identidad de cada niño mediante el uso de nombres ficticios, y se garantizó el uso responsable y respetuoso de los registros, y un trato igualitario para los niños, que fueran autorizados a participar o no. Durante el mes de marzo de 2016, se

presentaron los avances al colegio, y éste emitió un comunicado exponiendo conocer el estado actual de la investigación. Las entrevistas tuvieron un consentimiento informado; de la misma manera se expusieron los aspectos éticos del trabajo. En el caso de las entrevistas, por ser menores de edad, se pidió a los padres de familia que firmaran el consentimiento informado.

Instrumentos

Diario de campo de la docente: El diario de campo permite la reflexión del día a día, del quehacer y del quién se es. Facilita la integración de los registros en audio, video o escritos, que muestren la categorización discursiva de los propios registros del maestro. En el diario de campo se registraron los cambios del grupo frente a un plan de trabajo establecido a partir de observaciones realizadas en los siguientes espacios: horas de recreo; en las clases de matemáticas, inglés y ciencias naturales; en la hora de dirección de grupo; o en cualquier otro momento donde surgiera la interacción espontánea o consentida entre el maestro y sus estudiantes (a nivel grupal o individual). Las observaciones consolidadas en el diario de campo siguen una secuencia: 1. El registro: un audio, un video, un registro escrito o anotación de campo. 2. La reflexión sobre el material. 3. La reflexión sobre la vivencia. Este instrumento fue utilizado a lo largo de todo el trabajo de campo y durante el periodo del análisis. Las reflexiones sobre este diario se hicieron a diario, permitiendo una reflexión constante de la práctica docente y el vínculo que se establecía diariamente con los niños.

Entrevista: Su objetivo fue aclarar ciertos aspectos que quedaban poco claros en las observaciones. La entrevista permite una interacción más personal y amigable con el informante (Spradley 1979), la aclaración de información, el fortalecimiento de la

comunicación con colegas y de la relación pedagógica con los estudiantes. Aunque inicialmente pretendía hacer entrevistas con la coordinadora, docentes de español y sociales y con dos especialistas para hacer una triangulación de la información; por situaciones internas, estas no fueron posibles. Se lograron entrevistas a estudiantes, en las cuales indagué sobre la percepción que tenían de su aprendizaje, su relación con el colegio y con sus maestros. Las entrevistas fueron paralelas al trabajo de campo.

Mi rol dentro de la investigación fue participante, ya que me es imposible desligarme del lugar que tengo como maestra y colega. Por ello, fue necesario el rigor metodológico que me permitiera abstraerme en ciertos aspectos y reflexionar sobre el impacto de mi labor y mi quehacer diario. Como maestra es mi responsabilidad causar el mayor impacto social posible, reconociendo en mis estudiantes la sociedad que garantizará mi futuro, y en mis colegas, al equipo con el cual generamos el cambio. Adicionalmente, el tener un rol participante me permitió asumir otros roles como el de aprendiz y delegar en mis estudiantes su rol participante como investigadores.

Capítulo IV

Hacer

Resultados y Análisis: Inferencias, observaciones y otras ideas

*“Si no estás preparado para equivocarte,
nunca llegarás a nada original.”*
Sir Ken Robinson



Figura 8: Proceso de planeación y escritura individual. Mayo 2016

Para el análisis de los audios usé análisis de contenido. Complementé el análisis de los audios con mis anotaciones, diarios de campo y entrevistas. El análisis de contenido responde a la necesidad de corroborar una pregunta de investigación y de

alimentar los conceptos, a la vez que se ~~dan~~ proveen elementos para responder a las preguntas de investigación.

Para el análisis que se presentará a continuación, se siguieron los siguientes pasos:

- Análisis previos de los documentos digitales y físicos.
- Desde allí surgieron las unidades de análisis, las cuales se examinaron nuevamente a la luz de las preguntas de investigación y de los objetivos de la misma.
- El último paso seguido fue la propuesta de inferencias, a partir del material revisado.

Desde el año 2001 comencé a trabajar como educadora. El primer contacto que tuve con la educación lo hice desde la educación no formal. Fue desde esta posición como mi vocación surgió y se desarrolló; y encontré en la educación un estilo de vida y una manera de cambiar mi propio futuro. A lo largo de estos años, siempre he llevado un registro de mis actividades, una serie de cartas de navegación que me han permitido puntos de giro que me han posibilitado la reflexión sobre mí misma y mi quehacer como educadora. Igualmente, he tenido la experiencia de ser observada y evaluada por pares académicos y superiores.

Durante el segundo semestre del 2015 y el primero del 2016 llevé a cabo observaciones en mi aula, realicé registros y diarios de campo. Hablé abiertamente con mis estudiantes sobre la investigación etnográfica, involucrándolos como etnógrafos y observadores de nuestra investigación, transformando el trabajo en una etnografía biográfica colaborativa. Fue así que una vez terminado el trabajo de campo, tomé todos estos registros para reconstruir una historia, la historia de un año escolar, las

experiencias, los crecimientos, las inquietudes y los aprendizajes de un grupo y su maestra de grado tercero.

En este capítulo mostraré las conceptualizaciones surgidas desde la interpretación de los diarios de campo, de los diarios de los niños, registros, cuestionarios y entrevistas para exponer el surgimiento de las categorías de análisis. Desde las categorías de análisis, será posible identificar los elementos constitutivos que permitieron el desarrollo y fortalecimiento de la relación pedagógica en el aula 3-2.

Diarios de Campo

Para el etnógrafo, los diarios de campo constituyen una herramienta de autorreflexión, que evidencian qué y cómo se vive una experiencia. Durante el primer semestre del 2016, llevé a cabo una serie de diarios de campo registrados en audio (en su mayoría). El ejercicio de escuchar mis experiencias permitió que mi voz fuera contradicha por los propios raciocinios que la repetición y la lectura evocan. La palabra, desde la perspectiva de Zak (2009) “(...) no es otra cosa que la revelación del ser vivo en el acto de dirigirse hacia otro ser distinto de sí.” (p.39), cuando yo misma me puedo considerar otra, logro discutir las ideas emergentes, ejecutar nuevas planeaciones y dar otras miradas a un mismo problema. Fue de esta manera como mi voz se puso en discusión conmigo misma y con otros (mis estudiantes) para lograr una voz compartida con conclusiones similares.

La estructura de mis diarios de campo fue libre: la narración del día a día con las particularidades que me parecían relevantes. Al escuchar los diarios adicionaba anotaciones escritas y pequeños memos que permitieron la auto-retroalimentación de los procesos de los niños. Esa revisión constante de los diarios facilitó ajustes que, a mi

parecer, fueron determinantes para que cada niño lograra su proceso de acuerdo con las metas educativas que nos habíamos trazado conjuntamente. En el caso de los diarios de los niños, ellos iniciaron el ejercicio a partir de consignas, luego con consignas de opción múltiple y finalmente en escritura libre. Les presenté el diario como un chat que permitiría la comunicación libre con sus compañeros, conmigo y con ellos mismos, ya que había páginas marcadas privadas (lo que significaba que yo no podía leerlas). Esto mostró que los diarios fueron reconocidos como un espacio para la reflexión, una privacidad del *self* (Bruner 1999) que permite el reconocimiento de sí mismo en la sociedad. No fueron diarios de campo en sí, pero sí fueron escritos reflexivos, a partir de experiencias que todos compartíamos, como un video, un cuento, una entrega de informes. Al finalizar el año escolar, la mayoría de los niños me entregaron sus diarios con el objetivo que yo pudiera retomarlos para “la tarea” de la Maestría.

Registros escritos, audios, fotografías de actividades

Los registros fueron parte del desarrollo de la clase misma y en muchas ocasiones fueron un complemento para los diarios de campo. Entre los registros es posible encontrar actividades de clase, así como trabajos que surgían de dudas y situaciones puntuales (tal y como sucedió cuando se presentó una situación disciplinar y se evidenció que había algunos niños que temían la reacción de algunos compañeros frente a momentos de frustración). Estos registros permiten ver el desarrollo del empalabramiento, desde el dibujo, la escritura expresiva sencilla hasta opiniones críticas argumentadas. En este sentido, los registros dan mucha más información que se podría analizar, si bien sólo será tomado en cuenta lo relevante, de acuerdo con los objetivos y preguntas de investigación.

Cuestionarios y entrevistas a niños

Dado que se obtuvo consentimiento informado para nueve de los diez niños (Anexo A) y para las ocho niñas; el pilotaje del cuestionario se realizó con los ocho primeros niños de la lista de clases. El cuestionario final con los últimos nueve. Tanto la entrevista de pilotaje como la definitiva fueron llevadas a cabo con dos de las niñas del grupo. La población tiene conocimiento del proceso investigativo. El tutor de la investigación propuso organizar en el cuestionario la definición de los conceptos clave: cultura escolar, interacciones y prácticas educativas (Anexo B), de lo cual también se derivó la matriz de entrevista para docentes y estudiantes. Tres expertos, contactados vía telefónica, aceptan validar los instrumentos que se envían por correo electrónico, dos de ellos revisaron y retroalimentaron los cuestionarios y entrevistas. Se propuso, para el cuestionario, reescribir algunas preguntas y cambiar algunas palabras para facilitar el lenguaje para los estudiantes. En la entrevista, sugirieron reformular algunas preguntas para tener mayor claridad de la perspectiva institucional frente a los conceptos y a la relación pedagógica. Así, se elabora la guía de entrevista (Anexo C). Por situaciones internas de la institución no se realizaron las entrevistas con docentes o coordinadora, por lo cual la aplicación de la entrevista se centró únicamente en algunos niños del salón.

A continuación, se presenta la historia del grupo, exponiendo actividades clave registradas, el hilo conductor de la narrativa.

La historia de 3-2



Figura 9: Carátula del primer trimestre del cuaderno de Alicia. Agosto 2015

3-2 fue un grupo diverso, cuyo inicio del año se caracterizó por los típicos altibajos que se dan en todo comienzo de año escolar: competitividad, timidez, desconfianza, falta de rutinas tras las vacaciones, expectativas sobre la extra exigencia académica. Todo comienzo de año escolar en la institución en la cual se desarrolló el proyecto, se caracteriza por motivar al docente a tomarse el tiempo de conocer a sus estudiantes antes

de comenzar a dar los contenidos curriculares. Es por eso por lo que se planean actividades que permitan identificar características generales de la personalidad del niño, afinidades académicas, grupos de amigos y generar acuerdos de clase.

Desde el primer día (11 de agosto de 2015) observé una alta expectativa de cómo iban a ser las rutinas, acuerdos y “reglas de juego” del año. Ese día dejé en suspenso mucho de lo que sucedería a lo largo del año, por ser mi objetivo conocer a los niños de la manera más auténtica posible. Al terminar la primera semana pude empezar a esbozar descripciones de los comportamientos de los niños:

Jacobo era cercano con algunos niños del salón, con los cuales se reunía en recreo a practicar deportes. Al principio pensé ubicarlos juntos en la misma mesa de trabajo, sin embargo, eso podría conllevar varios llamados de atención.

En el salón había una niña nueva en la institución, Ana María, quien era extremadamente tímida, buscaba quedarse dentro del salón en los recreos (aspecto prohibido en el colegio; ningún otro profesor notó que había una niña nueva en el salón), que almorzaba aparte del grupo. Desde el primer día varias de las niñas pidieron acompañarla en el recreo, pero esto nunca se concretó.

Mauricio llegó al salón con un recorrido previo: es un niño reconocido por todos los profesores de la primaria por percances disciplinarios. En las observaciones de la primera semana lo observé golpeando objetos, empuñando sus manos. En clase ninguno de los niños quiere trabajar con él; a su vez, él evita realizar los trabajos en clase y se encierra en el baño. Se llevaba el trabajo a casa para realizarlo con apoyo de una tutora privada.

Salomé, Diana y Sara son muy unidas y todos los recreos estuvieron juntas, caminan por los pasillos, hablan con niños de otros salones.

Helena y Silvia pasan sus recreos junto a una niña de otro salón, no hablan con nadie más durante el recreo o en clase.

Durante la segunda semana de clases se dio pie a la construcción de acuerdos de grupo, los cuales sirven año tras año como carta de navegación frente a la conformación de rutinas y expectativas de comportamiento por parte de los estudiantes. En mi perspectiva, esta carta de navegación no debe ser sólo un compromiso de los niños, ni una expectativa que solo sea relevante en sus rutinas o sus comportamientos; Bruner expone cómo las normas referencian el comportamiento dictado por la cultura, dándole sentido al mundo (Bruner 1987, p.156), por lo que este momento de reflexión frente a la norma y la expectativa sería determinante para definir cómo el grupo se iba a asumir y reconocer. Por ello que se los presenté como algo que nos involucraba a todos (a ellos y a mí). La construcción de los acuerdos se llevó a cabo en tres sesiones, cada una con una ~~longitud~~ duración de 45 minutos. En la primera sesión los niños fueron organizados en tríos y cuartetos para que se pusieran de acuerdo en cómo sería un lugar que los hiciera felices; luego debían dibujarlo en un papel. Todos los grupos trabajaron fuertemente, y tres de cuatro grupos mantuvieron una participación activa de todos los miembros. En uno de los grupos los niños rotaban tareas (moderadores, escribas o voceros; por tanto, en ocasiones, algunos niños comenzaban a jugar y a distraerse. Fue importante dialogar con ellos para que volvieran a la actividad; estos diálogos no eran a manera de un llamado de atención, buscaban que los niños reconocieran que el espacio en el que se encontraban tenía una instrucción que todos los demás estaban siguiendo. Posterior a esto, los grupos debían elaborar una lista de comportamientos esperados y otros no esperados en el aula, el cual socializaron; luego de discutir las 4 propuestas, llegaron a un acuerdo único respecto a lo que todos aceptaban. Generalmente se dice

que es el adulto quien debe determinar los comportamientos adecuados, ya que por su experiencia debería tener claridad de qué es lo mejor para los niños; sin embargo, tras 14 años de trabajar con niños y adolescentes, he aprendido que la norma más respetada es la acordada y propuesta por ellos mismos.

Se llevó a cabo el registro de las propuestas de los niños, el cual se retomó en una segunda sesión para elaborar una lista común. En la tabla 1 se puede leer lo acordado por el grupo.

Tabla 1: Acuerdos de grupo

Esperados	No esperados
Ser responsables	No gritar
Levantar la mano para hablar en clase	No ser envidioso
Leer para mejorar	No traer Tablet
Escuchar en todo momento	No decir mentiras
Aceptar consecuencias	No ponerse de mal genio cuando nos regañan
Compartir lo que se tiene	
Ser honestos y respetar a los demás	
Escuchar a los adultos	

Tras leer la conclusión, Salomé expuso sentirse inconforme con la utilización de la palabra “NO”, sintiendo que se le estaba regañando sin haber hecho nada. Ante esto, se dirigió la discusión hacia como remarcar que no queríamos esos comportamientos en el grupo de 3-2, sin decir “no”. En grupos de trabajo los niños reflexionaron por algunos minutos la respuesta al dilema. Al participar, todos concluyeron que había cosas que ya estaban contenidas en los acuerdos. Por ejemplo:

- no gritar: "nos gritamos cuando no podemos escucharnos, ¿podría estar en el de respetar?"

- No hacer lo que uno quiera: "Eso es respetar".

La sesión finalizó trabajando en los acuerdos esperados de cada uno de los integrantes del grupo 3-2. A continuación se muestran fotos del trabajo de los niños.





Figura 10: Imágenes tomadas de las producciones de acuerdos escritos para el grupo 3-2. Agosto 2015

La tercera sesión se llevó a cabo una semana después de la segunda, dado a que el grupo decidió esperar a una de las niñas del grupo que se encontraba ausente. En esta sesión los niños eligieron un símbolo para el salón. Lo hicieron así: Se dividió al grupo en cinco equipos y se les pidió pensar en ese símbolo, que reuniera los mejor de nosotros por el beneficio del grupo. Cada uno de los grupos expuso un animal:

Lobo: trabaja en equipo, se cuidan entre ellos y son inteligentes.

Tigre Blanco: Son inteligentes y cuidan de sí mismos

Jaguar: son rápidos e inteligentes

Delfín: son inteligentes, comparten entre ellos y se escuchan.

Tiburón: son inteligentes y muy astutos

Tras la exposición de cada grupo, se realizó un pequeño debate sobre las fortalezas de cada animal. Al final de los cinco compartires, el grupo decidió que quería mezclar dos de los animales: lobo y tigre blanco. Tras esta decisión se retomaron los acuerdos y el grupo hizo un compromiso oral. Se explicó que firmaríamos los acuerdos como ratificación de haber dado nuestra palabra para cumplirlos. Todos firmaron usando

su color favorito. La explicación del sentido de la firma y el valor de la palabra permitió reforzar el acuerdo de honestidad; Mauricio dijo que no firmaría y sólo lo hizo una semana después. El hecho que sintieran esta posibilidad de decisión desde el principio comenzó a permitirles verme como un adulto no autoritario, lo que facilitó mi inmersión con un grupo cuyos estudiantes (la mayoría) se conocían desde los cuatro años. Este mismo evento, permitió un cambio en lo que Merieu (2001) nombró como el contrato. El contrato en este autor es el acuerdo tácito entre docente, estudiante y familia frente a los compromisos de cada parte en el espacio educativo: el docente enseña, el estudiante aprende, la familia apoya el proceso. Suele presentarse como algo estático y obligatorio para todos, un sometimiento. En el caso del grupo 3-2 se presentó el contrato como un proyecto común y construido entre todos: si todos firman, todos participan, todos pertenecen. Para convencer a Mauricio de firmar se trabajó desde la necesidad de pertenencia al grupo, mostrándole los beneficios que esto traería para sí: lograr hacer amigos presentándose con una actitud positiva frente al grupo.

Esa misma semana se propusieron algunas ideas para ayudarnos a organizar nuestro trabajo mejor: anotar en el tablero el horario del día, asignar semanalmente un grupo de estudiantes que fueran ayudantes del salón para tareas como borrar el tablero, actualizar el calendario, organizar la biblioteca del salón y ser asistente de la profesora. Este esquema se mantuvo a lo largo del año y presentó algunas variaciones conforme el año escolar avanzó.

Al cierre de la segunda semana cerré mi diario de campo con la siguiente anotación: “El salón ha tenido dificultad en engranar como grupo. Tienen muchas habilidades académicas y de autoregulación, sin embargo, necesitan desarrollar más sus habilidades sociales y de empatía.” (agosto 22, 2015)

Durante ese primer mes fue posible conocer a las familias de algunos de los niños, lo que posibilitó continuar identificando a los niños desde la mirada de sus padres. Varios padres se acercaron para hacer recomendaciones sobre sus hijos. Fue así como supe que Salomé suele comenzar el año confrontando a sus maestras, Paul tiene algunas alergias alimentarias, Ana María comenzaría a almorzar con el grupo y dejar de llevarlo aparte, Nestor quería ser futbolista profesional y Helena debía trabajar en ser más responsable.

Las observaciones realizadas durante lo restante del mes de agosto permitieron completar la mirada sobre las actividades de los niños en el recreo:

Samule, Paul, Pablo, Antonio y Jacobo juegan todos los recreos algún deporte, algunas veces reconfiguraban sus grupos, pero generalmente participaban del mismo juego.

Había dos grupos de niñas que no habían cambiado: Salomé, Sara, Diana y Helena y Silvia. Tanto Ana María como Angélica no se habían integrado con el grupo, Ana María permanecía en el salón y también estuvo incapacitada varios días; Angélica buscaba a sus amigos de un grado diferente. Mauricio tampoco había logrado integrarse con algún grupo en el salón o en los recreos, jugaba solo en el recreo o se iba a la biblioteca a hacer uso de los computadores. Alicia permanecía con una amiga del salón, la cual se retiró del colegio al finalizar el trimestre. Las observaciones en los espacios de esparcimiento y salidas pedagógicas permiten conocer al niño en un espacio más auténtico. En recreo no se comparte con nadie con quien espontáneamente no se quiere, no se juega obligado y se está en el espacio en que más cómodo se está. El tener supervisiones en recreo (espacio creado por la institución para evitar accidentes y

supervisar el cumplimiento de normas escolares) permite la ventaja de hacer una observación obligatoria de los niños. Si a esto se le suma el recorrer los espacios de recreo en los tiempos de no supervisión, se completa esta observación. Cuando los niños van generando un apego a su docente, le preguntan si tiene supervisión y dónde estará, buscándolo en recreo o recordándole su supervisión si no lo ven en el espacio adecuado. Esta complicidad de apoyarnos para el cumplimiento de la norma escolar fortalece la relación entre estudiante y docente, la relación pedagógica.

En este momento del trimestre ya había comenzado a trabajar el contenido curricular con los niños, identificando aspectos académicos que requerían mayor apoyo. Entre las actividades propuestas, desde la planeación de inglés, el grado asumió la propuesta de que los niños escribieran un diario. Les presenté a los niños la propuesta de construir el diario desde la historia de Ana Frank. Varios de los niños pidieron traer otros cuadernos para llevar su diario. Acordé con ellos que el diario sería un medio de comunicación que nos permitiría practicar el lenguaje, pero que no sería calificado o corregido.

Tomando esta actividad longitudinal, las observaciones de clase, trabajos en cuaderno y libros y las evaluaciones diagnósticas de las áreas académicas, construí el anexo D, en el cual se puede ver la síntesis de aspectos a trabajar con los niños, punto de partida desde el cual diseñé un plan de trabajo que permitiera fortalecer conceptos base para el aprendizaje de los contenidos del grado tercero. Asimismo, busqué que el plan de trabajo abordara las habilidades de la lengua, principalmente en escritura. La conceptualización de esta mirada y propuestas de complemento académico la hago a partir de Merieu (2001):

“Porque el principio de educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga. En otras palabras, el principio de educabilidad desaparece si no es empleado por un educador que, frente a un ser concreto, cree, a la vez e indisolublemente, que este último conseguirá hacer aquello que él intenta enseñarle, que tiene el poder suficiente para permitir este éxito y que debe actuar como si fuera el único en tener este poder.”
(p.26)

Para que el maestro pueda cosechar dicha convicción y poder, la institución debe liberarlo. Un maestro maniatado por la institución o por poderes individuales superiores a él, no puede mostrar dicho poder, ni tomar acciones reales para planear la educabilidad en un sujeto específico. El docente debe tener la autonomía de confiar en sus observaciones y percepciones para desarrollar el currículo y permitir el mejor crecimiento posible de los estudiantes y de sí mismo.

Con las primeras bases de los diarios de campo, a la vez que trabajaba en la formulación del anteproyecto, elaboré las primeras categorías, centradas en el desarrollo de la autonomía de los niños como estudiantes: Acuerdos grupales, responsabilidad en tareas, participación en clase, expresión de opiniones y sentimientos y resolución de conflictos. Las categorías están desglosadas y explicadas en el anexo E. Las primeras observaciones se centraron en estos ítems, sirviendo posteriormente para reformular las preguntas de investigación y fortalecer los conceptos base del proyecto. Los registros de observación tuvieron en cuenta los comportamientos de los niños y sus avances, conforme el trimestre avanzaba.

En este proceso continué trabajando en la importancia de desarrollar la autonomía desde la consideración de consecuencias. Dentro del programa que la

institución trabaja para la hora de dirección de grupo, se propone una actividad de consideración de consecuencias, en la cual se construye una tabla a partir de la elección de los acuerdos más importantes que debe tener el salón, las consecuencias en incumplirlos y las acciones reparadoras. Generalmente, cada acuerdo tiene una consecuencia y una acción reparadora; sin embargo, en la dinámica de discusión del grupo fue imposible concretar en una única idea, por lo cual los niños decidieron escalonar las consecuencias. El producto de esta actividad está en la tabla 2 (septiembre 8, 2015).

Tabla 2: Acuerdos, consecuencias y acciones reparadoras

ACUERDOS	CONSECUENCIAS	ACCIONES REPARADORAS
Respetar la palabra de los otros.	Punto negativo en el continuo de la clase.	Pedir perdón. Hacer un compromiso escrito de no volverlo hacer.
No dañar los útiles del colegio, propios o de otros.	Pasar un recreo en el salón (Dependiendo de la acción). Informar a padres y dar punto negativo en el continuo del salón. Reunión con la coordinadora de primaria. Nota: Las consecuencias dependen del daño.	Arreglar lo que se dañó o reemplazarlo o pagarlo. Hacer un acuerdo. Escribir una carta de disculpa a la persona encargada. Admitir las acciones.
Trabajar en equipo	La teacher organiza los grupos. Nota al niño en la agenda y reflexión escrita. Entrevistar a estudiantes de 11° Punto negativo en el continuo de la clase.	Acuerdo de trabajo

Estas discusiones de clase no sólo se daban dentro de la dinámica del programa de dirección de grupo, también tenían lugar en clases, recreos y espacios que los niños consideraran relevantes. Fue con el pretexto de lo escolar, con el currículo enseñado y las clases planeadas, como se fue construyendo la relación pedagógica y la

consolidación del grupo 3-2 como equipo de trabajo. Estas discusiones eran un componente importante, y de manera complementaria se hacían retroalimentaciones individuales. Esto permitió identificar lo que los niños comprendían por sus “fortalezas” y “debilidades”, para que pudiéramos trabajarlas conjuntamente. Las retroalimentaciones no sólo se daban sobre los trabajos académicos, principalmente se hacían respecto al trabajo individual, grupal y al desarrollo personal de cada niño. La dinámica consistía en explicarle al grupo que se haría una retroalimentación (siempre en hora de clase). Yo planearía algo que pudieran desarrollar sin mi apoyo permanente, y mientras ellos trabajaban en grupos pequeños, o individualmente, yo daría las retroalimentaciones. Las primeras veces fue difícil mantener la dinámica, ya que eran muy pocos los estudiantes que lograban mantener un manejo adecuado de esta libertad, sin tener al adulto controlador. En otros casos, había muchos estudiantes que requerían el apoyo uno a uno para desarrollar una instrucción, y en ese momento del año no habíamos desarrollado la figura del tutor par (la explicación por parte de un compañero de clase que comprendía mejor el tema).

Retomando las categorías del anexo E, desarrollé una tabla en la cual se pudiera evidenciar el lugar de cada niño de acuerdo con el ítem. Esto es evidenciado en la tabla 3, construida a partir de los registros en los diarios de campo.




Los niños han sido agrupados en columnas de acuerdo con su desempeño académico y social. Los dos primeros estudiantes, de izquierda a derecha requerían de constante apoyo en el seguimiento de instrucciones, conceptualizaciones y a su vez, eran los niños con mayores conflictos dentro del salón. El siguiente grupo, ocho estudiantes, requerían apoyo académico, actividades de alta diferenciación y apoyo en el manejo del tiempo de clase para que alcanzaran a lograr las metas de clase. El siguiente grupo de

cinco estudiantes tenían un buen nivel de autonomía, cumplían con las expectativas de los trabajos y solían lograr terminar en los tiempos estipulados. El último grupo sobrepasaba las expectativas de las actividades de clase. Esta categorización se hizo basado en las observaciones de clase y recreo. La distribución no se modificó a lo largo del año, con el objetivo de poder hacer una comparación visual de los avances (anexo F).

Tabla 3. Primeras observaciones de los niños en relación a las categorías.

CAT.	Mauricio	Jacobo	Pablo	Salomé	Ana María	Sara	Silvia	Diana	Helena	Samuel	Alicia	Angélica	Nestor	Antonio	Paul	Jerónimo	Gabriel
AG1	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Purple	Purple	Purple	Purple	Purple	Purple	Purple
AG2	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Purple	Purple	Green	Green	Green	Purple	Purple
AG3	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Purple	Purple	Purple	Purple	Green	Purple	Purple
T1	Blue	Blue	Green	Green	Blue	Green	Blue	Green	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Purple	Purple
T2	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Purple	Green	Green	Blue	Green	Purple	Purple	Green	Green	Green	Purple	Purple
T3	Blue	Blue	Green	Green	Green	Blue	Blue	Green	Green	Green	Purple	Blue	Purple	Purple	Purple	Purple	Purple
P1	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Purple	Green	Green	Purple	Green	Purple	Purple
P2	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Blue	Green	Green	Blue	Green	Green
E1	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Purple	Purple
E2	Blue	Blue	Green	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Purple	Purple
E3	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Purple	Purple
E4	Blue	Blue	Green	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Purple	Green	Green	Green	Green	Green
R1	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Green	Green

Conversión

Nivel Alto	
Nivel Medio	
Nivel Bajo	

El primer trimestre de clases concluyó con un grupo un poco más cohesionado, en el cual la mayoría de los niños no tenían mayor inconveniente en encontrar un grupo

de trabajo, todos tenían a un compañero con el cual compartir en recreo y con una mejor comprensión de las expectativas de trabajo en equipo que se tenía sobre ellos. Igualmente, este periodo académico cerró con la presentación del proyecto a los niños y la invitación a las familias para que ellos pudieran participar de manera más activa en el mismo. Les expliqué que se grabarían algunas clases, que trabajaríamos con los diarios de inglés y que haríamos algunas entrevistas para conocer mejor sus opiniones sobre su proceso escolar y mi rol como docente. El grupo recibió esta información con sorpresa y agrado, y les motivó mucho el pensar que iban a ser partícipes del proceso de estudiantes de su profesora. Los consentimientos informados fueron enviados a las casas, 17 padres firmaron la aceptación de participación en la investigación. Solamente una familia se abstuvo de participar activamente del proyecto.



Figura 11: Imagen tomada del cuaderno de Antonio. Marzo 2016

Aunque, según calendario del IG el segundo trimestre comenzaba a finales de noviembre de 2015, no comenzamos a trabajar completamente en él hasta enero de 2016. Esto se debió al cierre de año 2015, show de navidad, entregas de notas y a que los consentimientos informados autorizaban la participación activa de los niños a partir del mes de enero 2016. Para este momento, el proyecto había tenido precisiones que permitieron una mejor comprensión de lo que se deseaba lograr, y cómo el proyecto mismo podría lograr una transformación personal en los niños y en mí misma. En ningún momento se propuso un plan de intervención o hacer algo distinto a lo que venía trabajando con el grupo; lo único distinto fue el ser más reflexiva sobre mi quehacer

docente y sobre la responsabilidad que tenía para con los niños y sus familias, más allá de la solicitud de la institución educativa, la cual sentí distante del proyecto. Tan pronto este primer semestre del 2016 comenzó tomé una frase que se hizo muy familiar para mis estudiantes y algunos de mis colegas y compañeros de trabajo, refiriéndome a los niños: “Ellos serán los que me hagan una operación de corazón abierto, los que firmarán las leyes, los que dirán a qué tengo derecho. O los educo bien, o soy yo la que pierde.” Siento que continúa teniendo un impacto muy positivo en mi repetirme esta frase cuando siento que la práctica docente puede llegar a ser frustrante.

Las categorías desde las cuales partí para este momento de la observación fueron:

Cultura Escolar: Se entiende por cultura escolar la relación que existe entre los objetos, los lugares, los roles y la institución. Cuando hablamos de objetos y lugares, se hace referencia a los instrumentos que posibilitan las prácticas culturales propias a la escolaridad: al uso del cuaderno, de la cartuchera con su surtido de útiles para escribir y dibujar, los libros, la maleta, el uniforme. Los espacios se diferencian en: dentro del aula, el espacio de recreo y el del almuerzo. En cuanto a los roles, se diferencia el rol del docente-adulto y el rol de los estudiantes-niños. La institución entra en la dinámica desde las normas que rigen las responsabilidades de cada uno de sus estamentos, la organización del tiempo de los períodos escolares y de los horarios diarios, la organización y regulación de los espacios y lo que se puede o no hacer en ellos, los diversos niveles de regulación y representación de autoridad.

Interacciones: Las interacciones hacen referencia a la forma cómo se establecen las relaciones entre adulto y niño, frente al deber ser y el quehacer. En este concepto se

tiene en cuenta el proceso de empalabramiento del niño dentro del sistema de acogida de la escuela.

Práctica Educativa: La definición de este concepto se da desde las relaciones entre el currículo escrito (planeaciones de acuerdo con estándares y secuenciación de contenidos dados por la institución), el currículo enseñado (lo que sucede en el aula de clase) y el currículo aprendido (lo que el niño realmente conceptualizó y aprendió).

Los diarios de campo, registros y reflexiones de los niños se dirigieron a comprender estas categorías, sin dejar seguir de largo categorías emergentes que fueron surgiendo en la investigación.

El segundo semestre del año comenzó con algunas dificultades típicas tras vacaciones: niños que no habían comprendido que ya habían acabado las vacaciones, otros retomando rutinas lentamente, algunos que no llegaron hasta una semana después, y la partida de una de las niñas del grupo (lo que afectó a Alicia significativamente). Paralelamente, se presentaron algunas preocupaciones frente al proyecto en la institución, por creerse que se estaba llevando a cabo una intervención con fines de un producto único. Pese a que expliqué en varias ocasiones a las autoridades institucionales los objetivos de la investigación, haciendo énfasis en que no se quería hacer nada distinto a lo que ya hacía en mis cursos (pero sí reflexionar sobre ello), siempre existieron dudas frente a los seguimientos hechos con estudiantes, la relación pedagógica con los niños y el estilo de los “llamados de atención” (que escribo entre comillas, dado que siempre he considerado que el llamado de atención debe ser un diálogo entre dos personas, que busca profundizar en los motivos de las acciones y generar reflexiones sobre las mismas,

llevando a concluir qué se pudo hacer mejor). Esta es una práctica que he aplicado desde que comencé a trabajar con con niños y adolescentes.

En las dos primeras semanas fue evidente que pudimos retomar aspectos trabajados en el primer trimestre, como el compañerismo y la importancia de preguntar cuando no se entiende. Esto permitió que el trabajo de clase fluyera, y que los niños que no asistieron los primeros días pudieran ponerse al día rápidamente. Esta coyuntura se utilizó para fortalecer la idea del tutor-par. Se pidió a los niños cuyo trabajo independiente solía ser organizado (Alicia, Paul, Gabriel y Jerónimo), que en horarios designados, apoyaran a los compañeros que habían llegado tardíamente, para ponerse al día en las actividades más relevantes, trabajadas durante su ausencia. A partir de ese momento introduje una nueva figura de ayudante de clase: tutores-pares (idea desarrollada a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, 1931). Estos tutores ayudarían a explicar a sus compañeros ejercicios en el tiempo de trabajo independiente. Cuando un estudiante era escogido como tutor par, podía negarse a ser ayudante. Al principio, los estudiantes asignados fueron aquellos cuyo desempeño académico era alto. Poco a poco, se fue rotando la función para reforzar la confianza en otros y superar sus debilidades. Este rol también permitió que los estudiantes que creían haber entendido los temas pudieran llevar a cabo un proceso metacognitivo (reflexionar el cómo aprendo, qué comprendo y cómo puedo explicarlo) y confirmar su comprensión (o repasar el tema con compañeros y docentes). Pero no siempre eran los niños quienes eran los tutores en el uno a uno. El ser un adulto que no se muestra en la jerarquía de poder institucional, pero sí en una relación más horizontal facilita el desarrollo del niño; “Por ende se podría decir que el desarrollo próximo no sólo se da desde el par, sino desde cualquier persona(s).

Es por esto que, culturalmente, se dice que la enseñanza comienza desde el primer momento, una enseñanza en educación no formal.” (Bruner 1999, p. 84)

Durante las semanas del mes de enero observé que los niños asumían las rutinas y responsabilidades de manera más comprometida que en el primer semestre del año. Varios niños comenzaron a transformar algunos comportamientos y a llevar a cabo acciones frente a sugerencias puntuales que les eran dadas en el entorno de clases. Los dos últimos casos de la tabla son cambios negativos, sobre los cuales fue necesario hacer un trabajo uno a uno (personalizado) para comprender lo que estaba sucediendo. En la tabla 4 pueden verse ejemplos de estudiantes que estaban llevando a cabo estos cambios durante el mes de enero 2016.

Tabla 4. Registros de observación sobre procesos individuales.

Estudiante Cambios observados

Jerónimo	<p>Pide repasar temas del área de matemáticas en recreo.</p> <p>Ha comenzado a trabajar con otros niños del salón y no sólo con Gabriel.</p> <p>En recreo ha comenzado a invitar a Mauricio a pasar tiempo con su grupo de amigos.</p>
Salomé	<p>Pide repasar temas del área de matemáticas en recreo.</p> <p>Cuando algo le frustra, trata de calmarse antes de reaccionar emotivamente.</p> <p>Los conflictos con sus amigas han disminuido.</p>
Diana	<p>Tras conocer sobre la situación que se vivía en casa, comenzó a mostrarse más espontánea y abierta a trabajar con diferentes personas del salón.</p> <p>Participa en discusiones en pequeños grupos.</p> <p>Ha comenzado a participar en clase, y a subir el tono de su voz cuando se le pide.</p>

- Nestor** Rápídamente se pudo al día por los días que no estuvo en el colegio.
Es mucho más participativo en clase.
Ha comenzado a hablar con Mauricio e integrarlo en clase para los trabajos en grupo.
Académicamente ha avanzado significativamente, pide trabajo extra para reforzar temas de clase y explicaciones cuando algo se le dificulta.
- Paul** Ha comenzado a expresar más sus opiniones y sentimientos, cuando siente que lo que va a decir es delicado, pide hablar conmigo en privado.
- Alicia** Ha comenzado a integrarse con niñas del salón en recreo.
Continúa muy triste por la partida de su amiga.
- Pablo** Se ha comenzado a retar frente a sus posibilidades académicas.
Participa más en clase, preguntando lo que no entiende.
Está trabajando con las niñas del salón.
- Antonio** No quiere trabajar en clase.
Destina el tiempo de trabajo independiente en jugar y distraer a sus amigos.
No cumple con tareas.
- Gabriel** Está disperso y no se concentra en clase.
Participa menos en clase.
No está comprendiendo muchos de los temas que se han comenzado a trabajar en clase.

Los demás estudiantes no habían mostrado cambios en sus comportamientos, casi todos continuaban mostrando respeto frente a normas y rutinas. Jacobo y Mauricio continuaban teniendo problemas frente a la norma, y varios conflictos entre ellos. En el anexo G pueden leerse las reflexiones de los niños sobre los cambios que ellos percibían en sí mismos. Estas reflexiones fueron propuestas por la institución como parte de los reportes de avance del trimestre que se entregaban a las familias. Esta reflexión individual permitió comenzar a ver un empalabramiento de los niños mucho más elaborado, ya que

trascendía el gesto concreto y la escritura básica que suele hacer referencia a “lo que el adulto quiere escuchar”. Algunos niños hablan de sus interacciones y otros hablan de su proceso en comparación a sí mismo. Este anexo permite ver las estructuras de la escritura, así como observar algunos niños hablando de sus habilidades sociales o habilidades cognitivas; otros hacen referencia a aspectos muy concretos que no tienen un impacto alto en sus relaciones con el grupo (como el escrito de Jacobo con referencia a su postura, nunca habla de su relación con el grupo o con Mauricio). Puedo inferir que la elaboración del empalabramiento escrito se da en relación a la profundidad de las relaciones con el grupo y al auto-concepto reflexionado y simbolizado. Por otra parte, al leer las reflexiones de los niños es posible ver que el estudiante tiene una perspectiva de cambio que el maestro no necesariamente percibe. Algunas veces el docente cree que es quien puede dar cuenta de todos los cambios, pero es importante involucrar al estudiante para que participe en la construcción de esta opinión. El estudiante puede estar haciendo el mejor esfuerzo posible, y el docente no siempre lo reconoce. Cuando esto sucede, en beneficio de la construcción y fortalecimiento de la relación pedagógica, el docente debe acercarse al niño y exponerle su confusión. Esto se hizo con Mauricio, cuyo escrito presentó una mirada completamente diferente a la que tenía yo. Esta conversación permitió un acuerdo no empalabrado entre ambos y que apoyó un cambio que se generó en el hacia el grupo, y del grupo hacia él.

Durante el semestre anterior y el mes de enero, se habían observado algunos conflictos menores entre los niños del salón, muchos propiciados por Jacobo, quien lideraba las relaciones interpersonales que se llevaban entre los niños que se reúnen a practicar deportes en el recreo. Esto conllevó a que niños como Mauricio fueran excluidos de estos juegos, por lo que fue muy positivo que Jerónimo y Gabriel lo integraran a sus

juegos no deportivos en recreo, parte de esos cambios que se fueron dando tras nuestra conversación. Para finales de enero, los conflictos que sostenían los niños tuvieron un punto de quiebre en una clase de educación física. Durante una de las actividades, los niños tuvieron una fuerte pelea verbal por un malentendido en un partido de fútbol. Jerónimo había gritado a varios de los niños del salón, quienes habían optado por no decir nada a los docentes. Al llegar al salón, los niños que se sintieron agredidos continuaban hablando de lo sucedido, por lo cual, en privado les pregunté por lo acontecido. Uno de los niños del salón expresó que habían tenido un malentendido en la clase, y que no le habían dicho a la docente a cargo por miedo a lo que Jerónimo pudiera decirles o a que no los dejara jugar en recreo con el grupo de amigos. En este momento se entendió que era necesario brindarles un espacio seguro a los niños en el cual se pudieran expresar lo que estaba pasando.

La dinámica del salón siempre habría buscado que las cosas se hablaran el mismo día, esto había reforzado la confianza del grupo en que los problemas no se dilataban, sino que se trataban. Este aspecto fue uno de los que los niños reconocen en mí, no solo digo que voy a ayudarlos a solucionar, sino que realmente lo hago. Me reuní con el grupo de niños, dejé a las niñas dentro del salón. Explicué lo que sabía y expuse que quería preguntarles si temían a alguien del salón. Pablo expuso que en algunas ocasiones ellos pedían respeto, pero que los gritaban más. Pablo dijo que temía que alguien del salón pudiera golpearlo. Pregunté si temían que alguien del salón pudiera golpearlos. Cinco expusieron temerle a Jacobo y dos a Mauricio. Ambos expresaron su sentir, Jacobo dijo que no era su responsabilidad que los demás pensarán así, Mauricio expresó que estaba trabajando en el manejo de su ira. El grupo reconoció el gran valor en expresar esto, lo cual fue positivo para que avanzara un poco más en su proceso de integración con el

grupo. En el recreo se vio a Paul llorando. Expresó que se sentía muy triste por haber visto cómo temían a su amigo Jacobo, y expresó que era como si le temieran a él mismo. Hablé con él y lo motivé a que fuera una influencia positiva para Jacobo. Ese día Jacobo no estuvo con su grupo habitual de recreo, y Mauricio fue a la biblioteca para descansar de las personas.

Por el desarrollo de los eventos y la expresión de las opiniones de los niños, decidí consultar con la psicóloga escolar y extender la discusión al salón de clases. Al siguiente día del incidente, les expliqué a todo el grupo que había habido una situación que había dejado un sinsabor en algunas personas del grupo, y que había generado una gran pregunta en mí: ¿Había en el salón personas a las que los niños les temían?

Cada niño recibió un papel en blanco y la pregunta. Debían escribir libremente su opinión, los que querían podrían escribir su nombre. También les pedí que escribieran si querían que alguien más leyera el papel (psicóloga escolar, coordinadora de primaria o algún otro docente). La síntesis de lo escrito en referencia al grupo 3-2 se encuentra en la tabla 5.

Tabla 5. Apreciaciones de la actividad sobre relaciones en la escuela.

Género	Si escribió nombre	No escribió nombre	Si teme o siente intimidación	No teme o siente intimidación	A quién le teme o quién lo intimida	Si quiere que alguien más lo lea	No quiere que alguien más lo lea
Niñas	7	1	7	1	Personas externas al grupo (3) Papá o mamá (2) Jacobo (2) Paul (2)	cualquier persona (2) psicóloga escolar (1) Otro docente (0)	5

						Coordinador a de primaria (0)	
Niños	9	0	9	0	Personas externas al grupo (4)	cualquier persona (5)	3
					Papá o mamá (2)	psicóloga escolar (1)	
					A sí mismo (2)	Otro docente (0)	
					Otra docente (4)	Coordinador a de primaria (1)	
					Jacobo (4)		
					Paul (1)		
					Pablo (1)		
					Mauricio (5)		

Con esta información comencé un trabajo con los niños en dos líneas: fortalecer su carácter para pedir respeto de manera asertiva y manejo de los temores desde la reflexión de ¿qué es lo peor que podría ocurrir? Asimismo, trabajé con los niños sobre a quiénes les temían en el salón, basándome en los motivos por los cuales les temían. Este trabajo fue altamente significativo dado que permitió hacer trabajo uno a uno, para luego crear espacios en los cuales la persona que se había sentido agredida podía hablar con quién lo intimidaba. Todos aquellos estudiantes que estuvieron en el lugar de intimidador, excepto Jacobo, se disculparon con las personas que se habían sentido lastimados.

Aunque Jacobo nunca se disculpó, cambió muchas de sus actitudes hacia varios de sus compañeros. Nada de esto tenía que ver con el currículo que yo debía enseñar, y el conflicto tuvo su clímax en una clase que no era la mía; ¿acaso es esa una excusa para dejarlo de lado? Para ese momento del año escolar yo tenía muy clara mi responsabilidad humana como docente, pero suscitaban algunas preguntas en mí (por esta y otras situaciones con Jacobo: vocabulario y expresiones soeces para con las niñas, videojuegos y películas que veía): ¿Qué debe y qué puede hablar un docente con sus estudiantes? ¿Hasta dónde puede explicarles cosas que piensan o que dicen? ¿Cómo esto contribuye a escenificar un espacio real de confianza?

Esta situación me permitió reflexionar también acerca de qué hubiera podido hacer yo para identificar la situación antes, y haber podido hacer un manejo más oportuno. Por este motivo, y haciendo uso de la herramienta del diario, decidí que, si se daban más espacios para conocer a los niños a través de la escritura, yo podría trabajar mejor en la cohesión del grupo y la disminución de los conflictos dentro del mismo. Expuse a los niños que, por sus avances en su expresión escrita, trabajaríamos un poco más en el diario, y que este sería como un *chat* privado entre cada uno de ellos y yo. Algunas veces se daban consignas abiertas u opciones de escoger una u otra opción, en otras ocasiones había libertad de escribir tanto como quisieran. Esto no implicó que los niños sintieran que no podían contactarme personalmente. Estas actividades también permitieron un trabajo clave sobre el primer objetivo específico, dado que se fortaleció la relación pedagógica del aula, a la vez que fue posible ver cómo los niños iban significando el aula de clase: como estructura de acogida, en palabras de los niños: una familia porque pasamos muchas horas con ellos.

Trabajando con el grupo de esta manera y permitiéndoles espacios y poder de empalabramiento frente a sus compañeros y otros docentes, los niños pudieron mejorar su comunicación con otros adultos. Si sentían que tenían una dificultad con otro docente, los niños me buscaban para tenerme de compañía al momento de hablar con el otro docente. Sabían que no siempre se les iba a dar la razón, por lo que se enfocó este tipo de expresiones en la importancia de comunicar respetuosamente nuestras opciones, pensamientos y sentimientos a los demás. Expuse abiertamente que los profesores no lo sabíamos todo y que era muy común cometer errores, y que el peor de todos era no poder aceptar esto. El presentarle a los niños un lado humano y transparente les permitió comenzar a expresar su mirada sobre los adultos. Muchos de los niños exponían que los adultos en casa y colegio siempre creen tener toda la razón, suelen comprometerse a hacer muchas cosas por ellos pero casi nunca cumplen su palabra. Para mí, el que los niños me pudieran decir esto abiertamente y sin sentir temor de que yo pudiera molestarme me mostró un elemento vital de nuestra relación: apertura total apoyada por la empatía mutua.

Conforme los niños comenzaron a expresarse de manera más auténtica sus comportamientos hacia otros docentes y hacia sus compañeros fueron mejorando. Dos de las docentes que tenían cargas horarias en el grupo 3-2, expusieron que era el grupo con el que más se podía avanzar por sesión, dado su compromiso y responsabilidad. El grupo comenzó a ser más organizado en sus trabajos de clase, cumplido con sus tareas y organizado con sus espacios de trabajo y útiles escolares. La mayoría de los niños empezaron a ser más flexibles frente a la conformación de grupos de trabajo en clase, y otros pocos comenzaron a pasar tiempo de recreo con nuevas personas del salón. Estos

canales de comunicación, cada vez más diversos y reales permitieron que los niños se sintieran más cómodos en el aula 3-2, por ejemplo, Pablo decía que se sentía feliz cuando entendía lo que yo le decía, Paul decía que sentía que su docente iba más allá de las clases y lo apoyaba en todo lo que estuviera a su alcance.

En la dinámica escolar, semanalmente había reuniones de seguimiento de estudiantes, en las cuales solicité a la dirección que se me permitiera hacer el seguimiento necesario para apoyar el desarrollo escolar; cualquier otra actividad no era relevante para mi labor docente. En mis reflexiones personales, considero que el quehacer docente, especialmente en la escuela, debe centrarse en la formación de la persona, lo cual le permitirá reflexionar sobre sus acciones y palabras, ser sociable y respetuoso y aprender que cada persona es diferente, y que esto es muy valioso. Estas reflexiones van más allá de esta investigación y reflejan parte de cómo fui educada en mi familia, mi escuela y en mi formación como psicóloga cultural.

Una de las actividades de clase que mostraron el incremento en el compromiso frente a expresar ideas y sentimientos se dio el 23 de febrero de 2016. Ese día los niños habían pedido trabajar en el diario. El siguiente texto es tomado del diario de campo:

“Se les preguntó si querían escribir libremente o querían que se les diera una consigna. La mayoría del grupo pidió la consigna, se preguntó a los que tenían una idea en mente que la compartieran. Se acordaron tres opciones:Cuál sería mi último deseo,Cuál es mi sueño o El mejor día. Se les dijo a los niños que escribiríamos individualmente, de manera introspectiva (se les explicó la palabra). Al cabo de 20 minutos se interrumpió para indicarles cuanto tiempo llevaban escribiendo, ante la incredulidad de ellos se les mostró el reloj. Se hizo una reflexión sobre el proceso de escritura, retomando el trabajo que habíamos hecho a principio de año sobre lo que necesitábamos para escribir. Alicia dijo que ella recordaba que había puesto que necesitaba estar sola y que ya no. Se dieron unos minutos más para que terminaran de escribir sus ideas.” (febrero 2016)

Otro de los trabajos de diario fue “I wonder...” Los niños vieron un video de un experimento social, en el cual se mostraba a un niño pidiendo comida. El video culmina con que los productores del experimento encuentran a un indigente cuyo perro ha sido retenido por las autoridades, ya que el hombre carecía del dinero para adquirir la licencia de mascotas. La situación se resuelve cuando los productores le ayudan a recuperar el perro. El grupo quedó muy cuestionado con este video, preguntándose cuál es el rol real que tenemos, y lo que ellos podrían llegar a hacer cuando adultos. Estas participaciones estaban llenas de emociones que eran evidentes:

Sara, a quien todos les daban asco y no le gustaba tener contacto con ningún estudiante, estaba llorosa; Mauricio se elevó como si no estuviera allí, no quería pensar en lo que les estaba mostrando; Pablo lloró mucho, Salomé estaba controlada porque con ella he trabajado en cambiar reacciones negativas por asertivas. Muchos tenían anécdotas sobre momentos asertivos en los cuales pudieron hacer una acción frente a situaciones que los confrontaron. Nestor decía que, si muchas veces no se ayudan entre ellos mismos, qué van a poder ayudar a otros. Las participaciones fueron tantas que se les propuso escribir en los diarios lo que el video les suscitaba. Algunos pidieron escribirlas en español; se los permití. Los niños estuvieron escribiendo por 30 minutos. A medida que fueron acabando, les pedía que leyeran o dibujaran, para que los demás tuvieran un ambiente tranquilo en el cual escribir.” (febrero 23, 2016).

Estas actividades mostraron que los niños habían ido transformando su idea sobre la escritura, estaban dejando de lado el verlo como algo complicado y difícil, para vivirlo como una manera de poner en palabras sus sentimientos; un medio de expresión. Con esta dinámica se motivaron a comenzar a escribir sus reflexiones de manera más

tranquila. Se vio un impacto similar en la producción escrita de los textos en las áreas que yo dictaba (ciencias naturales e inglés). Fue así como sus textos comenzaron a ser más argumentativos y extensos, el vocabulario más elaborado y la puntuación mejor cuidada. Habían encontrado el sentido de la comunicación escrita: es para otro.

Conforme el segundo trimestre del año escolar iba terminado, se propuso a los niños hacer una actividad evaluativa, en la cual los niños pudieran decirme cómo se habían sentido en el segundo periodo y qué pude haber hecho mejor. Les pedí a los niños la mayor honestidad posible, ya que esto garantizaría que yo pudiera mejorar para ayudarlos más en el último trimestre del año. Para este momento del año hacía gran énfasis en que los estábamos preparando para cuarto, por lo cual teníamos un nivel de exigencia y responsabilidad mayor que el de tercero.

Las preguntas sobre las cuales trabajamos fueron:

¿Cómo me sentí en el segundo trimestre?

¿Cómo me sentí en matemáticas?

¿Cómo me sentí en ciencias naturales?

¿Cómo me sentí en inglés?

¿Cómo te puedo ayudar para que mejores en el nuevo trimestre?

¿Qué puedes hacer para mejorar?

¿Qué puede hacer mi *teacher* para mejorar?

La mayoría de los niños expusieron sentirse muy cómodos en las clases, tranquilos. Algunos dijeron que se sentían “más o menos”, dado que habían tenido algunas dificultades en el proceso o que habían tenido diferencias con otras docentes. La mayoría de los niños pudieron escribir fluidamente, excepto por Mauricio y Helena.

Mauricio comenzó la actividad escrita, pero dijo no quererla hacer se le dio la opción de grabar un audio, a lo cual aceptó. Helena tomó la misma opción, expresó que no quería escribir su opinión ese día. En el anexo H se pueden ver las respuestas de los niños.

Al revisar los escritos, hice un trabajo uno a uno con cada niño para llegar a acuerdos de trabajo, todo dirigido a ganar confianza antes de los exámenes de final de trimestre. Estos exámenes suelen causar mucha ansiedad a los niños y sus familias, no tanto por el instrumento en sí, sino por la situación de evaluación formal. Las evaluaciones finales son institucionales y deben ser en formato escrito. Sólo una estudiante expresa inconformidad al dar retroalimentación directa a la docente, lo que ratificó mi percepción de la falta de establecer una comunicación más personal con Silvia. Como docente, considero necesario dejarme evaluar por los estudiantes, ya que la mirada positiva que tenga el niño sobre el adulto es lo que facilita su proceso académico.

Estos procesos permiten la interacción, la cual sólo puede ser definida desde el contacto que establezco con otro, y se basa en una serie de reglas, signos y significados compartidos que permiten la comprensión de lo que el otro quiere expresar y de lo que yo comunico. Los signos son inalterables y comunes entre los individuos, es decir son convenciones arbitrarias; pero los símbolos se movilizan conforme a los cambios culturales y sociales, y pueden entenderse como grandes argumentos. Lo que es correcto para mí puede transgredir el bienestar lo otro. En esta interacción formativa se juegan una serie de normas y protocolos, aprendidos desde el modelamiento de las estructuras de co-residencia – co-descendencia (Casa y escuela - Familia). Yo interactué con el otro expresando mi pensamiento a través del lenguaje, aplicando mi habilidad social y cognitiva; el estudiante debe comprender esto y poder replicar a ello. Esta interacción

permite comprender el fin de la evaluación formativa que el estudiante y docente se deben dar recíprocamente. Esta interacción se da en un tiempo y espacio determinados.

El diseño de cada actividad desde el sentido de la misma para con cada uno, permitió a los niños avanzar en sus procesos académicos. Fueron comprendiendo que cada actividad funciona como un ladrillo en un muro; si un ladrillo queda mal puesto, el muro caerá. Con esta analogía se logró que cada vez fueran más espontáneos en sus preguntas e inquietudes. Abiertamente preguntaban el sentido de una actividad, pedían retroalimentaciones formativas de su proceso y solicitaban consejos para mejorar sus aprendizajes. Igualmente me buscaban para que los apoyara a solucionar diversas situaciones personales, o para contarme de cosas que pasaban en sus casas o noticias agradables del fin de semana. Como grupo, los niños siempre estaban verificando que nadie estuviera solo en recreo, e invitaban a todos a sentarse juntos en la hora de almuerzo. Muchas veces la mayoría de los niños jugaban juntos, enseñándose juegos nuevos. Se comenzó a observar que casi todas las niñas estaban juntas en recreo, menos Silvia y Helena, quienes siempre estaban juntas. Hubo algunos días en que todo el grupo estaba junto y jugaban con sus gogos.

Aquellas estrategias que se consideraban productivas en el trabajo académico eran compartidas con los docentes de grado, tanto en reuniones formales de seguimiento de grado, como en conversaciones de corredor. Esto permitió a algunos docentes aplicarlas en clase y ver avances con algunos estudiantes. Cuando los niños comenzaron a percibir que mi comunicación con los docentes era muy abierta y frecuente, comenzaron a reconocer que podrían llegar a construir una relación más cercana con ellos.

Para el cierre del trimestre retomé la clasificación de la tabla inicial, y de acuerdo con mis registros de observación en los diarios de campo y a sus autopercepciones (anexo I), marqué avances de acuerdo con las primeras categorías, obteniendo como producto la tabla 6.

Tabla 6. Observaciones de los niños en relación a las categorías, segundo trimestre.

Trimestre II

CAT.	Mauricio	Jacob	Pablo	Salomé	Ana María	Sara	Silvia	Diana	Helena	Samuel	Alicia	Angélica	Nestor	Antonio	Paul	Jerónimo	Gabriel
AG1	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
AG2	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
AG3	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
T1	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
T2	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
T3	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio
P1	Alto	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
P2	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
E1	Alto	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
E2	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
E3	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
E4	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio
R1	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio



Con el análisis de los registros y vivencias del grupo, y en miras de ir cerrando el proceso correspondiente al trabajo de campo, se retomó el fundamento teórico del

proyecto para reorganizar las categorías de observación y futuro análisis. Este fue el producto de dicho momento:

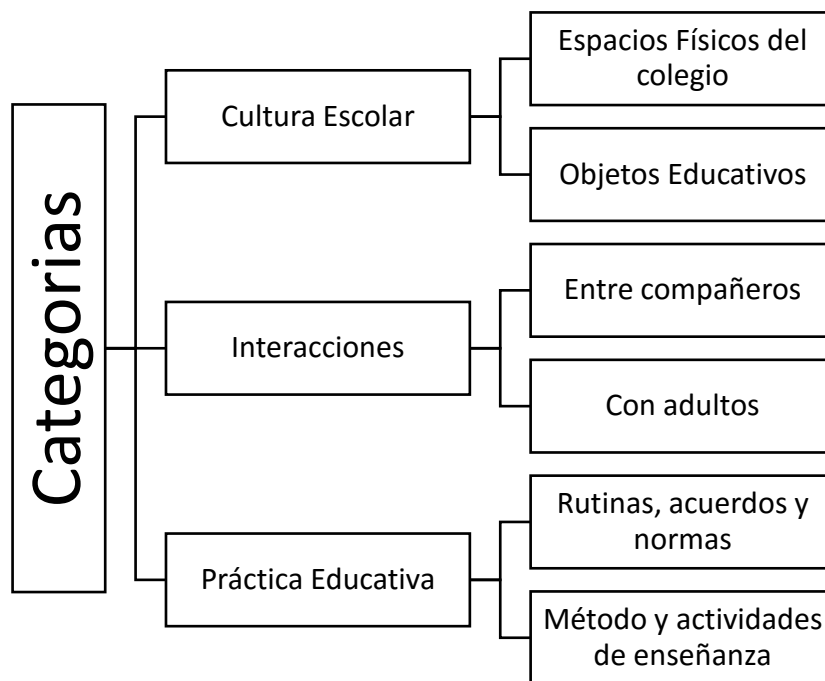


Figura 12: Categorías



El tercer trimestre comenzó con la misma dinámica del segundo, la única actividad que los niños sintieron como pasajera fueron las evaluaciones finales. Los niños comenzaron con sus rutinas acordes con lo observado en febrero y marzo. Se aplicaron las recomendaciones que los niños hicieron en cuanto a qué podía cambiar yo, y los apoyé con otras estrategias para apoyarlos mejor a mejorar aspectos que pidieron

reforzar en el cierre del segundo trimestre. Sus escritos continuaron mejorando, y esto fue evidente en varios escritos argumentativos que realizaron en el trimestre. Las relaciones dentro del salón continuaron fortaleciéndose, solamente el proceso de un niño tuvo un retroceso social y académico (Mauricio), que conllevó a que no pasara el año escolar.

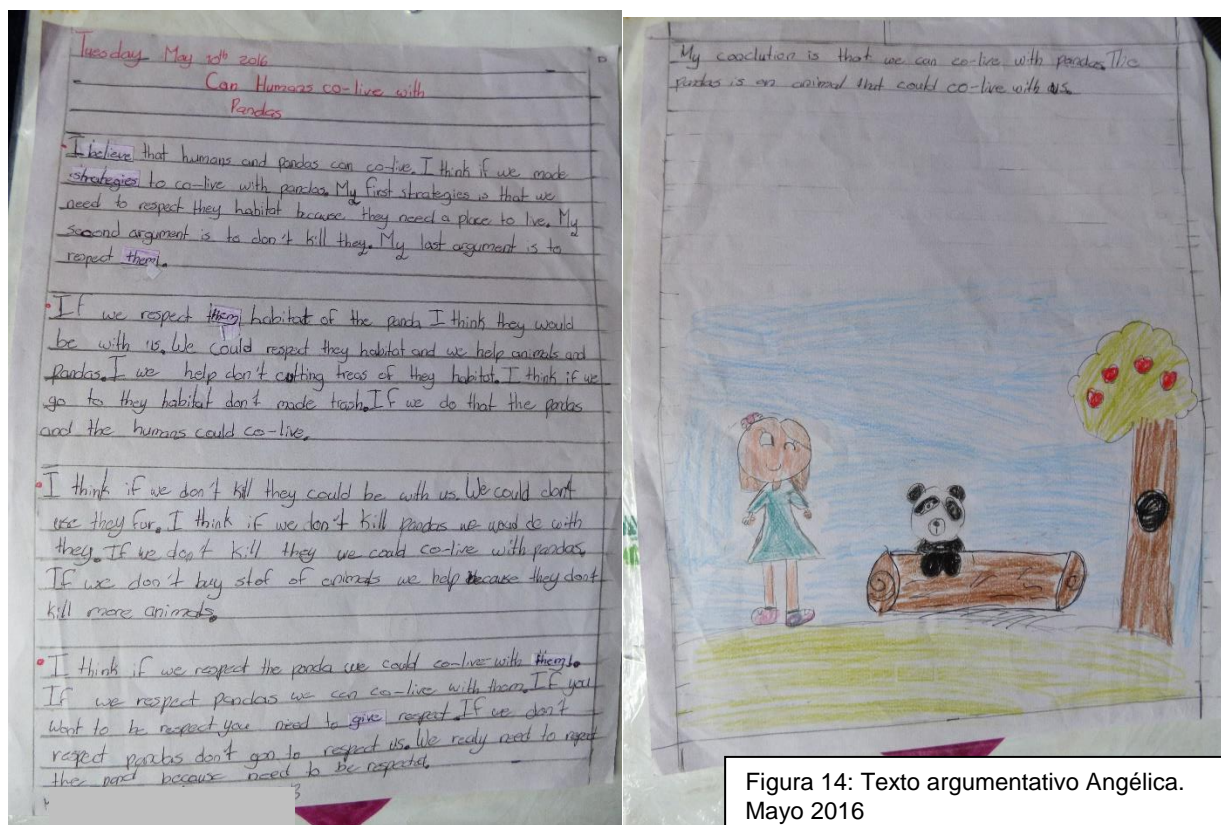


Figura 14: Texto argumentativo Angélica. Mayo 2016

En las reflexiones de aula, los niños fueron más espontáneos y honestos frente a sus apreciaciones. Poco a poco fueron requiriendo de una menor intervención del adulto para solventar los conflictos que se presentaban entre ellos. Fueron expresando sus inconformidades frente al sistema escolar y a la institución, en espacios que les fueran seguros. Igualmente, reconocieron que no todo adulto era igual a otro, porque cambiaba

su manera de escuchar, de ser, de hablar, y había que saber qué se le podía decir y qué temas era mejor evitar. Esto se vio como una fortaleza del grupo, generalmente se enseña a los niños a ser honestos, pero pocas veces se les enseña a ubicar los espacios apropiados para expresarse, o a hacer un manejo emocional antes de exponer sus opiniones. Este tipo de situaciones son demasiado importantes en la adultez y suelen aprenderse de otros adultos durante la niñez. No se trata de enseñar a ser deshonesto o a decir “mentiras blancas”, se trata de enseñar al niño a identificar el momento y el sentimiento antes de exponer el pensamiento.

Como parte de este proceso de identificación, les enseñé a los niños a diferenciar una intimidación de una agresión, de lo que es molestar y de cómo lo que considero una broma, el otro lo puede considerar una agresión. Así fueron aprendiendo que si yo hago un comentario a manera de broma (como un sobre nombre) para la otra persona puede ser ofensivo. Este proceso fue importante para Jacobo, quien siempre veía todas sus acciones justificadas en si decía “era por molestar”. Con actividades que consistían en lecturas de ejemplos de ese tipo de bromas, y otras que implicaron procesos de empatía, fue comprendiendo que cada acción tiene un efecto en el otro, y que depende de quién ejecute la “broma” o el comentario el tipo de efecto que se ejerza. Esto iba acompañado al discurso de que estábamos allí para ser mejores personas, brindando a los niños una fuerza interior que les permitió hacer llamados de atención asertivos entre ellos, cuando veían que sus comportamientos eran inapropiados. En el anexo J presento algunos registros del diario de campo en los cuales se pueden ver anotaciones de algunas de las actividades del programa de dirección de grupo que evidencian estos procesos.

Este trimestre se caracterizó por profundizar en algunos conceptos de la investigación, apoyándome en el trabajo de clase de Investigación II y los instrumentos

de cuestionario y entrevista. Aunque el cuestionario suele utilizarse como método cuantitativo y este proyecto es de corte cualitativo, se optó por incluir los resultados por permitir reconocer los conceptos desde la mirada de los niños.

Estos instrumentos tuvieron un pilotaje, validado por un psicólogo cultural perteneciente a proyectos pedagógicos del CIER, (Anexo K) y se aplicó a ocho niños del grupo (cinco niños; tres niñas). El protocolo consistió en llevar parejas de niños a un lugar diferente al salón de clases, donde estuvieran cómodos y no fueran interrumpidos. Se dio la siguiente instrucción: “¿Recuerdan que les he contado que estoy haciendo un trabajo en la universidad sobre cómo los profesores y los niños se comunican mejor?” (Se esperaba respuesta de los niños) “Hoy necesito que me ayuden con unas preguntas, ¿están de acuerdo?”. A la respuesta afirmativa mostraba el cuestionario, y daba la siguiente instrucción: “Tengo aquí un cuestionario con trece preguntas. La idea es que respondan libremente, por ello no es obligatorio poner su nombre en el papel. El cuestionario está dividido en dos partes: en la primera pueden marcar una sola respuesta, en la segunda pueden marcar tantas preguntas como consideren adecuado”. Cada niño respondía el cuestionario individualmente. Les pedía informar si alguna pregunta no era clara. Al final de la aplicación individual, le preguntaba a cada niño si cambiaría alguna pregunta para hacerla más sencilla o más interesante. Los niños afirmaron: 1) las preguntas son claras y fáciles de entender; 2) es fácil seguir las instrucciones escritas en el cuestionario; 3) el cuestionario no es muy largo (tiempo aproximado de respuesta de 10 minutos). Sólo una niña sugirió un cambio en la pregunta nueve: “¿Cuál es el lugar más importante del colegio para ti?”. La niña expuso que si el objetivo del cuestionario es conocer cómo podemos los docentes relacionarnos y comunicarnos mejor con los

estudiantes, deberíamos preguntar por el lugar que más les gusta. Se cambia la pregunta en función de la sugerencia realizada, cambiando el resultado en la aplicación definitiva del cuestionario. A continuación, se presentan una serie de tablas con los resultados de esta aplicación piloto.

Tabla 7: Resultados cuestionario piloto

¿Cómo te sientes en el colegio?

Pregunta 1	A	B	C	D	E	Total
	7	0	0	0	1	8
	37,50%	0,00%	0,00%	0,00%	12,50%	

¿Crees que tu profesora podría hacer algo para que tu experiencia en el colegio fuera mejor?

Pregunta 2	Si	Tal Vez	No			Total
	2	2	4			8
	25,00%	25,00%	50,00%			

¿Hay trabajos tuyos pegados en el salón?

Pregunta 3	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	2	2	3	1	0	8
	25,00%	25,00%	37,50%	12,50%	0,00%	

¿Sientes que puedes expresarte libremente en tu salón?

Pregunta 4	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	6	0	1	0	1	8
	75,00%	0,00%	12,50%	0,00%	12,50%	

¿Sientes que tus profesores te escuchan?

Pregunta 5	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total

	7	1	0	0	0	8
	87,50%	12,50%	0,00%	0,00%	0,00%	

¿Tus profesores reconocen tus avances?

Pregunta 6	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	8	0	0	0	0	8
	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	

¿Tus profesores te dicen qué puedes mejorar?

Pregunta 7	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	4	3	1	0	0	8
	50,00%	37,50%	12,50%	0,00%	0,00%	

Los adultos que hay en el colegio son responsables y amigables

Pregunta 8	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	6	2	0	0	0	8
	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	0,00%	

¿Cuál es el lugar del colegio más importante para ti?

Pregunta 9	A	B	C	D	E	
	4	1	7	2	1	15
	26,67%	6,67%	46,67%	13,33%	6,67%	

¿Cuál es el lugar más importante del colegio para ti?

Pregunta 10	A	B	C	D	E	
	1	2	5	2	4	14
	7,14%	14,29%	35,71%	14,29%	28,57%	

Cuando quieres expresar un sentimiento, idea, opinión o aprendizaje tu puedes:

Pregunta 11	A	B	C	D	E	cantar	No se	Pedir turno
	1	5	6	2	3	1	1	1
	5,88%	29,41%	35,29%	11,76%	17,65%			

De las cosas que te dice o hace tu profesora, ¿cuáles son más útiles para tu vida?

Pregunta 12	A	B	C	D	E	F	G	H
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---

	1	5	2	3	5	6	7	0
	2,86%	14,29%	5,71%	8,57%	14,29%	17,14%	20,00%	0,00%

Las normas en el colegio son útiles para

Pregunta 13	A	B	C	D	E	F	
	7	4	5	5	3	0	24
	29,17%	16,67%	20,83%	20,83%	12,50%	0,00%	

El pilotaje de la entrevista a niños se llevó a cabo dentro del salón. El grupo ingresó al salón en compañía de otro profesor, interrumpiendo la entrevista. Se decidió llevar a cabo la entrevista en otro lugar, donde no hubiera interrupciones. La entrevista duró 16 minutos; por eso, se pensó que para la aplicación final del instrumento sería necesario entrevistar a dos niños del grupo. El pilotaje de la entrevista se llevó a cabo con una de las niñas que respondió el cuestionario final, seleccionada por conveniencia, teniendo en cuenta su gran fluidez oral y facilidad para expresar sus opiniones frente a pares y adultos. Le expuse que la entrevista era para profundizar en las respuestas que el grupo había dado al cuestionario. La niña no sugirió cambios en la guía de entrevista. Durante la revisión del audio, observo que la niña no se sentía del todo cómoda con la grabación. Así, decido agregar al protocolo la pregunta “¿cómo se sintió respondiendo la entrevista?”.

Del análisis de los protocolos de aplicación de cada uno de los instrumentos enfatizo en la importancia de explicar a los participantes el sentido de lo que se está haciendo y reconocer en ellos parte de un proceso que permitirá una respuesta a una inquietud.

El cuestionario final (Anexo L) fue aplicado a nueve niños del salón (cuatro niños; cinco niñas). Los resultados se relacionan en las siguientes tablas:

Tabla 8: Resultados cuestionarios

¿Cómo te sientes en el colegio?

Pregunta 1	A	B	C	D	E	Total
	3	3	3	0	0	9
	33,33%	33,33%	33,33%	0,00%	0,00%	

¿Crees que tu profesora podría hacer algo para que tu experiencia en el colegio fuera mejor?

Pregunta 2	Si	Tal Vez	No			Total
	2	5	2			9
	22,22%	55,56%	22,22%			

¿Hay trabajos tuyos pegados en el salón?

Pregunta 3	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	1	5	2	1	0	9
	11,11%	55,56%	22,22%	11,11%	0,00%	

¿Sientes que puedes expresarte libremente en tu salón?

Pregunta 4	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	5	1	1	2	0	9
	55,56%	11,11%	11,11%	22,22%	0,00%	

¿Sientes que tus profesores te escuchan?

Pregunta 5	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	7	1	1	0	0	9
	77,78%	11,11%	11,11%	0,00%	0,00%	

¿Tus profesores reconocen tus avances?

Pregunta 6	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	8	1	0	0	0	9
	88,89%	11,11%	0,00%	0,00%	0,00%	

¿Tus profesores te dicen qué puedes mejorar?

Pregunta 7	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	7	1	1	0	0	9
	77,78%	11,11%	11,11%	0,00%	0,00%	

Los adultos que hay en el colegio son responsables y amigables

Pregunta 8	Siempre	Casi Siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	5	3	1	0	0	9
	55,56%	33,33%	11,11%	0,00%	0,00%	

¿Cuál es el lugar del colegio que más te gusta?

Pregunta 9	A	B	C	D	E	Total
	3	2	4	0	7	16
	18,75%	12,50%	25,00%	0,00%	43,75%	

Siento que aprendo más cuando uso:

Pregunta 10	A	B	C	D	E	Total
	3	6	4	3	5	21
	14,29%	28,57%	19,05%	14,29%	23,81%	

Cuando quieres expresar un sentimiento, idea, opinión o aprendizaje tu puedes:

Pregunta 11	A	B	C	D	E	
	1	5	9	1	0	16
	6,25%	31,25%	56,25%	6,25%	0,00%	

De las cosas que te dice o hace tu profesora, ¿cuáles son más útiles para tu vida?

Pregunta 12	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
	5	6	5	6	4	5	8	0	7	46
	10,87%	13,04%	10,87%	13,04%	8,70%	10,87%	17,39%	0,00%	15,22%	

Las normas en el colegio son útiles para

Pregunta 13	A	B	C	D	E	F	
	9	6	5	4	2	0	26
	34,62%	23,08%	19,23%	15,38%	7,69%	0,00%	

La entrevista final fue aplicada a una niña del grupo 3-2 que se caracteriza por su fluidez oral y por exponer puntos de vista críticos ante sus compañeros de clase y profesores. El protocolo de aplicación del cuestionario fue el mismo del pilotaje. La entrevista se realizó fuera del salón; tuvo una duración de 31 minutos. Se pidió permiso a la entrevistada para grabar en audio la entrevista, explicándole que ésta es parte de uno de los trabajos de la investigación que llevo a cabo.

Al tabular los cuestionarios, encontré correlaciones entre las tabulaciones de los pilotajes y las de la aplicación del cuestionario final. En el anexo M muestro la relación de los resultados de cada una de las preguntas. Tras hacer una comparación de la

tabulación de resultados del pilotaje y la aplicación final, pude observar que los niños sienten que pueden expresar sus ideas, sentimientos y opiniones, ya sea oralmente, por medio escrito, o escoger otro tipo de texto que les permita expresar lo que quieren. La mayoría de los niños aseguran tener retroalimentación de sus procesos y mencionan que los adultos de la institución son amigables. Sienten que son escuchados y que se reconocen sus avances la mayor parte del tiempo. Consideran que se les apoya desde las actividades académicas y desde las estrategias brindadas para resolver problemas personales o grupales.

En sus respuestas fue posible ver que consideran el salón de clases como un lugar importante que les gusta. El uso de los tableros (inteligente y tradicional), así como del cuaderno son marcados como necesarios en el proceso de escritura, lo que ilustra la importancia de los procesos de escritura en el aprendizaje. Los tableros permiten una exposición del conocimiento frente al otro, por ser más públicos que los cuadernos.

La oficina de la sección de básica primaria es identificada como un lugar importante, pero no de gusto para los estudiantes; no es su elección ir allí. Dado que en recreo los profesores nunca juegan con ellos, es coherente que no marquen esta opción en la pregunta número doce. En lo que se refiere a las demás preguntas, los estudiantes sí han experimentado las situaciones por las que interrogan; estas preguntas, al recoger la experiencia individual de los estudiantes, muestran diferencias relacionadas con lo que cada uno considera relevante a partir de sus necesidades y expectativas.

En las entrevistas (Anexos N y Ñ) es posible observar que ambas estudiantes consideran importante la relación que tienen con su directora de grado y que ven algunas

de las otras relaciones con otras profesoras, secundarias y no siempre con buena comunicación. Expresan que el profesor tiene como meta el aprendizaje del estudiante al planear sus clases y que esto es mucho más ameno si la docente trabaja en conocer al niño. Ambas entrevistadas exponen estar acostumbradas a las rutinas del colegio, y en el tener relaciones de amistad con personas del grupo. Ambas identifican diferentes ambientes en el salón, aunque una expone que no siempre son muy claros. Ambas dicen que el salón requiere de más colores y que puede haber más decoraciones pensadas en los niños y hechas por ellos. Las dos niñas imaginan cómo sería yo de pequeña y llevan a cabo un análisis de cómo sus características son similares a las mías.

Dicen que un buen profesor es respetuoso y se preocupa por sus estudiantes, que sus experiencias previas les permiten ser mejores personas y profesores. Exponen que los profesores dan retroalimentación a los estudiantes, pero que ésta no es siempre asertiva.

En relación con las preguntas y retomando los objetivos de investigación, teniendo en cuenta los datos expuestos por la entrevista y el cuestionario, creé las siguientes unidades de análisis:

- Interacciones y emociones dentro del grupo
- Práctica educativa
- Experiencias previas de los adultos
- Rutinas, normas y reglas
- Espacios Físicos del colegio

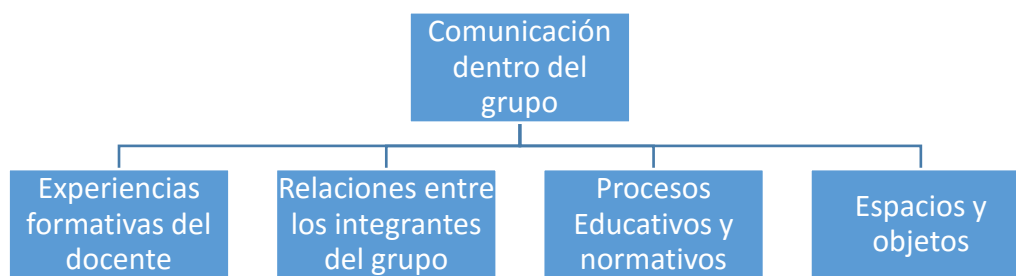
- Objetos educativos

Tras este proceso, hice una revisión de los documentos del curso y del resumen ejecutivo del proceso. Se agruparon las categorías iniciales en una unidad de análisis: Comunicación dentro del Grupo.

A continuación, la explicación de la unidad de análisis a partir de los datos obtenidos con los instrumentos, y sus subcategorías.

-Comunicación en el grupo: La comunicación hace referencia al complejo proceso de la interacción, en este caso, entre adultos y niños. El cómo nos comunicamos parte de las experiencias previas de cada uno, en especial del adulto. Este adulto, que hace parte del grupo por un año escolar, debe trabajar dos aspectos vitales en la comunicación: el conocer al niño y lograr desarrollar sus máximas comprensiones cognitivas a través del desarrollo de sus habilidades (motoras, académicas, sociales y emocionales). Esta comunicación está mediada por la institución y representada por las normas y acuerdos de comportamiento que el maestro debe modelar para los estudiantes (los cuales se espera que el estudiante comprenda y siga). Esta comunicación se da en el escenario educativo, compuesto por objetos y lugares de la institución.

Figura 15: Comunicaciones en el grupo



Experiencia formativa en el docente (anexo O):

La formación del docente, sus sentires y vivencias personales que lo han moldeado a su persona actual. Las maneras de ver y actuar en el mundo.

En el análisis de los datos de cuestionarios y entrevista final se puede concluir que cada experiencia previa permite al docente hacer un abordaje de la situación actual desde una perspectiva única. Los niños reconocen en el adulto a una persona que ha desarrollado las habilidades para un oficio que decide emprender como estilo de vida (como lo explica Salomé en la entrada 197, refiriéndose a mi llegada a la labor docente: “voy a conseguirme un trabajo donde no sea tímida”).

Si bien es cierto que el docente actúa como representante de la institución, es evidente para los niños que el manejo de conflictos y de clases varía de uno a otro individuo. Hay una mirada que tiende a ser proyectiva: el niño se identifica con su maestro; asimismo, el niño que pasa de lo concreto a un estadio más simbólico (proceso que tiende a comenzar hacia los nueve años o diez años), busca explicar los motivos por los cuales el adulto es como es y actúa de determinada manera. En la búsqueda constante de canales que permitan establecer la comunicación el niño expone aspectos de la identificación que tiene con el adulto (maestro), facilitando procesos que conllevarán a la relación pedagógica y al desarrollo de los contenidos formativos y educativos que el docente y la institución han establecido para el niño. Esto se ejemplifica en la entrevista cuando Salomé expone encontrar características similares conmigo (entradas 142 y 144).

Relaciones entre los integrantes del grupo (anexo P):

Las relaciones se presentan como las interacciones desde las cargas afectivas, las maneras de expresarse y dar a conocer una idea, sentimiento u opinión. Dan cuenta de la libertad que siente el estudiante para permitirse expresar y empalabrarse (Duch 2002).

En los procesos de interacción se evidencian los comportamientos de los diferentes grupos de niños, los que son menos tímidos y los que requieren apoyo para regular sus comportamientos. Hay reconocimiento frente a las diferentes características en las personas que integran el grupo, pero que eso no deja de lado el hecho que son una clase (Entrada 70 de la entrevista). Se reconoce que son un grupo y que la disposición del espacio podría ayudar a afianzar esto (entrada 72 de la entrevista). Las características personales apoyan la generación de relaciones y el establecimiento de interacciones entre los integrantes del grupo, entendiendo por integrantes no sólo estudiantes, sino a los docentes que están de durante el año escolar.

Parte de una buena comunicación es saber que la escucha es un aspecto determinante en la posibilidad de dar pie a la transmisión de ideas y conocimientos sin juzgar los desaciertos o equivocaciones desde su lugar de autoridad o mayor experiencia. En la búsqueda de la relación pedagógica los niños deben sentir la libertad de la expresión de sentimientos, opiniones e ideas (en el cuestionario la mayoría de niños exponen poder expresarse libremente y sentirse escuchados por los adultos de la

institución. En la entrevista, la entrada 156 expone: Lo que pasa es que mis *teachers* directoras de grupo son... siempre han sido mis clicks.”), ser escuchadas por ese otro que representa autoridad y guía por un periodo de tiempo, y a quien sus padres y la institución lo han nombrado responsable por el grupo. En las entrevistas y cuestionarios encontré que los niños sienten la libertad otorgada por algunos docentes, reconocen en los discursos de estos adultos características propias de cada personalidad; desde allí determinan su relación con éste. La libertad de ideas y opiniones se ha promulgado mucho al interior del grupo durante el año escolar; se han creado buzones de sugerencias, acceso a mensajería virtual por plataformas seguras, cariñogramas (canales de mensajería físico para cada niño) y el diario personal que se desarrolló como ejercicio de clase.

La posibilidad de escucha del adulto brinda confianza en la relación pedagógica generando compromisos en doble vía: entre estudiante y docente. Estos compromisos trascienden lo académico: en la entrada 185 de la entrevista, Salomé dice: “Yo, yo en serio yo, yo yo, nunca hablaría mal de ti. Aunque me hayas regañado, nunca.” Completa en la entrada 162 “Pues una vez en segundo, a veces con dos cosas, pero ya. Contigo nunca porque yo te conozco y sé que TU nunca me vas a juzgar, bueno, no sé si nunca, pero hasta ahora no. Y estoy segura de que nunca me vas a juzgar.”. En este proceso, las expectativas del niño se exponen frente al “deber ser” del adulto frente a él.

El hecho que los niños no puedan exponer una tendencia frente a si el maestro podría cambiar o mejorar la experiencia escolar puede deberse al hecho mismo que el trabajo de aula se ha enfocado en generar procesos de autonomía para el desarrollo de habilidades personales. Es decir, he trabajado en cómo ellos son los directos

responsables de su proceso personal y académico y en cómo el docente es sólo un apoyo de su proceso.

Procesos educativos y normativos (anexo Q):

Los procesos educativos dan cuenta de cómo las prácticas educativas y estudiantiles se combinan para lograr el proceso de aprendizaje. Encierran el cómo se planea una clase, cómo se enseña, cómo se aprende y el resultado del proceso.

Las normas son reconocidas por los niños como una herramienta para aprender a respetar al otro, comportarse y pertenecer a un grupo social, tal y como se observó en los cuestionarios. Son construidas participativamente, dirigiéndose a las necesidades que el grupo y los docentes consideren relevantes (remitirse a la entrada 101 donde Salomé expone que las reglas se crean en la cotidianidad y frente a una necesidad: “hagamos una regla para que esto mejore”). Las normas principales están visibles dentro del aula. Las reglas no necesariamente son cumplidas por todos y en todo momento (entrada 97 de la entrevista: “Hay personas que no las cumplen; si, eso lo sabemos, pero podemos poner más profundas las reglas”); no obstante, esto no debe ser un limitante para mantener reglas básicas. El docente debe considerar adaptar las reglas a la media del grupo. Las reglas deben acomodarse al común del día a día, deben ser puestas en práctica y vividas (remitirse a las entradas 101y 105). Los estudiantes reconocen que es la palabra del adulto la que determina los cambios, y esa allí donde se retoma la consideración a la norma y a las dinámicas escolares, determinadas por la institución (tal

y como lo expuso la entrevistada cuando relataba la propuesta que había hecho a la institución y las que tenía en mente).

La práctica educativa es percibida como el eje movilizador de imaginarios y mentalidades, por lo cual los niños sienten la libertad de proponer acciones que muestren sus comprensiones. La idea de aprender se asocia con la de divertirse y estar en movimiento, sea intelectual o físico. La práctica educativa tiene como objetivo incentivar procesos evidenciables en la vida real; desde allí debe partir su sentido. Frente a esto, Salomé expone que lo visto en clase cobra sentido en su realidad; a su vez, del cuestionario se concluye que tanto lo académico como lo personal son importantes para la vida de los estudiantes (pregunta 12).

En la práctica educativa se evidencian órdenes y rutinas, reglas y maneras de deber ser. El estudiante reconoce que hay parámetros de comportamiento y trabajo en el colegio; se da un lugar como educando. En la retroalimentación que da el docente se encuentra una voz guía que indica qué se debe mejorar más allá de la corrección. El estudiante valora las palabras respetuosas del docente, aprendiendo del proceso para avanzar en éste. Igualmente, valora la retroalimentación de un par, aunque no genera grandes expectativas sobre sus resultados, dada su inexperiencia (en la entrada de entrevista 225 Salomé expone que “Digamos la *teacher* de educación física, que me dice como “ahhh, si te falta coordinación” y yo le digo “¿Cómo puedo mejorar? Y ella “Ay, no. Pregúntale a JUE” que es rebueno, él si me ayuda.”).

Espacios y Objetos (Anexo R):

Se entiende por espacios físicos y objetos del aula aquellos que los estudiantes comparten: el aula de clases, zonas comunes del colegio, tableros, cuadernos y decoraciones de salón. Los espacios tienen significados para los estudiantes y los docentes, y son resignificados a partir de sus vivencias. Los objetos, aunque pertenecen a uno u otro (incluidos los del colegio), son compartidos en pro de la práctica educativa, más allá del desarrollo académico del estudiante.

Las instalaciones del colegio son agradables para los estudiantes; los estudiantes tienen sugerencias para mejorarlas: plantar árboles y usar energía solar, reconociendo que la decisión no está en sus manos (entradas 24, 30 y 42). Estas sugerencias, según el punto de vista de la estudiante entrevistada, buscan alinear la infraestructura física del colegio con las enseñanzas del mismo, haciendo parte de la práctica educativa cotidiana y lo que el colegio promueve como valores institucionales.

Artículos como el cuaderno y los tableros permiten la comunicación escrita, que puede ser reinventada o modificada. Dependiendo de la docente a cargo, el cuaderno y el tablero pueden variar según la normatividad con la cual se utilizan (en la entrada de entrevista 91, Salomé dice “Pero eres muy relajada frente a cómo manejamos el cuaderno. No tiene que ser como primero esto, después esto, luego esto.”). Al escuchar a los estudiantes y leer las entrevistas, observo que los niños desean espacios de escritura que permitan la libertad del uso del papel y la tinta. La apropiación de las decoraciones de salón hechas por los estudiantes permiten una apropiación del espacio físico desde los objetos compartidos y construidos cooperativamente.

Uno de los avances que pude observar en el grupo fue que todas las niñas comenzaron a pasar sus recreos juntas y, por iniciativa propia, conformaron algo llamado “círculo de confianza”. Las primeras versiones del círculo de confianza se llevaron a cabo entre las niñas durante el recreo para compartir aquellas cosas que pudieran afectar su amistad, o para contar cosas muy importantes (como fue el caso del divorcio de los papás de Diana, que compartió su experiencia con las niñas del salón en este espacio). Posteriormente, fui invitada a los círculos de confianza en el recreo, y estos empezaron a llevarse a cabo en el salón por pedido de las niñas (decían que adentro del salón era posible hablar de lo que fuera sin que los docentes escucharan lo que hablaban). En este círculo de confianza expusieron muchos de sus sentires y cambios vividos. Esto fue determinante para lograr uno de mis objetivos como docente del grupo 3-2: generar una relación con Silvia.

A partir de mi participación semanal en los círculos de confianza, el vínculo entre las niñas y yo se estrechó, lo que me permitió hacer apoyos nuevos en sus procesos, darles herramientas para que se integraran más al grupo (en el caso de Helena y Silvia) y motivarlas a avanzar en sus procesos académicos (en ese momento muchos de los casos académicos que habían comenzado con seguimiento de profesionales en terapia ocupacional, fonoaudiología y tutorías privadas, ya fluían de manera autónoma). En una de las reuniones del círculo de confianza, Silvia dijo “Para mí ha sido importante estar aquí porque es que a mí me cuesta mucho hacer amigos y ustedes y la *teacher* Andrea me han enseñado como. Yo no quiero separarme de ustedes en cuarto.” (Nota del diario de campo, abril 26 de 2016). Esta era una preocupación genuina en el grupo. A partir de

las reuniones del círculo de confianza, sus integrantes habían logrado una integración muy sólida y temían ser separados de salón el año siguiente.

Finalizando el trimestre los niños escribieron sobre los aprendizajes que habían logrado en tercero y que eran importantes para la vida (anexo S). Si bien es cierto que los niños en grado tercero tienen procesos cognitivos concretos, de acuerdo a su desarrollo, muchos de los argumentos muestran un crecimiento superior a los definidos para esta etapa. Por ejemplo, Alicia dijo “Yo este año me llevo aprendizajes de personas cercanas: André me enseñó a no frustrarme y dejar atrás los problemas pasados”; o parte del comentario de Diana: “Como persona aprendí a valorar lo que tengo. Hay tiempos duros en familia o cosas así, pero hay que dejarlas pasar para que no te afecten en el futuro.” Otros comentarios se sitúan en el crecimiento espiritual religioso y ambiental. Es un comentario que resume todo, reconociéndolo como un pequeño fragmento, como el de Samuel: “Yo aprendí muchas cosas este año, pero hay algunas cosas más importantes. Aprendí cómo rezar con el rosario; que necesitamos cuidar el medio ambiente. También aprendí la historia de Bogotá y su pasado. Aprendí que un bonito párrafo se hace así en español y en inglés. Aprendí a cómo tratar un conflicto. Por último, aprendí como hacer caricaturas y dibujos futuristas. Esto fue solo el 2% de todo lo que aprendí.” Catorce de los 17 niños hicieron alusión a su crecimiento personal en el grado tercero, lo que me permite comenzar a concluir que el trabajo esperado se cumplió: formar personas.

Escribí mis anotaciones sobre el cierre de año (anexo T) y elaboré la última tabla para ver el cambio de los colores según las primeras categorías del año. Pude observar cuanto habían avanzado todos los niños, independientemente de que algunos aún

requirieran apoyo externo, o que uno hubiera perdido el año. Sus habilidades habían avanzado, podían expresarse libremente y de manera respetuosa, reconocieron la importancia de no sólo quejarse sino de reconocer lo bueno. De reflexionar sus acciones y reconocer que no importa la edad, siempre pueden hacer el bien por otra persona.

Tabla 9. Observaciones de los niños en relación con las categorías, tercer trimestre.

Trimestre III																	
CAT.	Mauricio	Jacob	Pablo	Salomé	Ana María	Sara	Silvia	Diana	Helena	Samuel	Alicia	Angélica	Nestor	Antonio	Paul	Jerónimo	Gabriel
AG1																	
AG2																	
AG3																	
T1																	
T2																	
T3																	
P1																	
P2																	
E1																	
E2																	
E3																	
E4																	
R1																	

En la última semana quise preguntarles a los niños por su percepción frente a la relación que construimos, no solo docente-estudiante, sino entre ellos mismos. Salimos del salón e hicimos un círculo, todos los pies estaban juntos. Cada uno iba diciendo una

cualidad del grupo y algo que le había gustado mucho de tercero. En las participaciones fueron saliendo muchas anécdotas de situaciones que vivimos en el año, como la salida pedagógica de septiembre, o la izada de bandera. Algunos niños estuvieron nostálgicos, y preguntaron por qué no era posible pasar como grupo a cuarto y tenerme a mí como docente. Les expliqué que cada colegio tenía una metodología, y la de IG no solía hacer esas consideraciones de tercero a cuarto (en cuarto tendrían un docente por área y no un docente que dicta todas las áreas en inglés). Recordaron que algunas sesiones les habían dado miedo, como cuando introduje el tema de problemas ambientales: “Nos empesamos a sustar y la ticher nos dijo que tomaramos consiensa. El planeta está en problemas. Nos empezó a decir estrategias y cómo podemos ayudar. Desde ese momento empecé a cambiar.” (Tomado del diario de Samuel, junio 15 de 2016).

Ese día compartieron conmigo que muchos temían llegar a mi salón, ya que en segundo se rumoraba que yo era muy brava y exigente; otros estaban prevenidos frente a la cantidad de tareas o a tener que aprenderse las tablas de multiplicar. Dijeron que se habían dado cuenta que ni la profesora ni el grado eran tan difíciles como creían. Esto se retomó para bajar sus prevenciones frente al grado cuarto, del cual salieron con un buen proceso también.

En el último diario que escribimos, les di la opción de escribir sobre una vivencia, un mensaje a 3-2, cómo este año lo había cambiado o su relación conmigo. Samuel retomó la anécdota que compartió y Pablo habló de lo importante que fue su experiencia en el salón, ya que había hecho nuevos amigos como Jacobo y Alicia. Helena escribió de como todos eran amigos, importante tras estar varios meses con una única amiga. Salomé escribió cuatro motivos por los cuales había cambiado este año, entre los cuales nombró lo positivo de su relación conmigo. La mayoría de los niños optó por escribir sobre

su relación conmigo. Ninguno habla sobre los apoyos académicos o las enseñanzas curriculares; todos hablan sobre el apoyo en momentos difíciles, cariño, escucha, empatía, amabilidad. En el anexo J pueden verse otras entradas del diario del 15 de junio de 2016.

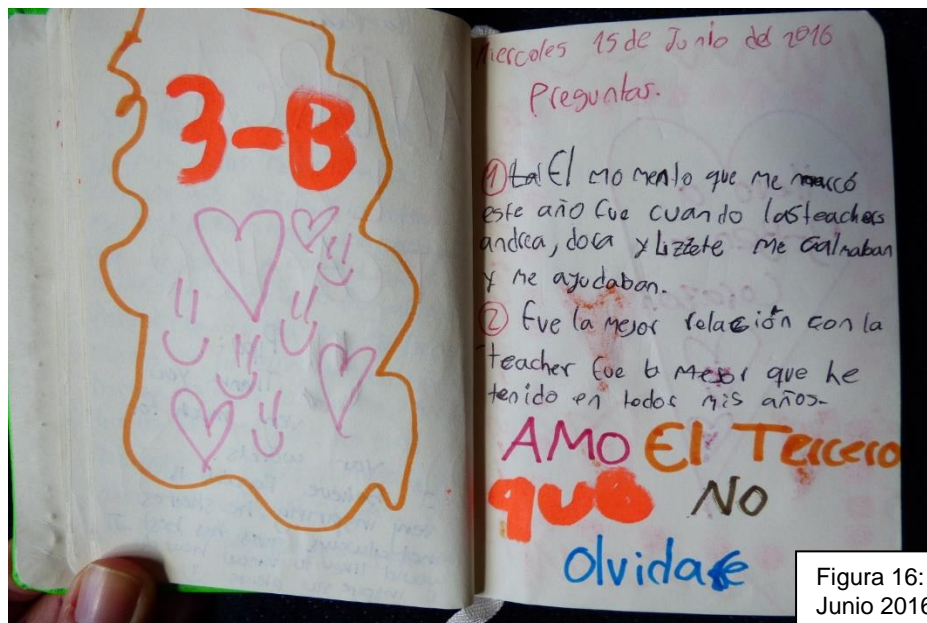


Figura 16: Tomado del diario Paul. Junio 2016

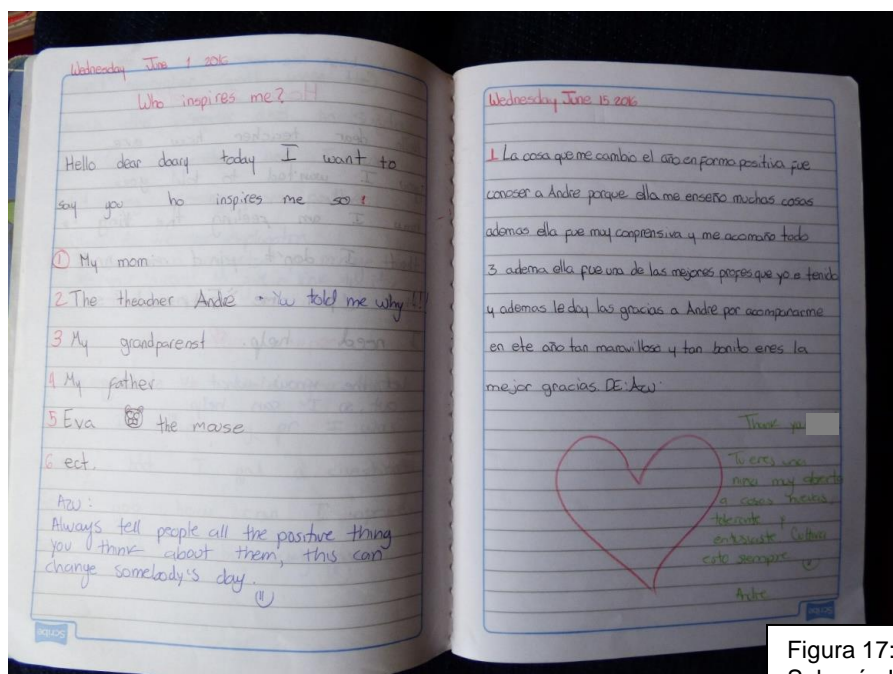


Figura 17: Tomado del diario de Salomé. Junio 2015

El último día de clases nos dimos un fuerte abrazo. Los niños planearon una despedida, definiendo con días de antelación quién aportaría qué. Pidieron el horario del día e hicieron la agenda, la cual copiaron en el lugar habitual donde copiábamos el horario diario. Escribieron mensajes de despedida en el tablero. La mayoría me entregó sus diarios como regalo (y para que yo pudiera terminar mi tarea de maestría), lloramos un poco y nos despedimos. Para ellos el año había terminado.

A manera de discusión de resultados: el análisis con relación a los objetivos

A continuación, se presentan los objetivos específicos, con análisis a la luz de los datos.

El primer objetivo específico del proyecto fue:

Fortalecer las estructuras de acogida desde una concepción educativa centrada en la persona humana y en las relaciones pedagógicas en el aula.

Recordemos que las estructuras de acogida propuestas por Duch (2002) son tres: Co-descendencia (linaje), Co-trascendencia (espiritualidad), Co-residencia (lugar que habitamos); las cuales permearon el aula en las diferentes actividades descritas. Si bien es cierto que a los niños nunca les comenté o expuse del concepto de estructuras de acogida, sí hablamos de cómo somos quienes somos a partir de nuestra familia y creencias, y cómo éstas ayudan a impactar nuestro alrededor. Cuando se trabaja con los niños de grado tercero en la reflexión del ser, se busca brindarles herramientas para que identifiquen sus posibilidades, cambios y aspectos por mejorar. Estos momentos de introspección permiten un diálogo consigo mismo, que, sin ser compartido, facilita al niño

la organización de un discurso claro sobre cómo ha cambiado (evidenciado en expresiones como “Yo he mejorado”, “Yo he aprendido”, “Ahora tengo”). En el caso del grupo 3-2, los niños tomaron muy bien el poder reflexionar sobre sus cambios y avances, ya que les permitía ver que crecían por dentro. Este auto-reconocimiento de los cambios, permiten que el docente (en este caso yo) ratifique lo que seguramente ha observado, o aprenda del niño. En el cuadro de cambios de los niños es posible ver que el estudiante tiene una perspectiva de cambio que el maestro no necesariamente percibe. Algunas veces el docente cree que es quien puede dar cuenta de todos los cambios, pero es importante involucrar al estudiante para que participe de la construcción de esta opinión. El estudiante puede estar haciendo el mejor esfuerzo posible y el docente no siempre lo reconoce. Es en esta coyuntura que se distingue la co-descendencia, la construcción de una espiritualidad y formación de carácter que muestran a la persona humana: estudiante y docente.

Este reconocimiento de quiénes son lleva a reconocer en el espacio de aula un lugar seguro, y dado que lo seguro para ellos es la familia, se dan procesos de identificación y proyección del aula como una familia simbólica. Ellos reconocen que los adultos no son su papá o su mamá, pero sí pueden llamarme “mamá” en repetidas ocasiones, así como también dicen que el grupo es como una familia. Más allá que los niños vean a sus compañeros de clases como hermanos, reconocen que muchos de los conflictos que se presentan entre ellos son similares a los que tienen con sus hermanos o primos. A la par, explican que el grupo es como una familia porque reconocen que pasan más tiempo (de su tiempo en vigilia) en el colegio que con su familia biológica/adoptiva. Alicia lo explicaba de la siguiente manera:

“Yo me despierto a las 5:45, y desayuno y el bus me recoge a las 6:30. Llego al colegio antes de las 8:00 y no vuelvo a mi casa hasta las 5:30 de la tarde. Llego, como y hago tareas y luego me voy a dormir a las 7. Entonces solo veo a mis papas antes de venir y cuando llego, o sea (cuenta con los dedos) como tres horas no más y aquí estoy (cuenta nuevamente) como ocho horas, o sea todo el día.” (Tomado de diario de campo abril 2016)

Es decir que, en un día de semana, el niño tiene un promedio de ocho horas de sueño y otras ocho horas en el colegio. Del tercio de tiempo restante, pasa cerca de tres horas transportándose y el resto del tiempo (5 horas) en casa haciendo tareas, bañándose, comiendo y preparándose para el día siguiente. Al ver esta proporción de tiempos, y teniendo en cuenta que nada garantiza que los padres de familia puedan acompañar estas cinco horas, el docente debe apoyar procesos emocionales y afectivos propios del desarrollo cognitivo y social del niño. Esta conexión emocional con compañeros de clase y docente son los que permiten la proyección del grupo como espacio familiar.

Al hablar de co-residencia se habla del espacio habitado, un espacio físico y simbólico, un espacio social y cultural habitado por niños y adultos. El salón de clases representa toda la institución escolar, sus normas, reglas y directivas que, a través del docente, se presentan ante el niño. El niño actúa de acuerdo con las expectativas adultas, aporta desde sus expresiones y acciones y permea el espacio habitado. Al estar ocho horas en este espacio, el niño lo vive, lo acomoda y lo experimenta de una manera única: juega en él, lo arregla, lo decora, lo limpia. Sabe que del bienestar de este espacio depende su propio bienestar y la posibilidad de ocuparlo. El docente le ha enseñado esto, permitiendo que el niño identifique diferencias claras entre este espacio del que comparte con sus padres.

Desde estas observaciones y primeros análisis se establece la siguiente inferencia: el aula asume funciones de las tres estructuras de acogida: familia, lugar de habitación y crecimiento personal/espiritual. Los sistemas de acogida son los círculos sociales que acogen al niño/individuo en su crecimiento y proceso educativo; al ser la educación un proceso de transmisión de conocimientos histórico-culturales, atravesados por la experiencia propia y ajena, transmitidos de generación en generación, entonces podemos decir que las estructuras de acogida de Duch escalonan dichos conocimientos y los depuran de acuerdo con las demandas sociales del contexto actual. Por ello, el docente que no conciba su práctica como un objeto cultural en movimiento-cambiante-transformable, no podrá potencializar al máximo su práctica.

El segundo objetivo específico desarrollado fue:

Identificar los elementos constitutivos de la relación pedagógica que se establecen en el aula y en el contexto de la cultura escolar.

Los elementos constitutivos presentados en esta investigación no pueden ser considerados una receta única y reproducible en todas las aulas y todos los maestros. Sí se espera que la reflexión presentada permita al docente que lea el documento reflexionar sobre sus prácticas, interacciones y la cultura escolar para poder determinar cuáles son los elementos más relevantes y cuáles puede crear.

Los elementos constitutivos se entrelazaron como un rompecabezas que permitió la relación pedagógica en el grupo 3-2, y surgieron de las reflexiones de los niños y mi reflexión al revisar cada diario de campo y cada etapa de la investigación, y se desglosaron desde el análisis de los conceptos presentados en el marco conceptual y las unidades de análisis emergentes. La primera es el reconocimiento de sí: la historia del

docente, sus modelos, expectativas, sus motivaciones intrínsecas y la mejor versión de sí. Este auto-reconocimiento es el que permite al docente saber quién es, el por qué está en el aula y asumir la responsabilidad social que conlleva la labor docente. El docente reconoce que es un ser autónomo, creciente y que siempre estará en formación. Este reconocimiento nos direcciona al segundo elemento: la práctica educativa. Dado que el docente se reconoce como un ser cambiante, en construcción, aprendiz en su proceso, que afecta y se afecta por otros, podrá reconocer en la educación una práctica cambiante, que debe adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y del mundo circundante. Reconoce su espacio simbólico y físico, reconoce las demandas institucionales y las éticas. Cuando el docente reconoce la necesidad del cambio, el tercer elemento surge naturalmente: la empatía. Una vez el docente ha reconocido quién es y dónde está, podrá reconocer que el otro es parte de sí, lo que permite al adulto mostrarse ante el niño como un aprendiz, escucharlo y entenderlo desde su realidad. El docente que juega es un docente cercano que se muestra en posición de aprendiz, el docente que ríe, que admite sus errores, se hace más cercano al niño. Esta empatía se desarrolla a partir del empalabramiento, siendo ésta la expresión y la escucha en un escenario de confianza. Cuando el niño ve que el docente es un adulto diferente, se libera, permite que sus opiniones emerjan; desde allí el docente puede guiarlo sin coaccionarlo o decirle qué debe hacer. En palabras de Meirieu: “En el momento en que el maestro, vestido con su racionalismo y su objetividad, invoca la libertad del alumno, hace como si desconociera la imagen social que es la suya y la autoridad asociada a esta imagen.” (Meirieu 2001, p.40). Se puede decir que el reconocimiento de la humanidad del otro (viendo la libertad y la autonomía como dos de sus características) es el desconocimiento (u olvido

pensado) de la jerarquía que muchas veces se da en el aula y crea una brecha en la relación pedagógica.

El empalabramiento se va haciendo mucho más elaborado a medida que la relación pedagógica avanza y que el estudiante percibe una relación más horizontal y mutuamente construida, cuando deja de sentir que es una obligación respetar a su docente y cuando reconoce su autoridad a través del respeto genuino. La confianza que se genera facilita al docente proponer dilemas al estudiante para que éste aprenda a tomar decisiones basándose en la reflexión y consideración de consecuencias. Esto sólo es posible cuando el docente se presenta de manera auténtica y honesta, permitiéndose que el niño lo considere amigo, impidiendo que esto le haga perder su autoridad o responsabilidad que tiene frente a la institución a la familia que le confía su más grande tesoro: el hijo o la hija.

El entrelazamiento de estos elementos permitieron una profundización de la comprensión de las dinámicas en aula, a la par que una profundización conceptual de las categorías establecidas en los resultados. Para el grupo 3-2 estos fueron los elementos constitutivos, algunos pueden considerarse como categorías emergentes y otras preestablecidas.

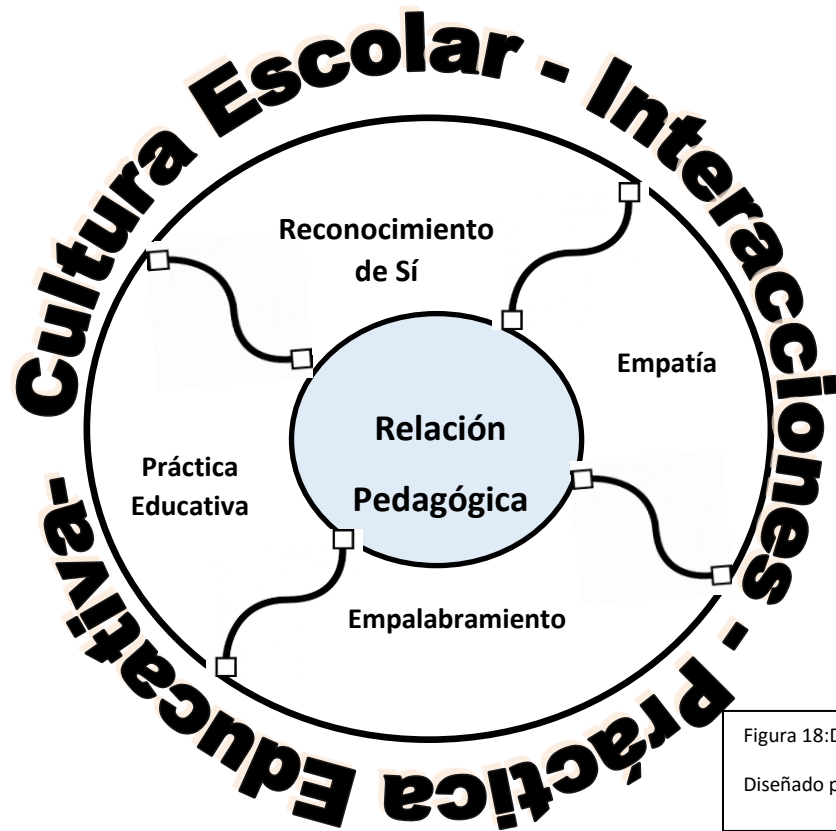


Figura 18:Diagrama elementos constitutivos.
Diseñado por Andrea Vanegas Bonilla. Abril 2017

El tercer objetivo específico del proyecto se enfocó en el diseño metodológico:

Diseñar e implementar una metodología etnográfica colaborativa y autobiográfica dirigida a fortalecer los elementos constitutivos de una relación pedagógica centrada en el fortalecimiento del niño y las estructuras de acogida.

Aunque pareciera un objetivo básico, en la reflexión del proceso considero que la posibilidad de recontar una historia y objetivarla desde mi perspectiva, modelando con algunos de los niños el mismo ejercicio, no es algo sencillo. Este objetivo se basó en propuestas innovadoras y en la libertad creativa que tuve como investigadora. Como se explica en la metodología, la etnografía autobiográfica no es una línea muy común, especialmente por la necesidad que surge de la primera persona en su escritura. El

desarrollo de la metodología se centró en el grupo (entendiendo que éste me incluye), en identificar qué nos representaba y diferenciaba de los demás como grupo, sin ánimo de compararnos a otros grupos. Para esto fue determinante el uso de los diarios de los niños, por ser muchas veces el inicio de conversaciones grupales e individuales, al punto que en el último diario de muchos permitieron condensar lo que pensaban de su relación conmigo y los elementos que la habían posibilitado. A su vez, el fortalecimiento de la relación permitió que las dinámicas de aula cumplieran funciones de las estructuras de acogida. A través del diseño se abrió un espacio en el cual el lenguaje modeló la realidad. Con el fortalecimiento de la autonomía y la confianza el lenguaje se fue estructurando en la escritura.

Unidad de análisis, categorías emergentes y conceptos

Los conceptos desde los cuales el trabajo fue desarrollado son tres: Cultura escolar (espacios y objetos de la escuela), interacciones (entre compañeros y con adultos) y práctica educativa (rutinas, acuerdos y normas, y método y actividades de enseñanza). Compararé estos conceptos con la unidad de análisis emergente en el análisis de las entrevistas y los cuestionarios: comunicación dentro del grupo, compuesta por experiencias formativas del docente, relaciones entre los integrantes del grupo, procesos educativos y formativos, y los espacios y objetos. Las unidades de análisis complementan las categorías y algunas a los elementos constitutivos identificados.

La cultura escolar alude a espacios y objetos; las interacciones son el proceso comunicativo que ejemplifica la relación entre los integrantes del grupo; la práctica educativa refiere a las experiencias formativas del docente que dan una marca a su

método y actividades de enseñanza, y las rutinas, acuerdos y normas. Si bien es cierto que las rutinas y normas son directamente permeadas por la cultura escolar y de cierta forma dictadas por la institución en la cual el grupo se encuentra inmerso, la vivencia de las mismas son parte de la práctica educativa, ya que es a través de las rutinas y la norma que el estudiante aprende a vivir en sociedad.

Como se evidencia, las categorías, conceptos y unidades de análisis emergentes han estado enlazadas a lo largo de toda la investigación, un aspecto positivo desde el punto de vista teórico y metodológico; integrando indirectamente aspectos de la teoría fundamentada.

Capítulo V

Hacer

Discusión y conclusiones: Inferencias, observaciones y otras ideas

“Para educar a un niño hace falta la tribu entera.”

Proverbio africano



Figura 19: Instrumentos musicales funcionales elaborados con material reutilizado para experimentos de sonido en la clase de ciencias naturales.

Mayo 2016.

Para la discusión de este trabajo comenzaré con un elemento determinante para entender su razón de ser, las motivaciones y expectativas del mismo: Ser. Es en el reconocimiento del ser histórico a través del lenguaje (Bruner 1999) que se revela quien realmente se es, posibilitando las interacciones con los otros. Se debe entender este trabajo como un recuento de una historia que permita una comprensión de una problemática que se puede vivenciar en un momento dado en cualquier institución educativa. Por esto mismo, este trabajo, sin perder un rigor académico, es una narrativa.

Al respecto, Bruner (1999) dice:

“En la medida en que explicamos nuestras propias acciones y los sucesos humanos que ocurren a nuestro alrededor principalmente bajo la forma de una narración, relato o drama, es concebible que nuestra sensibilidad a la narrativa proporcione el principal vínculo entre nuestra propia sensación del *self* y nuestra sensación de los demás en el mundo social que nos rodea. La moneda común puede ser provista por las formas de la narrativa que la cultura nos ofrece. Una vez más, podría decirse que la naturaleza imita al arte” (p.78).

La narrativa construida muestra lo que fue la historia de 3-2 entre agosto de 2015 y junio de 2016, exponiendo las vivencias del grupo y dejando ver las voces de cada uno de sus integrantes. En esta historia fue posible ver cómo las estructuras de acogida configuran la relación pedagógica, engranándose desde los elementos constitutivos. Los campos discursivos permiten el desarrollo del empalabramiento y marcan los momentos de autonomía en las exposiciones genuinas, construyendo el auto-concepto de cada uno de nosotros. Esto me permite decir que el lugar del docente en la actualidad va más allá del aula de clase: debe retomar el pasado, expresarlo en el presente y transformarlo en futuro. No es conveniente pensar que cada niño frente a nosotros está por un periodo de tiempo determinado en el cual debe ser acogido; el estudiante que tenemos al frente

nunca dejará de aprender de nosotros, ya que cada acción que ejerza estará moldeada por una transmisión cultural o conceptual que le entregamos. Bruner (1999) lo expone así:

“No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a una cultura. Esto es lo que me hace subrayar no sólo el descubrimiento y la invención sino la importancia de negociar y compartir, en síntesis, de la creación conjunta de la cultura como objeto de la enseñanza y como paso adecuado para llegar a ser un miembro de la sociedad adulta en la cual pasamos nuestra vida” (p. 132).

La relación pedagógica retoma el que lo que doy al otro no me resta, pero me suma. Entre más creo que soy responsable de él más me esfuerzo por su éxito. El estudiante no existe solo, existe en la relación con un profesor y es objeto de la educación. A la par, la relación construida permite al docente atribuir al estudiante un estatuto de ser pensante y actuante, lo que motiva al estudiante a ser su mejor versión.

Meirieu (2001) lo describe así:

“Puesto que no es posible conocer verdaderamente el placer de aprender antes de haber aprendido, su determinación por aprender se inscribe, al principio, en una relación, responde a una exigencia y a un desafío; honra una confianza y la justifica a la vez, es ese gesto que devuelve el saludo al otro porque le ha reconocido en su humanidad.” (p.41)

Mediante este reconocimiento del otro comenzamos el reconocimiento de una intimidad, de aquello que se alberga en lo más interno del ser y de su existencia. Esta intimidad es entendida por nosotros gracias al lenguaje que traduce lo que dentro de nosotros sucede, transformándolo en palabras que podemos compartir con otros, compartiendo nuestra intimidad al dialogar con ellos. Por eso, el empalabramiento es el

acto más íntimo que un ser le puede ofrecer a otro, estableciendo o aportando lo necesario para la generación de una relación cercana. En este sentido, las palabras de la relación pedagógica se dan desde su definición interna y sólo adquieren un significado para aquellos a quienes une. Este universo lingüístico del aula sólo debería ser entendido por quienes lo construyeron, y es por eso que la palabra dicha se mueve entre lo externo y lo interno, va más allá del individuo, pero no permea una comunidad; en palabras de Zak (2009):

“Tal modo de entender la palabra invita a contemplar su naturaleza reveladora desde otra perspectiva: la de ser un punto de encuentro y de comunicación entre lo individual y lo universal, o mejor dicho, la de ser ella misma el «acto» («evento») de su recíproca revelación y manifestación” (p.7).

Siendo el aula mi escenario real, y el educar mi acción cotidiana, debo permitir que estos momentos de encuentro del empalabramiento fomenten el establecimiento de vínculos creadores y que nos humanicen y nos permitan comprender lo que antes sucedía y su impacto en el presente y el futuro. ¿Cómo hacer esto?

Duch (2002) habla de las estructuras de acogida como estructuras sociales que permiten a la persona adquirir una serie de significados y sentidos que le dan la entrada a un mundo macro-social: la cultura. En esta cultura se mueven un sinfín de universos que se transforman en las interacciones ocurridas, transformando a cada persona, y convirtiendo así el proceso en un ciclo. La escuela, a mi parecer, es el perfecto ejemplo de una gran cultura reducida al espacio microsocioal. En la escuela hay jerarquías, poderes, normas, autoridades, seguidores pasivos y otros más críticos. Si al niño se le presenta una escuela distinta, se puede pensar en tener una macro-sociedad distinta. Si bien la escuela no debe asumir el rol de la familia, si se debe estar dispuesto como

docente a proveer al estudiante con aquello que requerirá para impactar positivamente en la sociedad, aunque no necesariamente esté en el currículo escolar.

Al construir un espacio simbólico que le permita al niño identificar el aula como un lugar seguro, él aprenderá las normas y las consecuencias, el manejo de la autoridad desde la empatía, la importancia de la argumentación de las ideas y opiniones. También aprenderá que el mundo no debe ser individualista o que todo debe ser tomado como una competencia con el otro, ya que esto llevaría a una devaluación del empalabramiento al debilitar aquello en lo que se funda: el reconocimiento del otro. El empalabramiento sirve para comunicarnos y crear un tejido colaborativo y co-inter-dependiente, como sucede en las sociedades rurales.

El aula de clases es un artefacto en movimiento diario, alimentado de cada interacción entre las personas que lo viven, permeado por la práctica educativa y la cultura escolar. Se construye con ladrillos de símbolos provistos por el lenguaje y acuerdos que permiten su significado. Este ambiente simbólico es el que permite el desarrollo de la relación pedagógica, facilitando al estudiante su aprendizaje y su formación personal. Al docente le brinda la oportunidad de recordar la curiosidad del niño y dejar fluir su práctica desde allí. Sólo cuando el docente reconoce su propia curiosidad infantil, recuerda qué es ser niño, qué es sorprenderse, permitiéndose una empatía distinta con el niño y aterrizando sus saberes para ponerlos a completa disposición del infante, dejando de lado su lugar de adulto que “todo lo sabe”. Si el docente no está dispuesto a dejarse llevar por esto, no podrá aprender del niño o conectarse completamente con él.

Con el objetivo de comprender el funcionamiento de este proceso, es necesario pensar el inicio de toda relación, y no todo inicio se da mediante la palabra hablada o

escrita. El docente tiene que aprender a reconocer un lenguaje mucho más subjetivo en el niño: su gestualidad. El comienzo del año escolar es como el comienzo de la vida misma: todos tienen expectativas, pero no se conocen realmente para saber cómo se darán dichas expectativas. La relación se sostiene en lo que yo espero del otro, sin siquiera haberle consultado. Cuando comienzo a observar a ese niño callado, que me mira de reojo, soy como la madre primeriza: ¿Qué pasa? ¿Qué necesita? ¿Qué debo hacer?

Esa primera gestualidad busca una correspondencia en mí como adulto y autoridad del aula, y en esa correspondencia se comenzarán a establecer los primeros vínculos y sentimientos: puedo caer muy bien o muy mal. El hecho de que el niño en la primaria hable no me da garantía de poder usar esto a mi favor, a menos que logre el proceso de entender sus miradas, sus diversas sonrisas y su cara de enfermedad y tristeza. El docente en el aula se convierte en semiótico de cada niño, y sólo así puede lograr desarrollar en cada uno esa palabra que tendrá sentido para un mundo más grande y que puede permitir ser un acuerdo de una comunidad. Para mí esto es empalabrar: lograr que de cada gesto que comencé a comprender e identificar, establecer un signo que pueda ser verbalizado en un lenguaje común para todos. Bruner (1999) lo expone de la siguiente manera:

“La relación de las palabras o expresiones con otras palabras o expresiones constituye, junto con la referencia, la esfera del significado. Puesto que la referencia rara vez logra la abstracta exactitud de una “expresión referencial singular y definida”, siempre está sujeta a la polisemia, y porque no existen límites a los modos en que las expresiones pueden relacionarse entre sí, el significado siempre puede subdeterminado, ambiguo. Para que el lenguaje “tenga sentido” como sostuvo convenientemente David Olson hace algunos años, siempre hace falta un acto de “desambiguación” (pg. 73).

Cuando logramos que el niño lleve el gesto al movimiento corporal, luego al dibujo para plasmarlo en palabra hablada o escrita, se da el gran paso de vivir el lenguaje. Ahora bien, el empalabramiento no está completo si el niño no logra llevar su palabra más allá de los fonemas o las ideas básicas; se debe llevar al niño a descubrir quién es en la palabra y quién es en relación con el otro, y en la escucha al otro. Esta idea se complementa con McLaren 1997: “Tener voz significa saber cuándo expresarse, cuando afirmar dicha voz. En este sentido, los estudiantes deben ser animados tanto escuchar como hablar.” (p. 64)

Ligado al empalabramiento y la empatía, el lenguaje nos permite otro elemento: reconocer quién soy. Este reconocimiento no se dará de manera abrupta. Con cada persona el proceso es diferente; para algunos también será doloroso. Sin embargo, basada en mis observaciones, puedo decir que para el niño es mucho más fácil que para el adulto.

Reconocerse implica no sólo comenzar a comprender por qué se hace lo que se hace; también implica comprender cómo aprendemos a actuar en nuestros entornos cotidianos. Reconocerse es explicar los motivos del porqué privilegiamos ciertos valores y normas, nuestras pautas de crianza y hasta nuestros gustos. Al comenzar a analizar esto, inmediatamente nos lleva a analizar las relaciones que tenemos con quienes nos han enseñado esto, las cuales involucran a la familia y a aquellas personas que han marcado nuestra vida (amigos, docentes, conocidos). Si como adulto me detengo a reflexionar sobre estos aspectos, y a comprender el origen de quién soy, las migraciones propias o familiares, mi selección de amistades, las diferentes relaciones que establecí con mis maestros, podré identificar qué ha sido lo más exitoso de cada vínculo y podré trabajar desde allí con mis estudiantes. Debo tener escrito en mi norte: el éxito de mis

estudiantes está directamente relacionado con el éxito que yo tenga en el reconocimiento de quién soy, cuáles son mis fortalezas y qué aspectos debo continuar reforzando.

Con esta claridad puedo asumir lo mejor de mí y modelarlo para mis estudiantes, no pretendiendo que sean como yo (aunque es inevitable que entre más cercano sea el niño a mí, copie varios de mis gestos y actitudes) sino que pueda comprender qué lo motiva a hacer lo que hace, profundizando en sus opiniones e ideas, expresando sentimientos, empalabrándose. El maestro propone narrativas, los campos narrativos del niño, para llevarlo a descubrir un mundo analítico causal. El reconocimiento de sí permite comprender la relación entre yo y otros en relación con los espacios físicos y simbólicos.

En este reconocimiento de sí y la elaboración del vínculo entre el docente y el estudiante, ambos comprenden la autoridad del adulto. En la educación no formal esta relación es mayor en tanto hay una construcción común, y el contrato educativo al que se refiere Merieu (2001) es dado por ambas partes. En la educación formal, los individuos tienden a ser instrumentos de una maquinaria mayor y de una cultura escolar institucional. Esto implica que la relación pedagógica debe jugar con aspectos impuestos y de poder, con un contrato educativo que es dado por la institución, lo que implica que la relación pedagógica se dará en la práctica educativa.

Para que la práctica educativa sea exitosa, debemos pensar la escuela como lugar social y cultural, en movimiento, producto de encuentros y construcción de vínculos. La escuela es productora de subjetividades y debe ir más allá del plano académico, que garantice su lugar de transmisora y creadora de cultura: "...para el docente lo que está concernido, es el proceso mismo de su trabajo de enseñanza y de transmisión de conocimientos, en la medida en que no hay información sin relación" (Nimier 2008, p.109).

Cuando la práctica educativa es reflexiva y se han establecido acuerdos culturales que empalabran al docente para compartir lo que sabe, la escuela puede ser pensada como instrumento de transmisión y creación de cultura.

Cuando el docente y su práctica se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos disciplinares, el niño es asumido como receptor más que como persona, lo que coarta el vínculo que pueda crearse entre docente y estudiante, y estudiante – estudiante. Sin embargo, si la escuela básica se centra en el desarrollo de las habilidades desde lo cotidiano y lo que el niño considera relevante y con sentido, la relación surge y podrá potenciar aquello que le permitirá al niño un desarrollo más integral para la vida. Si específicamente me centro en el desarrollo de habilidades sociales (desde la empatía y el respeto), comunicativas (escuchar al otro y hablar con el otro) y del pensamiento (argumentar sus opiniones); las demás habilidades comenzarán a crecer y a permitir el desarrollo de la comprensión. Es este desarrollo para la comprensión lo que va a brindar las herramientas para que el niño adquiera los conceptos disciplinares y avance en los conocimientos que la escuela busca impartir.

Esto implica que la práctica educativa debe ir más allá de los resultados, ya que el proceso tomará más tiempo del que la institución educativa tradicional espera. Así mismo, se afectarán pruebas estandarizadas, exámenes trimestrales y resultados cuantitativos en los reportes de calificaciones. Para que este proceso se dé según la propuesta, es necesario que la institución educativa y su método lo avalen, y se prepare a los padres (educados en la escuela tradicional de transmisión de conocimientos disciplinares, más que habilidades para la vida).

Con esta claridad hecha, tendrá que haber un cambio en los currículos escolares y en los métodos de enseñanza. El currículo es una zona común que expone la similitud

de la mentalidad de los docentes de una clase a otra, y de una escuela a otra (Stenhouse, 2007). El currículo debe ir más allá de los contenidos y los objetivos del área académica, debe propender por mostrar un cambio de mentalidad de la escuela y de todos sus docentes. El currículo requiere que el maestro lo pueda dominar, lo construya en equipo y desde los conocimientos previos de los estudiantes. Debe haber reflexión epistemológica o filosófica, y dejar de lado la reproducción de esquemas. La construcción de un nuevo currículo, que se base en la realidad y el sentido, requiere de maestros dispuestos a escuchar y repensar, a dejar la tradición de lado y reformularse el mundo en compañía de las preguntas de sus estudiantes.

En esta reformulación debe existir una mirada diferente sobre los objetos de la escuela. Se debe profundizar en comprender qué es el aula para el niño, cómo ve los roles del aula y los objetos en la misma, sentir que pueden participar de ello (Braivlovsky 2012). El cuaderno, por ejemplo, suele ser controlado por el docente y desarrollado en sus términos. ¿Cómo podría cambiar esto si le permitiéramos ver el cuaderno como una enciclopedia que él o ella construyen? ¿Cómo sería si el tablero de clases fuera el lugar donde tengo el privilegio de acercarme más a mi profesora, en vez de verlo como el espacio en el que puedo caer en burla pública y todos se darán cuenta de que no sé? ¿Si las sillas del aula se deshicieran y se convirtieran en grupos de amigos con fortalezas diferentes que me aportan y no dan un poder sólo “al mejor” de la clase?

El aula debe ser un espacio que el niño viva, en el cual se lean sus aprendizajes, sus ideas y pueda expresar su creatividad. El aula debe permitirle al estudiante espacios donde pueda exponer cómo ha crecido como persona, en los cuales pueda reflexionar a la luz de sus metas y logros, así como a la luz de sus propias expectativas. Las paredes deben ser evidencia de lo que los niños logran, no de lo que el maestro enseña o instruye.

Las actividades deben mostrar sus fantasías e imaginarios, donde deben creer que todo lo que quieran imaginar es posible. Y, sobre todo, es necesario darle la bienvenida al error como el gran trampolín que permite aprender. No debe haber prohibiciones en cómo se habita el salón, ni una negación ante el deseo del niño de sentarse en el escritorio del docente. El aula debe responder al objetivo de formar personas y no de llenar cuadernos y cerebros. Considero que con el grupo 3-2 el aula sirvió al objetivo de formar personas. Este cambio de mentalidad por parte del educador es lo que considero innovación. La innovación no consiste en tener el tablero inteligente, sino en saber cómo usarlo en la práctica de una forma imaginativa y en función de la formación de personas. Los métodos y los objetos siempre han estado allí, pero cómo los resignificamos en la relación y el uso es lo creativo para el maestro, es lo que muestra el cambio. Sin el ejercicio de la crítica y la reflexión, la práctica no se crea; sin creación el ciclo muere.

Vale la pena recordar que Monroy & Méndez (2015) exponen la importancia de la autoevaluación y reflexión del docente, así como el cuestionamiento de la institución escolar desde su estructura curricular; acciones con miras a fortalecer los procesos personales y los vínculos entre el estudiante y sus docentes. En mi investigación la reflexión fue constante y buscó ir más allá de la demanda del método: fue orientada por la búsqueda de la transformación personal propia y modelada para mis estudiantes. Así mismo fue abrir una hermosa caja de pandora: si yo los puedo evaluar, ellos pueden evaluarme. Cuando el niño tiene la confianza y la valentía de evaluar a su docente, utilizando argumentos elaborados, expresiones respetuosas y con una intención de crecimiento de ese adulto aprendiz, tenemos frente a nosotros el empalabramiento más elaborado, la muestra de que el niño retoñó en su lenguaje y ha comenzado a extender sus alas. Ha pasado de escribir su historia para escribir la de su docente.

Para que el docente pueda hacer su mejor despliegue humano en pro de sus estudiantes, debe dialogar con la institución educativa, reflexionando sobre qué es el docente, cuál es el estudiante que se quiere formar, cuál es el horizonte institucional y las acciones coherentes que corroboran esto. Para ello hay que hacer una revisión de la ética personal. El docente debería contar con un espacio en el cuál pudiera exponer a la institución educativa tradicional sus conflictos y sus cuestionamientos, todo dirigido a la autorreflexión de su ser y su práctica. El docente debe reconocer los deseos que lo movilizan a la labor docente y al discurso ofrecido por la educación (Cordié 2007), siendo éste uno de los pasos para reconocer su ética. La ética se desarrolla en el marco de las relaciones y de acuerdo con el contexto en el cuál se dan las mismas (Kaipayil 2003), lo que indica que, si la escuela nos muestra unas expectativas claras de su mirada, nosotros podremos tomar la decisión de pertenecer a ella según nuestras expectativas de lo que concebimos como educación, estudiante y relación pedagógica. Si mi ética es cuestionada por mis acciones hacia la institución o por la institución misma, es necesario hacerse a un lado y tomar el espacio para la reflexión.

Acordes finales para una meta-narrativa

A partir del trabajo desarrollado es posible ver que sólo se abarcaron algunos aspectos de la propuesta conceptual expuesta en las preguntas y los objetivos. El análisis desde los instrumentos expuso aspectos que se consideraban más relevantes para la vivencia de los niños, tales como los objetos y los espacios. Fue posible encontrar puntos convergentes entre lo observado y registrado en el diario de campo con lo que los cuestionarios y entrevistas arrojaron. Algunas respuestas causaron sorpresa, especialmente en la que se expone la escritura y oralidad como primeros textos comunicativos; esto teniendo en cuenta los múltiples medios comunicativos que se utilizan en el salón. En esta oralidad están inmersas la mayoría de comunicaciones de los niños hacia pares y docentes. Este segundo caso está limitado por el grado de confianza que el niño pueda tener con el adulto que necesita abordar. Dada la dinámica que se ha sostenido a lo largo del año, producto de una perspectiva muy personal, constantemente se pedía retroalimentación de mi lugar como docente del aula. Esto permitió que cualquier dificultad fuera solventada antes de convertirse en un impedimento en el desarrollo de las relaciones del grupo.

Los niños ven como algo determinante para su comprensión la planeación de clases con metas claras, dirigidas a diferentes tipos de niños; clases dinámicas que les permitan ciertas libertades y les den orden en algunas rutinas y normas. Todos reconocen que cada asignatura tiene unas directrices definidas; tal vez debamos dirigir nuestra reflexión a estas directrices para ver la posibilidad de unificar criterios desde las opiniones de los niños. Para los estudiantes del grupo 3-2 las prácticas educativas deben ser compartidas entre el profesor y ellos, no sólo planeada e impartida por el profesor, desde

su concepto de didáctico y divertido. Los niños ven el proceso de aprendizaje como el desarrollo de habilidades y conocimientos aplicados a la vida real, los cuales les permiten crear e innovar desde su área de interés. El interés se despliega desde los procesos de identificación que el estudiante pueda desarrollar hacia el docente que le acompaña. Esta identificación se da gracias a los elementos constitutivos de la relación pedagógica. Parte del desarrollo de la relación pedagógica es dejar de lado el dilema de si la escuela debe o no suplir el rol de la academia; el docente debe proveer al niño de elementos que le permitan ser una persona de bien y en los parámetros sociales de su rol.

En la educación actual existen estrategias que se pueden aplicar en el aula, por lo cual se debe aprovechar una base existente y que ha mostrado ser útil para repensar el estudiante que se quiere formar y el maestro que se desea lo forme. Es necesario crear espacios de reflexión sobre el quehacer docente en la escuela y continuar la indagación la luz de los conceptos de esta y otras investigaciones.

La educación a la luz de la relación pedagógica y los elementos constitutivos permitirá al niño asumir las consecuencias de una manera mucho más proactiva y responsable. La toma de decisiones se vuelve informada y profunda, se relaciona con lo que establecerá como su proyecto de vida. La educación integral permitirá que se desarrollen en su plena autonomía. Así mismo, trabaja en el fortalecimiento del conflicto, teniendo en cuenta que se busca el balance de los intereses personales de los niños y las relaciones que están estableciendo.

Aplicar el constructivismo social y la educación relacional y experiencial permite que los escenarios de estas vivencias del aula sean concretas, completamente vivenciales; esto es importante teniendo en cuenta la edad del curso al que enseño. Se

enseña a los niños a mediar, no a demandar (ejercer autoridad desconociendo al otro) ni a negarse el interés a sí mismo (porque me agredo a mí misma). Por eso, el balance fortalece no solo la relación con otro, Otro y conmigo mismo. No consiste en enseñarle al niño a solucionar conflictos desde la sumisión, ni en la negación del ceder. Cuando reconocemos las estructuras de acogida, y al colegio mismo como una, reconocemos que ceder no es someterse al otro, pero sí reconocerlo.

Todo trabajo con los niños debe partir de una metodología cooperativa y evaluativa. El trabajo debe incluir los tres momentos de la evaluación: hetero-evaluación, autoevaluación y coevaluación, no sólo en las evaluaciones sumativas pero también en las formativas. El trabajo colaborativo permite que los niños apoyen sus procesos. El niño debe tener el poder de ejercer una hetero-evaluación sobre sus maestros, en pro de la reflexión y el avance de las prácticas de los mismos. Es común que el maestro tema a que se le evalúe, pero si hay una relación abierta y honesta con el estudiante, este proceso es constante y surgirá de manera natural (el estudiante no esperará a que le pregunten o se negará a firmar su evaluación).

No se puede esperar que los elementos constitutivos de la relación analizada se mantengan de un grupo a otro. Deben ser reflexiones del día a día que el docente tenga con el grupo, reconociendo en cada niño su unicidad y su necesidad de pertenencia. Asimismo, el docente debe reconocerse como sujeto de paso en el proyecto de vida del niño y la familia. No en todos los casos la relación logrará mantenerse en el tiempo, y pocas serán las ocasiones en las cuales el docente logre permanencia en el proyecto familiar. Para ello es necesario que tanto las actividades curriculares como las de cohesión de grupo se diseñen con una meta clara en referencia a las habilidades que se quieren desarrollar, y el sentido que el niño le pueda dar. Actividades que le permitan al

niño compartir reflexiones a partir de sus opiniones personales (como cuando se vio el video del experimento social); se puede analizar aquello que ellos necesitan explorar y que ninguna disciplina da. Cuando se lee con ellos un cuento como “*The Giving tree*”, es evidente que los niños se permiten sentir y tener presente otras posibilidades de tiempo y espacios en sus propias vidas, pensar el ciclo de la vida como algo más allá de lo que sucede con una planta de fríjol o un renacuajo. Al crear inventos sostenibles pudieron soñar con aquello que es viable que construyan para garantizar su propio futuro. Al no restringir el contacto a los espacios de clase el niño siente que cuenta con su docente en todo momento. Esto es muy criticado por otros profesores, ya que ven el recreo como su espacio de esparcimiento más que como el espacio para que los niños puedan establecer otras dinámicas. Personalmente, el recreo es el espacio donde se puede ver la mayor autenticidad del niño.

El diario de los niños fue uno de los objetivos educativos más relevantes para el proceso de empalabramiento, en tanto era un cuaderno que comenzó como un ejercicio de la clase de inglés y se convirtió en un canal de comunicación entre docente-estudiante. Este cambio simbólico también se reflejó en los otros cuadernos y libros de trabajo, ya que perdieron el carácter de material netamente académico evaluable y se convirtieron en canales de comunicación que permitían la retroalimentación de los procesos académicos. Uno de los cambios más fuertes que sufrió el diario fue que, como era parte de un ejercicio académico, se corregía la ortografía. Posteriormente esto se dejó de hacer y se dio paso a responder a los diarios de los niños.

El desempeño académico y el desarrollo de autonomía en la escolaridad no sólo emerge desde la relación docente-estudiante; también tiene que ver con el grado de aceptación que el niño sienta por parte del grupo, siendo esto parte de la relación

pedagógica. Esto puede ir en dos vías: que el docente abra la puerta para que el estudiante ingrese y se integre, o que los niños generen la vía para que el niño se integre más con su maestro. Esta segunda opción requiere de un grupo consolidado y de carácter fuerte, que asume la responsabilidad del adulto. Esto no quiere decir que sea malo, sólo que será menos común.

La sistematización de las experiencias no sólo debe quedarse en el activismo, debe generar una estructura clara que permita al maestro repensar su quehacer y su ser, no sólo en la profesión sino en su persona. Como el adulto es modelo para el niño, debe reflexionar sobre su condición de persona, ya que es a una persona a quien pretende educar. En este sentido, es necesario darse el espacio de reflexión, cavilar cada decisión y permitir al niño ser parte de la construcción social del aula.

Recomendaciones para futuros estudios

Este proyecto puede verse como una propuesta más de índole pedagógico que educativo. Sin embargo, es necesario aclarar que la reflexión constante busca la modificación de la práctica educativa y la propuesta de lineamientos que permitan esto. El maestro como objeto-sujeto de la investigación. Es por esto por lo que es necesario darle la relevancia que tiene en diferentes procesos educativos que impactarán los procesos pedagógicos. En esta línea, propongo algunos aspectos generales que llevarán a propuestas específicas para otros estudios frente a la relación pedagógica.

La educación moderna debe enfocarse en el potenciamiento del ser humano, brindando experiencias que posibiliten al niño lograr un desarrollo donde se fortalezca su ser y que refleje esto en su capacidad de saber hablar, saber leer, saber actuar, saber

crear, saber reflexionar; fortaleciendo experiencias que faciliten su empatía, respeto y creatividad. Esto no es algo que la escuela debería lograr sola; es algo que debería trabajarse desde la dupla familia-escuela idealmente. Los docentes tienen contacto directo con los niños y por ello pueden apoyar a la creación de estrategias directas para el trabajo con padres y directivas. En este sentido, las vivencias del docente con los niños pueden apoyar la generación de talleres con padres en los cuales se discutan y acuerden pautas de crianza para unir el proyecto educativo y la relación casa-escuela. Es necesario que la relación de psicólogas escolares y directivas sea más directa frente al reconocimiento de quiénes son los niños (y no sólo la versión narrada por los docentes), dado que existe actualmente una distancia simbólica que afecta la confianza del niño hacia éstas. Es necesario mejorar esto, ya que la psicóloga escolar suele estar presente en el proceso del niño por más años que la maestra.

Para futuros estudios podría llevarse a cabo un estudio de mayor tiempo, aplicando la estrategia de *looping* manejada por la metodología Waldorf (comenzar con los niños en los primeros años de la primaria y hacer el cambio del maestro tras varios años escolares), dado que si el profesor ya conoce el proceso individual estaría en capacidad de potencializar los procesos de grupo y de los niños. Esto se beneficia al conocer a los padres y superar la angustia del docente por los comentarios de corredor frente a los padres de familia y las experiencias del año anterior.

Es importante profundizar en las reflexiones docentes. Esto podría desarrollarse desde una investigación que busque comprender las vivencias docentes desde diarios que éstos pudieran llevar. En estos escritos podría reflejarse las frustraciones y aciertos

en las prácticas, analizando como el ser personal detona diferentes experiencias y el impacto que esto genera en las vivencias escolares de los niños y de otros docentes en la comunidad. En las conceptualizaciones de estos diarios, se pudiera profundizar en las bases conceptuales que los docentes conocen y aplican, y cómo éstas permean su quehacer. Pensar este estudio entre profesionales con diversas formaciones profesionales permitiría repensar los currículos de formación de quienes llegan a formar estudiantes en las aulas de la primera infancia y la básica primaria. El estudio también pudiera abarcar otros niveles de la enseñanza.

Ligado a esto, retomar investigaciones previas como las de la Universidad del Valle en el grupo de Cultura y Desarrollo Humano, para plantear cursos de pregrado y maestría en los cuales el estudiante pudiera pensarse como ser humano. Este proyecto ha expuesto como el reconocimiento de sí es fundamental para lograr el vínculo con el estudiante, sin embargo en la formación profesional son escasos los espacios en los que esto puede darse. Crear un currículo para pensarse (yo docente) y que además le brinde al docente herramientas que luego pueda aplicar en su aula (pensar al niño/ adolescente/ joven), fortalecerán elementos que harán el aula más auténtica y adquiera mayor sentido para el estudiante.

Pensando en un estudio que se fortalezca en los procesos escritos de los niños, un proyecto que vincule a los padres de familia directamente podría dinamizar las estructuras de acogida, a la vez que se podría pensar más allá de escuela-familia, para comenzar a trabajar el proyecto familiar en el niño. Incluir a los padres permitiría mayores avances en el reconocimiento de sí, y en la confianza que se genera entre los padres de familia y el docente. Estos trabajos podrían consolidarse en la escritura de memorias

colectivas que pudieran ser transformadas en la generación de talleres de prácticas y pautas de crianza que afiancen las estructuras de acogida. Desde allí se podría alinear el pensar docente y sus prácticas con las expectativas parentales.

En una perspectiva macro, se necesita pensar en políticas y lineamientos que permitan reflexionar sobre la educación de la persona como una línea educativa determinante en la formación de personas y en la constitución de instituciones educativas de todo nivel. Si no se logra un impacto mayor, las inquietudes de los docentes no trascenderán a las paredes del aula y a las pocas generaciones que se beneficien con ellas.

Aunque llevar a cabo un proyecto como este estando vinculado a la institución educativa no es sencillo, no debe convertirse en excusa para no hacerlo. El docente debería ser un investigador diario de su aula, pues está en una posición privilegiada para observar conexiones y avances que muchos otros no han visto. El docente se convierte en un héroe de niños, y en su defensor ante la injusticia; y esto puede llevar a que sea cuestionado muchas veces. Sin embargo, toda crítica y observación deben ser convertidas en una reflexión y un aprendizaje. Diariamente enseñamos a los niños a que equivocarse está bien y que una observación nos permite aprender. Esta enseñanza debe darse desde el modelamiento: debemos creer que tenemos derecho a equivocarnos y a aprender de las observaciones que se nos hacen. Ser docente no es la labor más sencilla, pero si la hemos asumido, debemos dar nuestro mejor ser para que las generaciones educadas por nosotros sean nuestros guardianes en la vejez.

Referencias

- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pinata, R. (2013). Observations of Effective Teacher–Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System–Secondary. *School Psychology Review*, Volume 42, No. 1, pp. 76–98.
- Anderson, D.H., Nelson, J. A., Richardson, M., Webb, N. & Young, E.L. (2011) Using Dialogue Journals To Strengthen The Student-Teacher Relationship: A Comparative Case Study. *College Student Journal*; Jun 2011; 45, 2; PROQUEST Psychology Journals pg. 269.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, julio-diciembre, 1-19.
- Baepler, P. & Walker J.D. (2014). Active Learning Classrooms and Educational Alliances: Changing Relationships to Improve Learning. *Special Issue: Active Learning Spaces*. Volume 2014, Issue 137, pages 27–40. DOI: 10.1002/tl.20083.
- Barile, J., Donohue, D., Anthony, E., Baker, A., Weaver, S. & Henrich, C. (2012). Teacher–Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Youth Adolescence*.41:256–267. *Springer*. DOI 10.1007/s10964-011-9652-8.
- Baroody, A., Rimtn, S., Larsen, R. & Curby, T. (2014). The Link between Responsive Classroom Training and Student-Teacher Relationship Quality in the Fifth

Grade: A Study of Fidelity of Implementation. *School Psychology Review*, Volume 43, No. 1, pp. 69-85.

Berger, P & Luckmann, T (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.

Blanco, Mercedes; (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación Social*, Mayo-Agosto, 49-74.

Blanchard, C. (2004). *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Bolívar, A.; Domingo, J. & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.

http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/sobre_cuestion_investigacion_biografica_narrativa_en_identidad_profesional_docente.pdf

Brackett, M., Reyes, M. R., Rivers, S., Elbertson, N. & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *The Journal of Classroom Interaction*. Vol. 46, No. 1, pp. 27-36. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/23870549>.

Braivlovsky, Daniel (2012) *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*. Buenos Aires: Homosapiens editores.

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias: literatura, derecho y vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J; Haste, H (1987). *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el*

niño. Barcelona: Editorial Paidós.

Bruner, J. (1999). *Realidad y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa editorial.

Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social research*, 71, 691-710.

https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf 18-06-16

Cárdenas, F. & SUÁREZ, L.F. (2010), La Ciencia Política, ciencia noética del orden. *Colombia Internacional*, Bogotá, Universidad de Los Andes, 72, julio-diciembre.

Castellanos, R. (2014). La educación como estructura de acogida: su crisis y su función. Reflexiones en torno al pensamiento de Lluís Duch. *Revista ciencias de la educación*, Enero-Junio, Vol 24, Nro 43. ISSN: 1316-5917 • 144-160.
Venezuela: Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Salud.

Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

Cushner, K; Mcclelland, A & Safford, P. (2003). Desarrollar comunidades de aprendizaje: Lenguaje y estilos de aprendizaje. (capítulo 7). *Human Diversity in Education. An Integrative Approach*. New York: McGraw Hill. 4a edición. Traducido por Laura Sampson.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza, en Frigerio, Graciela. *Educación: rasgos filosóficos de una identidad*. Buenos Aires, Editorial Santillana.

Dewey, J. (1967) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación. Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada.
- Dewey, J. (1952). La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción. Un estudio de la relación entre conocimiento y acción. México: FCE. (Primera edición en inglés, 1929)
- Duch, L. (2002) *Antropología de simbolismo y salud de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Trotta.
- Duch, L., Lavaniegos, M., Capdevila, M. & Solares, B. (2008) Capítulo 3: Las estructuras de acogida como ejercitaciones simbólicas y la coimplicación esperanza/responsabilidad. *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Duch, L; Lavaniegos, M; Capdevila, M; Solares, B. (2008). Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana. *Cuadernos de hermenéutica No. 2*, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM CRIM, Cuernavaca, Morelos: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>
- Durkheim, E. (1998) *Educación y pedagogía: ensayos controversiales*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, E (2000) *The Nature of Education, Schooling the Symbolic Animal*. USA: Rocoman & Littlefield Publishers.
- Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008): Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 10; pp. 25-40

- Everhart, R. B. (1993). Leer, escribir y resistir. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* 355-388. Trotta.
- Ford, R. (1997) *Educational Anthropology, Education and Cultural Process*. Estados Unidos: Waveland Press.
- Forman. E. & Cazden, C. (1984) Perspectivas vygotkianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 139-157.
- Galeano, M.E. (2004). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores
- García, M. (1996) *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- García, M. & García, J. (2012). Los agentes y los sujetos del proceso educativo (capítulo 4). *Filosofía de la educación*. Madrid: Narcea S.A ediciones.
- Greenfield, P. & SUZUKI, L. (1998) Capítulo 16 del Handbook of Child Psychology, (páginas 1059 a 1109). 5th Edition. *Cultura y desarrollo humano: Implicaciones parentales, educativas, pediátricas y de salud mental*. Traducciones de María Cristina Tenorio, Pamela Muriel y José Fernando Patiño. Vol I. New York: E. Siegler y K. A. Renninger Editores.
- Gruwell, E. (1999). *The Freedom Writers*. USA: Random House.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994) Capítulo 6: Paradigmas en competencia en investigación cualitativa. *Manual de investigación cualitativa*. California: Sage publications.
- Heller, Agnes (1994), *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.

- Hernández, K. (2010) *Educación para la ciudadanía: Consideraciones filosóficas para una pedagogía relacional en la enseñanza de las ciencias sociales en Venezuela*. Congreso Iberoamericano de Educación, Argentina.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista M. (2010) Recolección de datos cuantitativos, capítulos 9, *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill
- Hempel-Jorgensen, Amelia. (2009). The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4) pp. 435–448.
- Jong, R., Mainhard, T., Tartwijk, J. V., Veldman, L., Verloop N. & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. Leiden and Utrecht Universities. *British Journal of Educational Psychology*. Volume 84, Issue 2, pages 294–310, DOI: 10.1111/bjep.12025.
- Kaipayil, J. (2003). *Human as Relational: A Study in Critical Ontology*. Bangalore: JIP Publications.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>.
- Lave, J & Packer, M. (2011) Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios Sociales* No. 40, 12-22: Bogotá.
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires.

- Marchand, G. & Carrie J. F. (2014) Formative, Informative, and Summative Assessment: The Relationship among Curriculum-Based Measurement Of Reading, Classroom Engagement, And Reading Performance. *Psychology in the Schools*, Vol. 51(7), 2014 C _ 2014 Wiley Periodicals, Inc. View this article online at wileyonlinelibrary.com/journal/pits DOI: 10.1002/pits.21779.
- Martinell, A (2001) *Las relaciones entre las políticas culturales y las políticas educativas: una reflexión entre la necesidad y la dificultad*. Jornadas sobre Políticas Culturales y Educación, Cátedra Unesco, Universidad de Girona.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. España: Ediciones Octaedro.
- Méndez, J.M. (2015) *La dirección de grupo y la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes: una propuesta desde la antropología trascendental y la teoría relacional*. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Mendo, J.V. (2013) *Educación e identidad cultural*, spi. Disponible en: <http://dcsh.izt.uam.mx/proyectos/atilano/crea/historia/apunte3.pdf>
- Meneses, A. & Arévalo, R. (1994). *La profesión de educar*. Chía: Universidad de la Sabana.
- Molano, O.L. (2007) Identidad cultural, un concepto que evoluciona. *Revista OPERA*, N° 7, pp. 69-84
- Monteagudo, J.G. (2007). Historias de Vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. *Encounters on Education Volume 8, Fall 2007 pp. 85 – 107*. España: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

- Montero-Sieburth, M. (s.f.). *La Auto etnografía como una Estrategia para la Transformación de la Homogeneidad a favor de la Diversidad Individual en la Escuela*. Recuperado el 19 de marzo de 2016, de UNED Facultad Educación, Congreso-inter-educación-intercultural: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf
- Morán, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. Reseña del libro: *Pedagogía y relación educativa*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1). Consultada el día 17 de abril de año 2016 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-moran.html>
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, Colombia
- Mundi, K. (2006). Education for All and the New Development Compact. *Review of Education* vol 48, pages 23-48. DOI 101007/s11159-005-5610-6.
- Muné, L.S. (2012). El ejercicio de la autoridad y las relaciones escuela-familia en la convivencia escolar. Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luís Año 16. Nº 30. Noviembre de 2012. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*. ISSN 1514-9331. URL: <http://www.revistakairos.org>
- Murphy, J. (1980) The State Role in Education: Past Research and Future Directions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 2, No. 4 (Jul. - Aug., 1980), pp. 39-51.
- Nimier, J. (2008). *Las matemáticas, el español, los idiomas ¿para qué me sirven?* Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Packer, M. (2001). *Changing Classes: School Reform and the New Economy*. New York: Cambridge University Press.

- Sampson, A. (2000) Funciones y Sentidos de la Cultura, en Cultura y niñez en familias pobres colombianas. *Pautas y prácticas de crianza en 20 regiones del país*. 259-268. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y OEA.
- Sanabria, J.I. & Cepeda, L.H. (2015) *La reflexividad en el educador y su incidencia en la configuración de "ethos" personal en los estudiantes de educación media de los colegios CHUNIZA IED Y PAULO VI IED*. Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Splinder, G. (1997). The Transmission of Culture (chapter 14), *Education and Cultural Process*. USA: Waveland Press.
- Spradley, James (1979) *The ethnographic interview*. USA: Wadsworth Thomson Learning.
- Ssey, M. (1995). *Creating Education through Research: a global perspective of educational research for the 21st century*. Newark, U.K: Edimburg British Educational Research Association. ISBN 1-899854-00-2
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sutton, M. (2000) *Culture, Modernization and Formal Education, Schooling the Symbolic Animal*. USA: Rocoman & Littlefield Publishers.
- Tedesco, J.C (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa, Instituto Internacional de Planificación de la Educación, Filial da Unesco. *Cuadernos de Pesquisa*, V 34, n. 123, p. 555-572. Buenos Aires, Argentina

- Tenorio, M. C. (2004). *Tesis saber genealógico en niños y niñas entre 6 y 7 años*. Universidad autónoma de Barcelona. Departamento de psicología de la educación.
- Tilky, L. (2004) Education and the New Imperialism. *Comparative Education*, Vol 40, No. 2, May 2004. ISSN 0305-0068. DOI: 10.1080/0305006042000231347.
- Trilla, J. (1999). *Ensayos sobre la escuela: El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes S.A de ediciones.
- Unsworth, L., Caple, H., Coffin, C., Connelly, J., Derewianka, B., Feez, S. & Knox, J. (2008). *Multimodal Semiotics: Functional Analysis in Contexts of Education*. UK: Bloomsbury.
- Velásquez, J.V. (2013) *Narrativas Biográficas: El Afecto como Elemento Significativo de la Educación. Colegio de Bogotá Gimnasio Fontana. Estudio de Caso*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Bogotá.
- Vázquez, V.; Escámez, J. & García López, R. (2012). *Educación para el cuidado. Hacia una nueva pedagogía*. Valencia: Editorial Brief.
- Vygotsky L.S. (1931-1980). *Il processo cognitivo*. Torino (Italia), Boringhieri. En español: Vygotsky L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires (Argentina), La Pléyade.
- Zamora, G. & Zeron, A.M. (2009) Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*. Vol.35, n.1, pp. 171-180. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100010>.

- Zak, L. (2009) La palabra en Pavel Florenski. Númenor. Revista de literatura y pensamiento n. 22, pp. 31-44. Spanish translation of the article published in <http://mondodomani.org/dialegesthai/lz04.htm>
- Zecchetto, V. (2012). Charles Sanders Pierce. Icrj Inclusiones, *Seis semiólogos en busca de un lector* 39-78. La Crujía Ediciones: Buenos Aires.

Anexo A: Consentimiento informado enviado a los padres de familia.

Bogotá, diciembre 4 2015

Estimados padres de familia:

Reciban un cordial saludo.

Con el fin de fortalecer, y dar nuevas herramientas para el proceso de aprendizaje, 3B participará de un proyecto junto a la Universidad de la Sabana liderado por la docente Andrea Vanegas Bonilla, que busca profundizar en el análisis de cómo la relación que el niño establece con el maestro, le permite desarrollar nuevas perspectivas sobre su rol en el proceso de aprendizaje.

El proyecto formará parte de las clases de español, inglés, ciencias sociales, ciencias naturales, y matemáticas a partir de enero 2016 y hasta junio 2016. Los resultados de este trabajo serán socializados con los docentes del nivel de primaria para adquirir nuevas estrategias y fortalecer las actuales en el trabajo diario con nuestros estudiantes.

Para la recolección de datos del proyecto se realizarán algunas grabaciones en video durante las clases, registros escritos y actividades de estas.

Queremos contar con su autorización para emplear esta información en el análisis, y así dar cuenta de cambios en las relaciones entre maestro-estudiante, y estudiante-aprendizaje.

Es importante tener en cuenta:

- Se emplearán nombres ficticios de los niños en el informe final.
- El proyecto no representa riesgo alguno para su integridad física, intelectual o emocional.
- Todos los niños recibirán el mismo tratamiento aún si ustedes deciden que los datos no formen parte del proyecto
- Los datos que se recojan se trataran con respeto.
- No habrá consecuencia favorable o desfavorable por participar en el proyecto.
-

Por favor diligenciar el desprendible adjunto y enviarlo en la agenda escolar el lunes 7 de diciembre.

En caso de requerir más información, puede comunicarse al correo electrónico: andreaivanegas@univas.edu.co, encargada del proyecto.

Muchas gracias por su colaboración y apoyo.

Cordialmente,


ANDREA VANEGAS BONILLA
 Docente responsable

Yo _____ identificado con cédula _____ acepto que mi hijo(a) _____ participe del proyecto de investigación para grado 3-B.

Firma de los padres _____

Anexo B: Matriz de instrumento a validar.

Concepto	Preguntas de investigación	Pregunta
<p>Cultura Escolar Si bien la definición fue tomada del libro que te sugerí, y tiene la importancia de introducir el concepto de cultura escolar; la definición del autor se puede enriquecer: Por ejemplo: la Cultura escolar refiere un proceso institucional de despliegue de significados, valores, normas y reglas que se viven en el ambiente escolar en procesos y relaciones entre la comunidad educativa. De dicha cultura escolar emerge una experiencia de orden diferenciadora entre cada institución escolar</p> <p>Se entiende por cultura escolar la relación que existe entre los objetos, los lugares, roles y la institución. Cuando hablamos de objetos y lugares, se hace referencia al uso del cuaderno, los libros, la maleta, el uniforme, los espacios dentro del aula, el espacio de recreo y almuerzo. Dentro de roles, se diferencia el rol del adulto y el rol del niño; la institución entra en la dinámica desde la representación de autoridad.</p>	<p>Definir los elementos que constituyen la cultura escolar para niños y sus docentes.</p> <p>De la definición anterior se desprenden otro tipo de preguntas centradas en los significados construidos o desarrollados, los valores, reglas y normas de la institución</p>	¿Cuál es el lugar más importante del colegio para ti?
		Siento que aprendo más cuando uso...
		¿Hay trabajos tuyos pegados en el salón?
<p>Interacciones</p> <p>Las interacciones hacen referencia a la forma cómo se establecen las relaciones entre adulto y niño, frente al deber ser y el quehacer. En este concepto se tiene en cuenta el proceso de empalabramiento del niño dentro del sistema de acogida de la escuela.</p>	<p>Identificar los códigos comunicativos del lenguaje pedagógico en el aula y su incidencia en la formación de los alumnos.</p> <p>Analizar la relación que existe entre la construcción del ser docente y el desarrollo de su estudiante, desde las prácticas y discursos dentro del aula.</p>	¿Sientes que puedes expresarte libremente en tu salón?
		¿Sientes que tus profesores te escuchan?
		Puedes expresarte: de manera escrita, gestual, oral, dibujo
<p>Práctica Educativa</p> <p>La definición de este concepto se da desde las relaciones entre el currículo escrito (planeaciones de acuerdo con estándares y secuenciación de contenidos dados por la institución), el currículo enseñado (lo que sucede en el aula de clase) y el currículo aprendido (lo que el niño realmente conceptualizó y aprendió).</p>	<p>Observar el desarrollo de las experiencias y prácticas pedagógicas promovidas desde los campos discursivos generados en el marco de la relación pedagógica.</p>	¿Tus profesores reconocen tus avances?
		¿Tus profesores te dicen qué puedes mejorar?
		De las cosas que te dice tu profesora,

	Analizar los criterios para el manejo de contingencias pedagógicas marcadas por la relación maestro estudiante.	¿cuáles son más útiles para tu vida?
--	---	--------------------------------------

Anexo C: Guías de entrevista

Guías de entrevista

Directora de nivel

¿Qué entiende el Gimnasio Fontana por educación? ¿Qué diferencia esta propuesta de otras?

¿Cuáles son los elementos del PEI que se reflejan en el ejercicio diario de los docentes y las directivas?

¿Cuál es la distribución física de los salones? ¿Hay lugares asignados para diferentes actividades?

¿Quién determina los contenidos de las clases que se dictan en el grado tercero?

Si un director de grupo planea un área, ¿cómo se garantiza que los otros dos profesores siguen la planeación para alcanzar el objetivo esperado?

¿Qué es el ciclo de clase y cuál es su objetivo?

¿Cómo ve el GF al estudiante? ¿Cómo potencializa sus relaciones con pares y con docentes?

¿Cómo cree usted que los estudiantes ven a los adultos del colegio? ¿Los sienten cercanos?

¿Cómo es la relación que un docente debe tener con el estudiante?

¿Considera usted que la experiencia personal de los docentes fortalece el quehacer de su práctica?

¿Considera que los niños ven en sus profesores personas que fueron niños como ellos lo son?

¿Tienden a identificarse los niños con sus docentes? ¿Por qué cree usted que esto sucede?

¿Cómo se motiva al niño a expresarse libremente?

¿Considera que tiene efectos la relación pedagógica en el empalabramiento del estudiante?

¿La acogida que se ofrece al estudiante, tiene efectos en su vida académica?

¿Considera usted que la práctica educativa favorece la relación entre el estudiante y el maestro?
¿Cómo?

Entrevista a especialistas del CDI

¿En qué consiste el trabajo que hace el CDI?

¿Cuáles son los elementos del PEI que se reflejan en el ejercicio diario de los docentes?

¿Cuáles consideran, son los objetos más importantes para el docente en el proceso de enseñanza?

¿Cuáles consideran, son los objetos más importantes para el estudiante en el proceso de enseñanza?

¿Considera usted que la experiencia personal del docente, tiene alguna relación con el quehacer de su práctica?

¿Qué fortalezas ven ustedes en los docentes?

¿Cómo se apoya al maestro y al estudiante, cuando existen vacíos o debilidades conceptuales de uno u otro?

¿Qué guía recibe el maestro para cumplir con la expectativa de su quehacer?

¿El CDI brinda talleres de capacitación a los docentes? ¿En qué consisten?

¿Cómo se aprende a convivir en el GF?

¿Cómo es la relación que un docente debe tener con el estudiante?

¿Cómo se construyen las relaciones entre los niños y sus maestros?

¿Tienden a identificarse los niños con sus docentes?

¿Cómo se motiva al niño a expresarse libremente?

¿Considera usted que la práctica educativa fortalece la relación entre el estudiante y el maestro?
¿Cómo?

Entrevista a docentes de ciencias sociales y español

¿Cuál es el lugar de las profesoras de área en el GF?

¿Cuántas horas a la semana dictan clases en cada uno de los salones de tercero?

¿Cuáles consideran ustedes, los objetos más importantes para el estudiante y el docente en el proceso de enseñanza?

¿Cómo es la relación que ustedes tienen con los estudiantes?

¿Consideran que la experiencia personal de los docentes fortalece el quehacer de su práctica?

¿Qué fortalezas ven ustedes que tienen como docentes?

¿Cómo se construyen las relaciones entre los niños y sus maestros?

¿Cómo se motiva al niño a expresarse libremente?

¿Qué espacios de expresión brindan ustedes a los estudiantes?

¿Quién determina los contenidos de las clases que se dictan en el grado tercero?

¿Con qué apoyo cuentan cuando encuentran a un estudiante que tiene debilidades que le dificultan seguir el proceso al mismo ritmo de sus compañeros?

¿Considera usted que la práctica educativa fortalece la relación entre el estudiante y el maestro?
¿Cómo?

¿Qué aspectos consideran que deben reforzar en su práctica docente? ¿Cómo lo trabajan?

Guía de entrevista niños

Parte I

¿Desde hace cuánto estudias en el colegio?

¿Cómo te sientes en el colegio? ¿Cuáles son las cosas que te gustan del colegio? ¿Qué cosas no te gustan del colegio?

¿Crees que te sentirías igual en otro colegio? ¿Por qué?

¿Crees que el salón de clases podría ser más llamativo? ¿Cómo?

¿Crees que sería mejor si participaras en la decoración del salón? ¿Cómo lo decorarías?

¿Hay diferentes espacios dentro del salón? ¿Cómo está organizado tu salón? ¿Hay espacios destinados para distintas actividades de clase? ¿Se cambia la organización del salón dependiendo de la clase, la actividad o el profesor?

¿Cuáles consideras son los objetos más importantes para el estudiante y el docente en las actividades de enseñanza?

¿Crees que hay objetos que tú y tu profesor usen más que otros? ¿Cuáles?

¿Participas en la creación de acuerdos o normas de clase? ¿Cómo?

Parte II

¿Te puedes imaginar a tu profesora cuando era niña? ¿Cómo crees que era?

¿Qué sabes de la vida de tus profesores? ¿Te parece importante saber de sus vidas más allá del colegio?

¿Crees que tienes cosas en común con tus profesores? ¿Cuáles?

¿Crees que tienes buena comunicación con tus profesoras?

¿Le cuentas cosas personales a tus profesoras?

¿Tus profesoras te motivan a expresar tus ideas, sentimientos y opiniones?

¿Te motivan a hacer alguna otra cosa? ¿Qué?

Parte III

¿Cómo debería ser el profesor ideal?

¿Crees que las experiencias personales de los profesores los hacen mejores profesores y/o personas?

¿Crees que tus profesores preparan las clases pensando en cómo los estudiantes aprenden mejor?

Cuando los profesores preparan la clase ¿qué crees que es lo más importante para ellos?

¿Qué actividades te facilitan comprender un tema nuevo en clase?

¿Todas las clases te parecen llamativas y motivantes, o inspiradoras? Explica

¿Tus profesores te dan retroalimentación, o te ayudan a entender tus resultados o desempeño en las actividades de clase? Explica

Anexo D: Observaciones a estudiantes inicio de año escolar.

Estudiante	Caracterización	Fortaleza	Aspecto a fortalecer
Ana María	Dificultades para integrarse, tímida y necesita reforzar su confianza. Le preocupa expresarse en español (viene de un país angloparlante). Ha comenzado a hacer algunas amigas en el salón, gracias a la integración a la hora del almuerzo.	Lenguaje: Tiene un excelente nivel de escritura y lectura para el nivel. Entiende las instrucciones que se le dan, y sigue historias que se le leen. Matemáticas: suma y resta hasta tres dígitos, llevando y prestando. Agregar dígitos la confunde, más si se hace la analogía con dinero colombiano. Funciona trabajar uno a uno cuando se introduce un tema nuevo, esto le permite aclarar temas que no pregunta delante de todos. Ciencias: expresa que en casa hace experimentos.	Ha tomado más tiempo de lo esperado en adaptarse a las rutinas del grado y del salón. Toma mucho tiempo para copiar anotaciones de diferentes asignaturas, escribir en su agenda o empacar/desempacar. No toma la iniciativa y responsabilidad de asumir el trabajo/tareas como un deber que tiene. Matemáticas: debe repasar los temas vistos en clase, para comprobar hasta dónde ha entendido.
Alicia	Siempre está dispuesta a mejorar, pero puede buscar no salir de su zona de confort. Respeta y sigue los acuerdos, se dirige a todos con respeto y actitud de conciliación.	Lenguaje: tiene un buen desempeño en las cuatro habilidades del Lenguaje. La estructura de sus oraciones es compleja, cuida su gramática y su puntuación. Su escucha denota gran concentración, por captar ella detalles de historias que le son leídas. Su lectura tiene buena pronunciación y algo de entonación. Responde preguntas literales e inferenciales a partir de textos que lee de manera individual. Matemáticas: ha logrado mostrar buen manejo de estrategias para la resolución de problemas matemáticos. Suma y resta números hasta de cinco cifras; multiplica y divide algunos números. Ciencias: tiene un buen manejo de los temas, logrando conectar lo visto el año anterior con lo de éste.	
Angélica	Tiene una buena actitud y no se presenta como repitente. Ha sido muy importante para ella ver la aceptación del grupo, así como	Lenguaje: ha avanzado en sus esfuerzos por expresar oraciones escritas en segunda lengua, aplicando auto correcciones en algunas ocasiones. Sus discursos orales son su fuerte en el área, por lo tanto, se están puliendo para brindarle más confianza en lo escrito.	Lenguaje: debe trabajar más sus procesos de escritura y lectura.

	ver que las actividades le muestran un año completamente distinto al anterior.	Matemáticas: suma y resta hasta seis dígitos, identifica la multiplicación como suma repetida, y comprende aspectos de la reversabilidad entre operaciones matemáticas. Los conceptos nuevos a estudiar le causan una sensación ambigua: temor y reto. Logra vencer el temor y busca comprender mediante la repetición y explicaciones uno a uno. Ciencias: Muchos de los temas parecen nuevos para ella, esto se está tomando como algo a favor en el proceso académico y social.	
Antonio	Dinámico y extrovertido, respetuoso de la norma, demuestra respeto y cumple con sus responsabilidades. Se ha apropiado de las rutinas del salón de clases.	Lenguaje: maneja un buen discurso oral, aplicando un volumen de voz adecuado. Su escritura posee una estructura adecuada, y se pueden observar autocorrecciones de ortografía. Matemáticas: es muy hábil en esta área.. Está trabajando en el concepto de rounding: logra hacerlo, sin hacer uso de la línea numérica, a decena, centena y miles. Fácilmente asimila los conceptos. Ciencias: identifica necesidades de una planta, el proceso de fotosíntesis y como la planta hace parte de un ecosistema.	Debe continuar trabajando su autocontrol, para potenciar sus habilidades académicas y su liderazgo positivo.
Diana	Es una niña muy callada, tímida e insegura. En su círculo de amigas es desenvuelta y habla con un tono adecuado de voz. Es respetuosa y responsable con rutinas y tareas.	Lenguaje: Tiene una lectura y una escritura adecuada para su edad. Estructura oraciones simples de manera adecuada, haciendo uso de puntuación y ortografía adecuadas para el nivel. Lee textos para sí misma, comprendiendo la mayoría. Matemáticas: suma y resta llevando, hasta con cuatro dígitos. Recientemente incursionó en cinco dígitos, aún está en proceso de afianzamiento. Sabe los "number bonds" y logra ubicar números en una línea secuencial. En ocasiones de apoya con conteo de dedos. Ciencias: Comenzó el grado tercero con conceptos muy claro del año anterior.	Es importante trabajar el volumen de su voz, ya que habla muy bajo. Ejercicios que le permitan tomar confianza con el grupo le permitirán avanzar en este aspecto. Lenguaje: debe trabajar más su escucha y discurso oral. Al ganar más vocabulario y confianza en su potencial, logrará desarrollar estas habilidades en el grado. Matemáticas: Debe trabajarse con ella desde el material concreto y las representaciones, sus procesos simbólicos toman un poco más de tiempo.
Gabriel	Reconoce las expectativas que	Lenguaje: oralidad apropiada para el grado tercero, se expresa con confianza y	Lenguaje: debe trabajar en planes de escritura para

	<p>el adulto tiene frente a su comportamiento y avance en clase. Abierto a sugerencias y responsable con sus pertenencias y trabajos de clase. Trabaja juiciosamente en clase, tiene pocos amigos (en el salón solo Jerónimo).</p>	<p>haciendo uso del vocabulario adecuado. Hace uso de algunos verbos en pasado y aprende palabras con facilidad. Hace auto-correcciones de ortografía y puntuación en sus textos, y se apoya en el uso del diccionario la mayoría de las veces. Su lectura tiene un buen nivel, (tanto personal como en voz alta) y le permite responder preguntas.</p> <p>Matemáticas: puede hacer sumas y restas de 5 dígitos. Puede multiplicar cifras pequeñas y redondear número por la decena, centena y miles. Comprende "Word problems", identificando exactamente lo que se le está preguntando y logra llegar a una respuesta correcta.</p> <p>Ciencias: tiene un buen manejo de los temas, logrando conectar lo visto el año anterior con lo de éste.</p>	<p>que pueda llevar todas sus ideas al escrito de manera coherente.</p>
Helena	<p>Tiene facilidad para hacer reflexiones profundas en clase. Su atención en clase fluctúa, casi siempre puede dar cuenta de lo que se está trabajando y de las instrucciones que debe seguir. Ha ido asimilando las algunas rutinas del salón y las responsabilidades del grado, aún está trabajando en cumplir de manera autónoma con sus tareas.</p>	<p>Lenguaje: tiene una lectura y una escritura adecuada para su edad. Estructura oraciones simples de manera adecuada, haciendo uso de puntuación y ortografía adecuadas para el nivel. Lee textos para sí misma, comprendiendo la mayoría.</p> <p>Matemáticas: logra sumar y restar llevando, hasta con cuatro dígitos. Está trabajando en el concepto de rounding: logra hacerlo haciendo uso de una línea numérica, pero en los "Word problems" se pierde.</p> <p>Ciencias: Reconoce que un ciclo es un proceso mediante el cual hay un cambio o transformación, en el cual están diferentes momentos de vida de un ser.</p>	<p>Debe trabajar más en la elaboración de tareas y en el trabajo individual dentro de la clase. Fácilmente puede desconectarse de la temática si ya la ha entendido o si no le interesa. Esto dificulta en ocasiones identificar si es cuestión de comprensión o actitud.</p> <p>Lenguaje: debe trabajar más su escucha y discurso oral. Rutinas de lectura la pueden apoyar con esto. Igualmente debe trabajar lectura en voz alta.</p> <p>Matemáticas: Es necesario devolverla para que interiorice el proceso antes de la operación mecánica.</p>
Jerónimo	<p>Tranquilo, de pocos amigos, dedicado a su proceso académico.</p>	<p>Lenguaje: excelente vocabulario oral, y busca promover conversaciones en segunda lengua entre sus compañeros. Puede seguir textos narrados, y largas instrucciones. Su lectura en voz alta es</p>	<p>Lenguaje: Debe trabajarse el volumen cuando se dirige a una audiencia amplia. Su escritura requiere mayor estructura</p>

	<p>Propositivo, y difícilmente se muestra frustrado ante la dificultad. Abierto a sugerencias.</p>	<p>entonada, y tiene una buena pronunciación de palabras cotidianas. Tiene una comprensión de lectura adecuada para el grado. Su escritura está al nivel del grado, no presenta mayores errores de ortografía, redacción o puntuación.</p> <p>Matemáticas: hace sumas y restas de 5 dígitos. Puede multiplicar cifras pequeñas y redondear número por la decena más cercana.</p> <p>Ciencias: El niño retoma su proceso desde lo que aprendió en el año anterior.</p>	<p>para que pueda escribir todas las ideas que logra exponer en lo oral.</p> <p>Matemáticas: Requiere trabajar la escritura de números en letras, y la relación de reversibilidad de la multiplicación con la división. Esto es parte de los aspectos a trabajar en el trimestre.</p>
Jacobo	<p>Alegre, interactúa con sus compañeros, participa en clase y pregunta lo que no entiende. Puede trabajar en grupo con la mayoría de personas en el salón. Es creativo y posee liderazgo dentro del salón (más que todo entre los niños).</p>	<p>Lenguaje: El niño ha avanzado en su expresión oral en segunda lengua. Ha buscado apoyarse con el diccionario para mejorar su vocabulario a la hora de escribir.</p> <p>Matemáticas: suma y resta hasta tres dígitos, identifica la multiplicación como suma repetida, no tiene claro el concepto de división. Cuando el concepto a trabajar es introducido de manera lúdica, se conecta rápidamente, al trabajar individualmente pierde lo avanzado.</p> <p>Ciencias: El niño llega al grado con buenas bases temáticas.</p>	<p>Es voluntarioso, por lo cual se molesta fácilmente cuando se le contradice. En varias ocasiones ha evitado asumir la responsabilidad en sus acciones, y siempre pone la falta en la otra persona. Requiere de límites claros y de consecuencias concretas. El busca negociar las decisiones del adulto, ubicándose al nivel de éste. Debe recordársele que él es parte de un grupo, y que en el grupo todos participan en el éxito o el fracaso del mismo.</p> <p>Lenguaje: requiere de trabajo en planes de escritura, a manera de herramienta para la organización de sus ideas.</p> <p>Matemáticas: requiere de trabajo uno a uno y diferenciado. Debe hacerse un trabajo conceptual de número, para poder despegar hacia operaciones básicas, redondear números y</p>

			análisis de problemas matemáticos.
Mauricio	No hay constancia en sus reacciones frente a situaciones cotidianas de la escolaridad, es volátil y tiene dificultades para integrarse con sus compañeros. Está aprendiendo a asumir consecuencias.	Lenguaje: El niño ha avanzado en sus esfuerzos por expresar oraciones en segunda lengua. Matemáticas: suma y resta hasta cuatro dígitos, identifica la multiplicación como suma repetida, y comprende aspectos de la reversabilidad entre operaciones matemáticas. Ciencias: El niño llega al grado con buenas bases conceptuales.	Debe trabajar más en su responsabilidad frente a rutinas, acuerdos del salón, tareas y sus útiles. Es importante trabajar su disposición frente a la escritura: estructura y grafía. Lenguaje: presenta un desempeño muy por debajo frente a sus demás compañeros: escritura muy básica, bajo nivel de vocabulario. Matemáticas: Se debe continuar trabajando en la identificación de palabras clave para la resolución de problemas. Ciencias: Sus altibajos se deben al bajo vocabulario en inglés, y al proceso de organización de materiales en el cual se encuentra.
Nestor	Ha asumido las rutinas y dinámicas del grado rápidamente, siempre tiene todo organizado, hace tareas y es responsable con el manejo de tiempo en clase.	Lenguaje: Nicolás sigue maravillosamente instrucciones que le son dadas de manera oral. Tiene gran capacidad de escucha, comprende discursos simples y chistes en Lenguaje: Trabaja su pronunciación a partir de reglas de fonética que le son explicadas y juega con los acentos. Su escritura posee una estructura adecuada, aunque tiende olvidar escribir los verbos en pasado. Tiene un vocabulario adecuado para expresar sus ideas y opiniones en inglés. Matemáticas: Tiene buen manejo de estrategias para la resolución de problemas matemáticos, basando su análisis en la identificación de palabras clave. Suma y resta números hasta de cuatro cifras; multiplica y divide algunos números.	Debe trabajar un poco más el fortalecimiento de su carácter, reconociendo que hay cosas que ameritan buscar un mediador, y otras que él puede resolver. Lenguaje: la planeación de la escritura le ayudará a potencializar sus textos. El diccionario es una herramienta que hay que ayudarlo a usar. Su lectura requiere trabajo, ya que le es difícil identificar en el texto las respuestas literales. Tampoco responde preguntas inferenciales. No tiene la costumbre de releer.

		Ciencias: Tiene un buen manejo de los temas, logrando conectar lo visto el año anterior con lo de éste.	
Paul	Disfruta de actividades kinestésicas y lógico-matemáticas. Extrovertido y amigable, participativo y respetuoso de la norma.	Lenguaje: maneja un buen discurso oral, cuidando sus tiempos verbales y aplicando un volumen de voz adecuado. Integra a su discurso nuevas palabras aprendidas en clase. Escucha atentamente instrucciones en clase, puede seguir conversaciones con múltiples participantes y escuchar textos que se le leen, sin perder comprensiones globales (aunque si detalles). Matemáticas: logra sumar y restar llevando, hasta con cinco dígitos. Está trabajando en el concepto de rounding: logra hacerlo, haciendo uso de una línea numérica, a decena, centena y miles. Fácilmente asimila los conceptos, especialmente si ve en el adulto una guía para el trabajo independiente. Ciencias: identifica necesidades de una planta, el proceso de fotosíntesis y como la planta hace parte de una cadena alimenticia (aunque no la nombra como tal).	Lenguaje: Debe trabajar más en la comprensión de lectura y la escritura. Se evaluará enviar plan de lectura diaria en inglés.
Pablo	Requiere una planeación altamente kinestésica, preferiblemente que se apoye en ejemplos de la vida real o que use material concreto. Es organizado con sus trabajos, ha asumido las rutinas, participa en clase y entrega tareas a tiempo.	Lenguaje: ha desarrollado sus habilidades de acuerdo con la expectativa de la edad y el grado. Estructura oraciones simples de manera adecuada, haciendo uso la autocorrección cuando cae en cuenta del error. Está muy motivado con la escritura del diario, ya que se le contextualizó de manera real: una manera de construir la historia. Matemáticas: logra sumar y restar llevando, hasta con cinco dígitos. Sabe los "number bonds" y logra ubicar números en una línea secuencial. Propone ejercicios complejos, se le explican a manera de instrucción paso a paso, y con material concreto. Ciencias: comenzó el grado tercero con conceptos muy claro del año anterior respecto a los seres vivos y sus necesidades.	Es importante devolverlo sobre la norma, a lo cual es muy receptivo. En ocasiones solo necesita un receso para retomar el trabajo. Lenguaje: es importante que trabaje los planes de escritura para potencializar sus trabajos. Igualmente se le proveerá de más vocabulario para avanzar en el desarrollo de todas sus habilidades.
Salomé	Líder dentro del salón, se reta para avanzar en sus	Lenguaje: se ha esforzado por mejorar su discurso, incluyendo cada vez más vocabulario a su expresión oral. Logra	Debe trabajar más en aceptar las observaciones que los adultos le hacen,

	<p>aprendizajes. Interactúa con sus compañeros, participa en clase y pregunta lo que no entiende. Puede trabajar en grupo con la mayoría de personas en el salón.</p>	<p>comunicar opiniones de manera clara y concreta. Su lectura en voz alta requiere más trabajo que la individual, puede responder preguntas literales pero no inferenciales.</p> <p>Matemáticas: Suma y resta hasta tres dígitos. Conoce los number bonds sin necesidad de apoyarse en conteo de dedos.</p> <p>Ciencias: muestra gusto por las ciencias; constantemente participa, demostrando conocimientos del año anterior (ciclo de vida de la planta y fotosíntesis).</p>	<p>comprendiendo que no son críticas, sino sugerencias. Es voluntariosa y eso la ha llevado a tener roces con algunas de sus amigas del salón.</p> <p>Lenguaje: Su escucha y escritura requieren de trabajo. Es importante que ella se esfuerce más al momento de elaborar sus escritos.</p> <p>Matemáticas: Requiere trabajo uno a uno y diferenciado. Ella cree haber comprendido los conceptos sin que esto sea cierto.</p>
Silvia	<p>Tiene buenas relaciones sus compañeros y trabaja bien en grupo. Busca oportunidades para explicar a sus compañeros de salón cuando no han entendido algo.</p>	<p>Lenguaje: tiene una lectura y una escritura adecuada para su edad. Estructura oraciones de manera adecuada, haciendo uso de puntuación y ortografía. Lee textos para sí misma, comprendiendo la mayoría de estos. Tiene una gran fortaleza en su oralidad, demostrando dominio de un amplio vocabulario (muy seguramente esto se debe a sus constantes lecturas).</p> <p>Matemáticas: logra sumar y restar llevando, hasta con cuatro dígitos. Sabe los "number bonds" y logra ubicar números en una línea secuencial. Resuelve "word problems", identificando la pregunta y llevando a cabo ecuaciones de acuerdo con el requerimiento. Sabe algunas tablas de multiplicar.</p> <p>Ciencias: tiene claridad sobre los conceptos disciplinares de ser vivo y ciclo de vida. Al ser tan hábil lectora, su comprensión de textos científicos es muy buena.</p>	<p>Debe trabajar en su concentración en clase. Igualmente se le debe reforzar su cumplimiento de tareas, ya que solo lleva a cabo las que le interesan.</p>
Samuel	<p>Excelente disposición al cambio y al aprendizaje. Respetuoso,</p>	<p>Lenguaje: El niño tiene una oralidad apropiada para el grado tercero, se expresa con confianza y haciendo uso del vocabulario adecuado. Hace uso de algunos verbos en pasado y aprende</p>	<p>Debe recordársele el uso de sus gafas.</p> <p>Lenguaje: Debe continuar apoyándose en sus tutorías</p>

	<p>dedicado, responsable y toma todas las sugerencias que se le dan.</p>	<p>palabras con facilidad. Hace auto-correcciones de ortografía en sus textos, y se apoya en el uso del diccionario la mayoría de las veces. Su lectura tiene un buen nivel, es evidente que hace dos lecturas (cuando los textos son cortos) para responder preguntas. Su escucha denota el buen vocabulario que tiene, sigue instrucciones, y comprende los textos que se le leen.</p> <p>Matemáticas: Hace sumas y restas de 5 dígitos. Puede multiplicar cifras pequeñas y redondear número por la decena y centena más cercana. Comprende “Word problems”, identificando exactamente lo que se le está preguntando y logra llegar a una respuesta correcta.</p> <p>Ciencias: Tiene un buen manejo de los temas, logrando conectar lo visto el año anterior con lo de éste.</p>	<p>externas para avanzar como lo viene haciendo.</p> <p>Matemáticas: Repasar “rounding”, el cual es un concepto en el cual ha avanzado bastante en estas semanas.</p>
Sara	<p>Tímida y reservada. Tiene un círculo de amigas específico y no le gusta interactuar con los niños del salón. No habla en público, suele llorar si se le pide que lo haga.</p>	<p>Lenguaje: tiene una lectura adecuada para la expectativa del grado. Construye párrafos haciendo uso de puntuación y ortografía adecuadas para el nivel. Sus habilidades de escucha y expresión oral tienen un buen nivel: puede seguir instrucciones orales, así como seguir textos que le son leídos.</p> <p>Matemáticas: logra sumar y restar llevando, hasta con cuatro dígitos. Sabe los “number bonds” y logra ubicar números en una línea secuencial. Aprende nuevos conceptos en el trabajo con otro, más que en una dinámica que involucre a todo el grupo. Puede abrumarse fácilmente si no organiza sus datos de manera adecuada cuando transcribe la ecuación.</p> <p>Ciencias: comenzó el grado tercero con conceptos muy claro del año anterior.</p>	<p>Debe continuarse el trabajo en fortalecimiento de confianza frente al grupo, esto le permitirá ser más participativa y subir su volumen de voz.</p> <p>Lenguaje: debe brindársele un bagaje de vocabulario con el objetivo que fortalezca sus habilidades en segunda lengua.</p>

Anexo E: Categorías y distribución de niños. Trimestre I

CATEGORÍAS

Elaborados a partir de observaciones en clase

A continuación presento en cuadros las categorías obtenidas y los niveles en el primer periodo académico.

Los nombres de los niños están divididos en cuatro categorías, de acuerdo con observaciones sociales y académicas hechas el primer mes. Los nombres en verde corresponderían a un nivel avanzado de desempeño, azul para un desempeño sobresaliente, naranja para desempeño en desarrollo, y rojo para un desempeño inicial.

Los colores de las iniciales corresponden a:

Rojo: Niños con seguimiento académico y disciplinario desde años anteriores.

Naranja: Niños con seguimiento académico y/o disciplinario desde el año anterior.

Azul: Niños reconocidos como autónomos, con apoyos y/o diferenciación para proceso académico.

Verde: Niños que no han requerido ningún apoyo particular.

Estado inicial (Primer mes de clases)

Acuerdos Grupales

<p>Le es posible proponer acuerdos de clase para la convivencia.</p> <p>Jerónimo Gabriel Alicia Angélica Nestor Antonio Paul</p>	<p>Es capaz de escuchar acuerdos de clase, y comprometerse a cumplirlos.</p> <p>Pablo Salomé</p>	<p>No propone acuerdos para la clase.</p> <p>Mauricio Jacobo Ana María Sara Diana Silvia Helena Samuel</p>
---	--	--

<p>Puede cumplir los acuerdos sin la presencia de un adulto.</p> <p>Jerónimo Gabriel Alicia Angélica</p>	<p>Cumple acuerdos solamente ante presencia del adulto.</p> <p>Nestor Antonio Paul Ana María Sara Pablo Helena Salomé CAD</p>	<p>No cumple acuerdos ante presencia de autoridades. En algunas ocasiones desafía a la autoridad.</p> <p>Mauricio Jacobo Silvia Samuel</p>
<p>Reflexiona la importancia de los acuerdos grupales para su propio beneficio.</p> <p>Jerónimo Gabriel Alicia Angélica Nestor Antonio</p>	<p>Logra una reflexión superficial acerca de los acuerdos, siempre y cuando el adulto guíe la reflexión.</p> <p>Paul Ana María Sara Pablo Samuel Sara Helena Salomé Diana</p>	<p>No comprende la importancia de los acuerdos, así el adulto intente llevarlo a una reflexión de los mismos.</p> <p>Mauricio Jacobo</p>

Tareas

<p>Asume responsabilidad de sus tareas dentro y fuera del aula.</p> <p>Jerónimo Gabriel Alicia Angélica Nestor Antonio Paul Diana</p>	<p>Requiere que padres o adultos acompañantes le recuerden sobre sus tareas dentro y fuera del aula.</p> <p>En algunas ocasiones les ayudan.</p> <p>Sara Pablo Salomé</p>	<p>El profesor debe solicitarle las tareas, las cuales no siempre realiza dentro y/o fuera del aula.</p> <p>Mauricio Jacobo Ana María Samuel Silvia Helena</p>
<p>Asume responsabilidad de su presentación personal.</p> <p>Sara Jerónimo Gabriel</p>	<p>Requiere que el adulto le esté recordando la importancia de la presentación personal.</p> <p>Nestor Antonio</p>	<p>Aunque el adulto le esté recordando sobre la importancia de su presentación personal, el</p>

Alicia Angélica	Paul Ana María Pablo Samuel Silvia Diana	niño – niña no está pendiente de ello. Mauricio Jacobó Helena Salomé
Pide apoyo para requerimientos académicos específicos. Jerónimo Gabriel Alicia Nestor Antonio Paul	Expresa no comprender una consigna o tema. Ana María Pablo Samuel Helena Salomé Diana	No expresa duda o inquietud sobre lo académico. Mauricio Jacobó Angélica Sara Silvia

Participación

Participa en clase, brindando nuevos ejes a la discusión desde su experiencia. Antonio Jerónimo Gabriel Alicia	Participa en clase, pero sus aportes son repeticiones de lo que ha dicho la maestra u otro compañero. Angélica Nestor Paul	Se distrae continuamente con sus útiles escolares, no atiende instrucciones o no comprende lo visto en clase. Mauricio Jacobó Ana María Sara Pablo Samuel Silvia Helena Salomé Diana
Reconoce sus fortalezas académicas e identifica qué tipo de actividades facilitan su comprensión.	Reconoce algunas de sus fortalezas académicas e identifica qué tipo de actividades facilitan su comprensión. Nestor Antonio Jerónimo Gabriel	No hay nivel de reflexión sobre sus fortalezas o debilidades académicas. Considera que cualquier tipo de actividad le permite el aprendizaje. Mauricio Jacobó Angélica

	Alicia	Paul Ana María Sara Pablo Samuel Silvia Helena Salomé Diana
--	---------------	--

Expresiones

Le es posible expresar sus emociones, sentimientos y opiniones de una manera adecuada y respetuosa hacia los otros. Jerónimo Gabriel	Dice lo que piensa y siente sin reflexionar acerca de cómo esto afecte a los demás. Angélica Nestor Antonio Paul Pablo Alicia	No logra verbalizar oralmente o de manera escrita sus emociones, sentimientos y opiniones. En ocasiones asume el discurso de otros y lo toma como su propia expresión. Mauricio Jacobo Ana María Sara Samuel Silvia Helena Salomé Diana
Argumenta sus opiniones. Jerónimo Gabriel	Expresa una opinión, pero no es capaz de sostenerla ante una contra pregunta. Angélica Nestor Antonio Paul Pablo Alicia	Asume las opiniones de otros, tomando su la argumentación de estos como propia. Mauricio Jacobo Ana María Sara Samuel Silvia Helena Salomé Diana

<p>Describe los motivos de sus sentimientos o acciones.</p> <p>Jerónimo Gabriel</p>	<p>Enlista los motivos de sus sentimientos o acciones.</p> <p>Angélica Nestor Antonio Paul Alicia</p>	<p>No logra encontrar (o expresar) los motivos de sus sentimientos o acciones. El “no sé” se vuelve una respuesta habitual.</p> <p>Mauricio Jacobo</p>
<p>Su relación con las maestras es cercana, comparte sus sentimientos y situaciones personales.</p> <p>Angélica</p>	<p>Su relación con las maestras es cercana. Se siente tranquilo de acercarse a aclarar dudas.</p> <p>Alicia Nestor Antonio Paul Ana María Sara Samuel Silvia Helena Salomé Diana Pablo Jerónimo Gabriel</p>	<p>No tiene confianza con la maestra para expresar sus dudas personales o académicas.</p> <p>Mauricio Jacobo Sara</p>

Resolución de Conflictos

<p>Para solucionar un conflicto busca a la persona con quien tuvo el problema para solucionarlo. Informa a la profesora una vez éste ha sido solucionado.</p>	<p>Para solucionar un conflicto, se dirige primero al par con el cual ha tenido el problema antes de dirigirse a una autoridad. Si soluciona el problema no informa al profesor.</p> <p>Jerónimo Gabriel</p>	<p>Para solucionar un conflicto recurre a la profesora sin tratar de solucionar el conflicto por sí mismo.</p> <p>Mauricio Jacobo Angélica Alicia Nestor Antonio Paul Ana María Sara Pablo Samuel</p>
---	--	--

		Silvia Helena Salomé Diana
--	--	---

Anexo F: progresión niños primeras categorías

Convenciones:

Nivel Alto	
Nivel Medio	
Nivel Bajo	

Trimestre I

CAT.	Mauricio	Jacobo	Pablo	Salomé	Ana María	Sara	Silvia	Diana	Helena	Samuel	Alicia	Angélica	Nestor	Antonio	Paul	Jerónimo	Gabriel
AG1																	
AG2																	
AG3																	
T1																	
T2																	
T3																	
P1																	
P2																	
E1																	
E2																	
E3																	
E4																	
R1																	

Trimestre II

CAT.	Mauricio	Jacobo	Pablo	Salomé	Ana María	Sara	Silvia	Diana	Helena	Samuel	Alicia	Angélica	Nestor	Antonio	Paul	Jerónimo	Gabriel
AG1																	

Anexo G: Registros de diarios de los niños. Trimestre II.

Estudiante	Escrito
Ana María	"Yo ha cambiado porque antes no sabía casi nada de español, ni de sociales de Colombia. Todavía estoy aprendiendo más. Creo que estoy siendo más organizada con mis cosas, porque antes yo dejaba todo tirado. Yo he aprendido Math también, porque casi no sabía nada de eso."
Alicia	"Yo he encontrado nuevos amigos en el colegio, porque antes no tenía. He mejorado en sociales. He mejorado porque antes no escribía muy bien. He encontrado nuevos gustos como el fútbol. Escucho mejor a los profesores porque ahora entiendo más."
Angélica	"Yo he cambiado siendo más honesta. También tengo más amigas. He cambiado como escribo y la ortografía, y mi tipo de letra. Yo también cambié teniendo más confianza en mí misma. Yo también he crecido. Me gusta más el cole porque estoy más relajada."
Antonio	"Yo, Antonio, creo que he cambiado mucho porque antes no escuchaba, o no ponía atención a la teacher o a mis compañeros. También soy más amigable desde que entré a 3B y también me han ayudado los acuerdos de clase. Mis profesores también me han enseñado a ser mejor persona y a respetar. Mis compañeros también me dieron ejemplo de respetar y también a ser mejor persona. Esto es lo que creo que he cambiado."
Diana	"Yo he cambiado porque soy más organizada, porque he mejorado mi tono de voz, he leído más en casa, porque he sido más responsable, he hecho la letra más bonita, empecé a escribir más. Hee mejorado en multiplicaciones y divisiones."
Gabriel	"Yo he cambiado desde que entré a tercero porque antes yo tenía cambios bruscos de ánimo, ahora no cambian a toda hora. He mejorado la ortografía, porque antes ni la usaba, y ahora si. Cuando mis profesoras me hablan, acepto las recomendaciones. He mejorado en los deportes y ahora soy mucho más sociable."
Helena	"Yo he mejorado en las clases como prestando mas atención tambien la participación. Otra cosa que he mejorado es en ser mas social con mis amigas."
Jerónimo	"Yo he cambiado porque ahora soy más honesto y amigable y divertido. También tengo escucha activa, la mejoré. La ortografía la mejoré un poquito, pero la mejoré. La puntuación necesito aprender más y en deportes mejoré. Soy más rápido en fútbol y volleyball. Aprendí sobre los primeros pobladores y a hacer cartas. Es así como he cambiado en grado tercero."
Jacobo	"Yo he cambiado en mi comportamiento en clase y en la postura. Me encanta jugar fútbol y he mejorado mucho. También he mejorado en matemáticas, y en la multiplicación. Yo amo sociales, antes lo odiaba porque no me sabía las capitales, pero ya me las se."
Mauricio	"Yo he cambiado manejando todos mis problemas. También he aprendido a hacer amigos. He manejado mi ira. He comenzado a hacer mis notas. Yo he mejorado en deportes. He descubierto mis pasiones."
Nestor	"Yo he cambiado en el gusto de la comida, en cómo hacer amigos y en la responsabilidad. Por otro lado he mejorado en las habilidades físicas. En la organización y en otras cosas también, en escritura, lectura y reglas de ortografía. Tambien en el modo de hablar y el juego limpio."
Paul	"Yo digo que he cambiado en como escribo la letra, porque antes escribía como geroglíficos. Era algo asl œθ, esa era mi letra. Y también en las multiplicaciones. Era como esto $3 \times 5 = 25$. En cambio ahora soy: $5 \times 5 = 25$. Antes, no miento, odiaba las matemáticas, en cambio ahora las amo. En educación física he mejorado en fútbol. Lo que he aprendido en el colegio es inexplicable."
Pablo	"Yo leo ahora más fluido y no me equivoco mucho. He sido más responsable con mis tareas y en los trabajos. He sido más organizado en el puesto y en mi casa. He sido más estricto con

	mi ortografía en los escritos. Yo he sido más calmado en los momentos que me siento estresado. Gracias."
Salomé	"Yo he cambiado con la organización, en la ortografía, en inglés. Me he vuelto más amigable y hablo mejor en inglés. En español estoy leyendo mejor. Soy mejor en sumas y restas, tengo mejor puntuación y he mejorado mi coordinación visomanual. En el gusto de la comida he mejorado, he mejorado en gimnasia y he aprendido más palabras. Yo he aprendido trucos y técnicas. He aprendido a dibujar mejor y a concentrarme más."
Silvia	"Yo he cambiado en la responsabilidad y en el estilo de letra. Yo ahora tengo más amigos y he mejorado en deportes. Me estoy retando a aprender nuevas cosas. También he aprendido y mejorado en matemáticas y en inglés. Ahora también soy más rápida."
Samuel	"Yo he cambiado. He aprendido nuevas cosas, empecé a usar las 3R, he hecho nuevos amigos y he mejorado algunos errores que hacía antes. Aprendí las capitales de los departamentos de Colombia y algunos ríos. Yo mejoré mi atención a los mayores y a no distraerme en clase. Yo tuve nuevas experiencias."
Sara	"Yo he cambiado en unas cuantas cosas. Una de ellas es que leo más rápido porque leo más tiempo. También he mejorado mi letra, también hablo un poco más duro. Algo que también es cambiado es que pruebo más cosas de comer. Otra cosa que he hecho es hacer más amigos y hablo más en clase."

Anexo H: Registros diarios de campo. Evaluaciones reflexivas sobre áreas de aprendizaje.

Estudiante	¿Cómo me sentí en el segundo trimestre?	¿Cómo me sentí en matemáticas?	¿Cómo me sentí en ciencias naturales?	¿Cómo me sentí en inglés?	¿Cómo te puedo ayudar para que mejores en el nuevo trimestre? ¿Qué puedes hacer para mejorar?	¿Qué puede hacer mi teacher para mejorar?
Ana María	"Yo me sentí masomenos este trimestre porque en unas materias sentí que me fue muy bien pero en otras no me sentí tan bien".	"Me sentí muy bien porque sentí que aprendi bastante"	"I think I am very good at Science but I don't like the journal".	"I think I m getting better and better at inglish".	"I have no idea!!!!"	"I cant think of eney thing!"
Alicia	"Yo esta trimestre me he sentido maso por algunas diferentes clases".	"En math no entiendo muy bien las multiplicaciones largas y las divisiones."	"En ciencias me he sentido :i porque no he entendido biotic and abiotic."	"En inglés yo me he sentido perfecto."	"Debo repasar más para practicar."	"Me puede explicar y mandarme ejercicios para practicar en casa."
Angélica	No asistió a clase ese día					
Antonio	"Yo en este trimestre me sentí bien porque aprendi cosas nuevas, pude convivir con mis compañeros y profesores."	"Me sentí alegre porque aprendí cosas como perímetro, área, divisiones y cosas asi."	"En ciencias me sentí bien porque hicimos actividades divertidas."	"En inglés me sentí feliz."	"Estudiar mas y poner mas atención."	"Que me enseñes mas."
Diana	"Yo me sentí bien porque aprendí muchas cosas nuevas también me sentí cómoda porque vi cosas que ya sabia."	"En maths me sentí comoda porque yo sabia cosas del tema."	"En ciencias me sentí comoda porque aprendi cosas sobre la tierra."	"En inglés me sentí comoda porque aprendi y practice."	"En mejorar el tono de voz porque hablo muy pacito."	"A mi me parece que nada."
Gabriel	"Me sentí bien este trimestre porque pude fortalecer los aspectos que no me fue tan bien en el 1 trimestre."	"En <i>maths</i> me sentí muy bien porque pude perfeccionar las <i>basic operations</i> ."	"En ciencias fue extremo porque se todas las cosas las entendí perfecto."	"En inglés me sentí exelente mente bien porque ahora tengo frases completas y párrafos."	"Creo que puedo fortalecer mis habilidades de las tablas de multiplicar."	"Nada todo lo tuyo perfecto."

Helena (audio)	"Yo me sentí muy bien"	"Me sentí bien, aunque tuve malas notas."	"En ciencias no me siento tan bien. Primero porque me saco las peores notas y porque no estudié. Me siento así porque no se me las capas de la tierra."	"Me sentí más o menos por qué pensé que me iba a ir peor, pero creo que necesito mejorar bastante. Nunca escribo nada y mis ideas no son tan buenas."	"Debo fortalecer mis habilidades el otro semestre para mejorar. Debo estudiar más y poner más atención en clase. Cuando no entienda debo preguntar, no lo hago porque me da pena."	"Pues no sé. En inglés que me ayudara en darme ideas porque para mí es muy difícil y que en ciencias me envié una tarea solo para mí para mejorar y aprender. A mí me gustaron todos los exámenes, ella no necesita mejorar nada."
Jerónimo	"Me sentí comodo porque aprendí mucho."	"En <i>maths</i> me sentí super bien porque aprendí a dividir, sumar, restar y multiplicar. Aunque necesito aprender mas a dividir y multiplicar."	"En ciencias me sentí un poquito incomodo porque no aprendí tanto sobre erocion, ecosystems y todo eso."	"En inglés me sentí muy bien porque aprendí nuevas palabras y todo eso."	"El próximo semestre voy a tratar mas escucha activa."	"A mi me parece que ayudar a practicar más."
Jacobo	"Me senti masomenos por las evaluaciones."	"Yo me sentí bien en <i>maths</i> porque cuando la ticher empeso con las multiplicaciones yo no entendia pero la ticher me apoyaba en todo."	"Yo me e sentido bien en las 3 porque e metido con todo a las materias para salir bien en todas."		"Mi ticher no me tiene que ayudar en anda lo único es en la peresa."	"Ella no tiene que aser nada porque ella siempre es buena."
Mauricio (audio)	"Me sentí mal porque no me gusta estar así, y que e vaya tan mal."	"Me sentí mal, no me gustó mucho porque no disfruté el trimestre."	"no."	"Menos me sentí bien, yo ya no hablo inglés."	"Necesito mejorar mi actitud"	"Para mí la teacher no tiene que mejorar nada, así está bien. Solo me gustaría que hiciera más cosas de títeres."
Nestor	"Yo me sentí bien porque lla había practicado."	"Me sentí bien en <i>math</i> porque hemos repasado."	"Me sentí bien porque fue el tema que coji mas rapido."	"Me sentí bien porque tenía mi diccionario."	"Debo tomar un tema más rápido para si me duermo lla me lo sepa."	"Nada."
Paul	"Este trimestre me sentí"	"En matemáticas, ciencias e inglés me sentí demasiado comodo porque mi teacher Andrea siempre"			"Yo debo mejorar mis"	"Me parece que las"

	comodo con todas las teachers."	me hacia aprender cada vez mas, ella era una protectora, cuando no estaba calmado ella me calmaba y como teacher hacia lo imposible para enseñarnos de una forma divertida."			tablas de multiplicar."	teahcers no deben mejorar nada."
Pablo	"Yo en este trimestre me sentí muy comodo y feliz porque algunos temas ya los había estudiado en mi casa."	"En matemáticas muy pero muy comodo porque todos los días practico sumas, restas, multiplicaciones, reloj, área y perimetro, kilómetros, división y multiplicaciones grandes."	"En ciencias me sentí algo asustado porque la profe decía unas palabras raras que no entendia."	"En inglés me sentí calmado porque lo que la profe decía lo entendia y podía explicar como se detectan verbos regulares e irregulares."	"Yo necesito ayuda para seguir aprendiendo mas."	"Yo creo que no debe cambiar nada porque esta haciendo bien y un buen trabajo."
Salomé	No asistió a clase ese día					
Silvia	"Yo este trimestre me sentí muy bien porque algunas cosas ya las sabía."	"Yo me sentí comoda en matemáticas porque practicaba."	"En ciencias me sentía raro porque no sabia nada de eso."	"Yo me sentí algo rara en ingles porque me confundia con la pronunciación y la ortografía."	"No quiero hablar de eso porque me siento incomoda."	"No quiero hablar de eso porque me siento incomoda."
Samuel	"Me sentí bien y seguro porque me gustaron los temas."	"Bien porque me encanta dividir aunque al comienzo timido porque no entendia."	"Bien y divertido porque me encantaron los experimentos."	"Bien y normal por que los verbos en ingles me parece mas facil."	"Nada."	"Nada me encanto como estuvo y que siga haci de divertida."
Sara	"Yo me sentí muy bien este trimestre porque aprendi mucho mas."	"En las materias me sentí super bien en especial en ciencias porque soy buena en eso."			"Solo necesito ayuda en español".	"Para mi no tiene que cambiar nada, porque cuando necesito ella me ayuda."

Anexo I: Registros de mi diario de campo sobre progresiones frente a crecimiento personal, responsabilidad en el proceso académico y habilidades sociales.

Estudiante	Observaciones
Ana María	<p>Ana María ha mantenido un trabajo constante desde su regreso a clases en enero. Ha tomado responsabilidad de cada uno de sus procesos, aprehendiendo estrategias que le facilitan la autocorrección de textos y la auto-exigencia. Ha logrado identificar muchas fortalezas nuevas, y proyectarlas para su beneficio y el del grupo. Ha avanzado en el manejo de los tiempos de clase.</p> <p>Debe continuársele apoyando con los tiempos para el proceso de escritura. Así mismo, no se pueden descuidar los avances en autoconfianza, los cuales le han permitido mejores participaciones de clase y su contante motivación hacia las diferentes áreas.</p>
Alicia	<p>Alicia ha manejado muy bien el cambio de amistades, superando inconvenientes vividos al principio. Ha aprendido a conocer mejor a sus compañeros de clase, y a actuar según un criterio claro de lo adecuado y permitido. Es una de las estudiantes que muestra más independencia y responsabilidad frente a su proceso.</p> <p>Alicia debe continuar trabajando en tomar ciertas cosas con calma, ya que situaciones tensionantes no sacan lo mejor de ella. Su liderazgo debe continuar siendo enfocado a lo positivo, tal como se ha estado haciendo a lo largo del año.</p>
Angélica	<p>Angélica ha continuado mostrando mucha madurez en sus decisiones frente a su proceso académico. Ha continuado incorporando nuevas estrategias para repasar y mejorar su comprensión. Durante este trimestre ha mostrado un mejor manejo de emociones, así como de la expresión de las mismas. Cuando tiene conflictos, aplica estrategias de resolución de conflictos aprendidas en aulas en paz. Es responsable con sus tareas y rutinas, es detallista con sus amigas y busca el bienestar de los integrantes de grupos de trabajo amigos.</p> <p>Angélica debe continuar con el seguimiento que se le ha hecho hasta ahora, así sus progresiones continuarán siendo evidentes.</p>
Antonio	<p>Antonio ha mejorado sus relaciones con todos sus compañeros de clase, logrando trabajar con diferentes personas dentro del salón. Sus tiempos de trabajo son óptimos durante trabajos grupales e independientes. Es abierto a sugerencias y correcciones, siempre está dispuesto a escuchar las opiniones y sentimientos de los demás, y a expresar los propios.</p> <p>Tras la conversación sostenida sobre su actitud, esta mejoró significativamente.</p> <p>Es importante trabajar un poco más en su manejo de tiempo de trabajo en grupos, ya que no le afecta a él, pero si a sus compañeros.</p>
Diana	<p>Diana ha buscado centrar su atención a los aspectos académicos, sin dejar de lado el reconocimiento de sus sentimientos y emociones. Para Diana, este trimestre ha implicado muchos retos personales, los cuales han exigido de ella ser paciente y reconocerse como responsable de su proceso. Diana ha avanzado mucho, es importante continuar apoyándola.</p>

	<p>Se debe continuar trabajando en el reto de la voz. Este trimestre aumentó la cantidad de participaciones en clase. Responde muy bien a una señal secreta para exigirse a hablar más fuerte.</p>
Gabriel	<p>Gabriel comenzó el trimestre algo preocupado y distraído de las labores académicas. Durante éste, fue importante apoyar su concentración en algunos momentos del día, lo cual le permitió seguir adelante con sus fortalezas. Finalizó el trimestre mucho más seguro de sus capacidades y habilidades, siendo muy responsable y asertivo con sus decisiones. Ha demostrado ser un niño muy balanceado, dando lo mejor de sí en cada una de las áreas en las que se desempeña.</p> <p>Se debe continuar haciendo seguimiento para apoyarlo en los momentos en que se siente sobre-cargado.</p>
Helena	<p>Helena ganó mucha confianza en su trabajo y su comprensión durante este segundo trimestre. Es mucho más participativa, y sus argumentos orales son mucho más estructurados. Su presentación personal mejoró significativamente, así como la organización de sus materiales (ya no deja tantas cosas botadas, o no las pierde). Mejoró las relaciones con sus compañeros, y expandió su grupo de amigas, demostrando avances en sus habilidades sociales.</p> <p>Es importante continuar trabajando en la responsabilidad frente a tareas y compromisos. Se hará seguimiento de su comportamiento en la ruta.</p>
Jerónimo	<p>Jerónimo continúa avanzado en sus procesos, tanto a nivel personal como académico. Se ha arriesgado más a equivocarse, y está preguntando cuando no entiende, así sea el único. Ha fortalecido sus amistades, y cultivado nuevas. Es un niño dulce, noble y de un carácter tranquilo; aplica estrategias de resolución de conflictos y siempre busca acompañar a sus compañeros cuando tienen un problema. Es entusiasta y siempre está motivado.</p> <p>Debemos continuar trabajando el trazo de la letra.</p>
Jacobo	<p>Jacobo ha estado mucho más tranquilo este trimestre, organizando sus prioridades y trabajando fuertemente sus responsabilidades. Es un niño que ha mejorado su responsabilidad frente al manejo de tiempo de trabajo independiente, así como la calidad del mismo. Ha procurado mejorar la presentación de sus trabajos y su caligrafía. De manera independiente, repasa en casa los temas vistos en el colegio, lo que le permite exponer dudas de su proceso; resolviéndolas con los adultos que lo acompañan en el colegio. El ganar seguridad en lo académico le ha permitido hacer un mejor manejo de su carácter y sus emociones.</p> <p>Se debe mantener un seguimiento con el manejo de sus emociones, ya que puede responder de manera fuerte o inadecuada a sus compañeros. Si él siente que el adulto está pendiente de él, manejará mejor esto. Es importante continuar seguimiento académico para que siga avanzando.</p>
Mauricio	<p>Mauricio ha trabajado fuertemente en sus estrategias de regulación. Este semestre ha mostrado grandes avances en el manejo asertivo de sus emociones, expresa lo que le molesta de manera controlada y ha comenzado a reconocer la importancia de proyectar un carácter más tranquilo. Ha cultivado nuevas amistades, y trabaja arduamente para conservarlas. Trabaja en grupo sin problema alguno, tanto con niñas y niños. Ha mejorado su manejo hacia la frustración. Tuvo varios avances académicos.</p>

	<p>Es importante continuar brindándole espacios para que pueda tener reflexiones individuales. Se le debe permitir salir del salón para que pueda tomar un aire, y retomar con mejor disposición la actividad de clase. En reunión con padres se habló de la importancia de mantener apoyos externos.</p>
Nestor	<p>Nestor demostró todas sus habilidades y fortalezas durante este trimestre, exponiendo grandes capacidades para asumir retos cada vez más complejos. A lo largo del trimestre participó activamente en cada clase, y de cada discusión. Su desempeño tuvo un impacto positivo en sus grupos de trabajo y amigos, ya que los motivaba a avanzar cada vez más.</p> <p>Es necesario hacer seguimiento a su salud. Continúa manifestando malestares, mucha sed, debilidad al sentir hambre. Se queda dormido en clase.</p>
Paul	<p>Paul mostró mucha responsabilidad en este trimestre, cultivando todas sus fortalezas. Demostró gran capacidad de reflexión al momento de cometer alguna equivocación, y tuvo la nobleza para disculparse con las personas involucradas. Reconoció que un buen amigo no es el que permite que el otro haga cosas, sino el que está ahí para corregir y guiar. Esto le permitió re pensar algunos comportamientos que estaba tomando frente a algunos de sus compañeros de clase.</p> <p>Paul debe continuar trabajando en usar los tiempos de trabajo independiente para trabajar en clase, más como momento de esparcimiento con sus amigos. Esto no afecta su desempeño, pero si el ritmo de trabajo de algunos de sus compañeros.</p>
Pablo	<p>Pablo ha trabajado arduamente en trabajar en sus habilidades, consolidando sus fortalezas y avanzando en sus debilidades. Es un niño muy consciente de lo que le causa dificultad, con perseverancia y esfuerzo logra suplirlo. Es inspirador para sus compañeros, tiene buenas relaciones con todos en el salón. Expone sus opiniones y sentimientos, expresando asertivamente lo que le molesta o preocupa. Aplica estrategias de aulas en paz para apoyar a sus compañeros y apoyar la resolución de conflictos.</p> <p>Debe continuar trabajando en su confianza, así como continuar las rutinas adquiridas en casa (lectura diaria y repasos de matemáticas).</p>
Salomé	<p>Salomé ha avanzado mucho en el manejo de sus emociones, y cada vez más asume el control de sus emociones de una manera más tranquila. Ha aprendido a solucionar los conflictos con sus amigas, de manera que las cosas sean habladas de una manera respetuosa. Ha cultivado amistades, y ha fortalecido las que tenía. Trabaja con todos sus compañeros de salón, y siempre está en busca del bienestar de sus amigos.</p> <p>Es importante continuar el seguimiento en el manejo de emociones, para que continúe ganando herramientas y aplicándolas según la situación.</p>
Silvia	<p>SAO ha mejorado su responsabilidad frente a tareas y trabajo independiente en clase. Su ritmo en la producción escrita ha mejorado, así como sus otras habilidades comunicativas.</p> <p>Se requiere apoyar a Silvia para que sea más abierta a compartir con personas diferentes a su amiga del otro salón. El cerrarse le dificulta llevar a cabo trabajos en grupo. Es importante continuar trabajando la presentación de trabajos y tareas.</p>
Samuel	<p>Samuel ha avanzado significativamente en su desarrollo personal y académico. Se ha propuesto metas, y ha trabajado juiciosamente por alcanzarlas. Es colaborador, y tiene muy buena respuesta a las responsabilidades que se le propongan. Ha aprendido a regular</p>

	<p>sus tiempos en clase, usando los momentos de trabajo individual y / o grupal de manera apropiada.</p> <p>Continuaremos trabajando desde su motivación. Para él es importante que le sean reconocidos sus avances.</p>
Sara	<p>SAP ganó confianza en este trimestre, y participó un poco más en clase. Practicó con los ejercicios asignados para reforzar su comprensión. Avanzó en la resolución de conflictos, mejorando las relaciones con sus amigas. En recreo se le vio mucho más espontánea, y en clase comenzó a mejorar el manejo de tiempos en el trabajo independiente.</p> <p>Es importante continuar el seguimiento en el desarrollo de habilidades escriturales.</p>

Anexo J: Registro varios de diarios de campo.

Marzo 30 2016

Se retoma lo que se trabajó la semana antes de semana santa, preguntando por las estrategias de manejo de conflictos que hayan podido aplicar con sus familias. Alicia y Jacobo exponen haber aplicado algunas estrategias en semana santa, que les permitieron actuar más tranquilamente cuando tuvieron un problema con alguien en casa. Los niños hablan que pueden manejar algunas situaciones con las estrategias, y las cosas salen mejor.

El docente pregunta: ¿Qué sentirían ustedes cuando los agreden?

Alicia dice que se sentiría mal, triste.

Samuel dice que miedo a que lo golpeen.

Pablo: teme que le den un puño o darlo, y que se sentiría triste.

Helena: Miedo a que la golpearan. Si le hablan feo, trataría de responder tranquila.

Salomé dice que sentiría miedo y tal vez rabia.

Angélica dice que sentiría que la irrespetan y con mucho miedo.

Mauricio dice que sentiría rabia. Él dice que se sentiría raro porque es pequeño de estatura, pero grande en edad. No sabe cómo actuar frente al otro (por la estatura y la edad del otro). Ante un conflicto se siente confundido y ganas de pegar un puño, luego siente que le da temor a que lo golpeen. Esto lo hace reaccionar.

La mayoría dice que siente rabia.

Mauricio dice que antes él era muy furioso, y que de una golpeaba al otro. Dice haber aprendido a controlar la rabia. Expone que sus acciones son extremas, así como sus emociones. Comienza a jugar con la biblia, esta actitud molesta a algunos de sus compañeros.

Jacobo pide compartir su situación. Él dice que muchos conocen la situación, retoma algo sucedido en la ruta de su anterior colegio. Un niño lo molestaba todos los días, hasta que un día sintió mucha rabia y lo golpeó.

Samuel dice que cuando tenía 4 años su hermana le tomó del pelo. Con ira, él le tiró un palo a su hermana para golpearla.

Nestor dice que una vez estaba en el parque de la casa, un niño le pegó en un pie lastimado. El niño sintió ganas de golpearlo, pero se contuvo.

Jerónimo Lo molestó un niño del salón, él quiso decirle que no volvería a ser su amigo, pero se controló.

Al comenzar a hablar de las consecuencias que la rabia nos maneje, dice Pablo que podemos lastimar a otros. Samuel dice que podemos terminar castigados. Salomé dice que puedes perder a tu amigo.

Se explican las consecuencias de dejarse llevar por la rabia como adulto.

Algunos niños comparten anécdotas, sobre todo de hermanos mayores. Algunos encuentran puntos de convergencia. Construyen alternativas de solución.

El grupo reconoce la importancia de calmar la temperatura de la rabia, para poder reflexionar sobre la situación y tomar la mejor decisión. Exponen que con rabia no se pueden solucionar los conflictos.

Junio 8

¿Qué aprendimos como grupo este año?

En esta sesión se hizo una pausa de sesiones para retomar las estrategias que se han trabajado en el año. Se pidió a los niños que expresaran qué habían aprendido como grupo este año. La mayoría de niños expresó que les había permitido hacer más amigos y ayudar a otros. Se les pidió que se hicieran en grupo y que dijeran qué estrategia había sido mejor.

Mauricio: Me ayudó a controlarme mejor para no tener rabia y hacer más amigos.

Jacobo: hizo que yo tenga más amigos

Helena: Yo antes no tenía casi amigas y ahora tengo a todo el curso de amigo.

Jerónimo: Me enseñó cómo ayudar a los demás.

Diana: Hizo que yo fuera menos tímida.

Silvia: Me ayudó a hacer amigos.

Todos participaron, aportando lo que habían aprendido. Se trabajó en la cartilla.

Junio 14

¿Cómo compartir lo aprendido?

La semana anterior, en las rutinas de la mañana, se informó al grupo que en la última sesión, haríamos una campaña en la cual replicaríamos las estrategias aprendidas para que otros también las pudieran conocer y aplicar en su vida cotidiana.

Durante la sesión, se explicó a la clase la dinámica y agenda de la actividad:

- El grupo se dividiría en grupos naturales
- Elegirían una o dos estrategias que consideraran importante dar a conocer
- Elaborarían un plan de campaña de difusión: qué estrategia, como se enseñaría, como e motivaría a su aplicación.
- Presentación de cada uno de los grupos

Se organizaron tres grupos naturales en el salón:

1. Silvia, Helena, Ana María y Diana.
2. Salomé, Jacobo y Pablo
3. Samuel y Gabriel
4. Antonio, Alicia, Angélica y Paul

Mauricio expresó no querer estar en ninguno de los grupos, rotó entre estos por un rato.

Las campañas fueron las siguientes:

Grupo 1

El grupo propone hacer una campaña por la paz, en la cual promueven la estrategia de alejarse del problema. La campaña se llevaría a cabo en una carpa permanente en la cual se harían obras de teatro preparadas en una extracurricular. Se presentarían en recreo. La carpa estaría permanentemente para que los niños buscaran apoyo en recreos.

Grupo 2

La estrategia que proponen trabajar es el diálogo pasivo, mediante una campaña con posters. La campaña tendrá el siguiente slogan: "Ser bueno siempre te lleva a cosas buenas". Proponen pegar un cartel con el slogan en cada salón del colegio.

Grupo 3

Rol play: Ir de salón en salón haciendo dramatizaciones a manera de propaganda. Mostrarán la estrategia más útil: contar hasta diez e imaginar que se está en un lugar tranquilo. Dicen que harán una mascota para la campaña: un leopardo (si el leopardo puede controlarse, nosotros también).

Proponen también hacer una red, que integre niños interesados en hacer la paz en sus salones y casas.

Grupo 4

Poster con contar hasta 10: Cuando te molesten apártate un poco del lugar y comienza a contar hasta diez para calmarte. Repartiremos unos volantes con la estrategia y la queremos explicar en salones.

Finalizamos la actividad con algunas preguntas:

¿Qué aprendí este año escolar en el grupo?

“Aprendimos nuevas estrategias que nos ayudan a controlar las emociones para estar más tranquilos.”

“Aprendí que era un diálogo pasivo.”

“Este año hubo estrategias que nos enseñaron a manejar mejor los conflictos nosotros solos.”

“Aprendimos a parar peleas contando hasta diez, denunciando y evitando problemas.”

“Aprendí a controlar mis emociones para tener mejores relaciones con todos. A veces no escucho a los demás porque me enfurezco, y aulas en paz me ayuda a que esto no sea tan seguido.”

¿Qué puedo mejorar para garantizar que aplique estas estrategias en mi vida diaria?

“Nos parece que debemos repasar diariamente las estrategias para utilizarlas a diario. “

“Nosotros podemos garantizar que estamos usando las estrategias, porque nos está yendo mucho mejor en la vida diaria.”

“Hay cosas que podemos hacer en la vida cotidiana: hacer amigos, incluir nuevas personas y parar las peleas. Eso no debe hacerse solo en el colegio.”

“Yo creo que debo mejorar reconocer mis emociones para conocerlas mejor y poder controlarlas.”

“Vamos a enseñar a los demás las estrategias, y ayudar a que todos las repasemos.”

“Podemos trabajar más en hacer amigos y ayudando a los amigos que ya tenemos.”

¿Qué puedo agregar o quitar del programa para que los futuros estudiantes de tercero desarrollen sus habilidades?

“Nos deberían dar más estrategias y saber qué decir cuando hay peleas, así tendremos más confianza para intervenir y ayudar.”

“Debe haber más historias reales, como las que nos pasan en casa o en el colegio.”

“Debemos tener una sesión de conflicto con hermanos, es muy difícil saber manejar estos problemas.”

“Debería haber una extracurricular con actividades emocionantes en las que podríamos poner en práctica las estrategias con teatro, baile, juegos.”

“Pensamos que los grupos cooperativos deberían durar máximo un trimestre y que deberían ser hechos por los profesores, no por nosotros porque nos ponemos a jugar y no usamos tan bien el tiempo al principio.”

Conclusiones

Los niños lograron desarrollar nuevas estrategias y el uso de herramientas para evitar conflictos o afrontarlos de ser necesario.

La mayoría afianzó su control de emociones, reconociendo la importancia de tomar un momento para organizar las ideas, antes de actuar.

Identificaron momentos cotidianos (colegio-casa) en los cuales podrían aplicar las estrategias.

Comprendieron la importancia de compartir las experiencias de aulas en paz, para que en casa se puedan aplicar las estrategias en momentos difíciles.

Hay propuestas muy interesantes que valdría la pena revisar para el próximo año.

Anexo K: Retroalimentación protocolo de entrevista a niños.

Apreciada Andrea,

He leído el protocolo de entrevista y te lo envío de vuelta con mis anotaciones. Espero te sean de utilidad para el desarrollo de tu investigación.

Cordialmente,

José Manuel Muñoz

Protocolos de entrevista a niños

La organización de las preguntas tiene como objetivo mostrar la relación entre éstas y el objetivo a trabajar. Este no necesariamente determina el orden de la entrevista.

El objetivo de esta entrevista es hacer una revisión de algunas preguntas del cuestionario, indagando la perspectiva de algunos niños frente a la relación pedagógica, vista desde los objetos de la escuela y los espacios de la misma.

Concepto	Objetivos de investigación	
<p>Cultura Escolar Se entiende por cultura escolar la relación que existe entre los objetos, los lugares, roles y la institución, visto desde el despliegue de significados, valores, normas y reglas que se viven en el ambiente escolar. Cuando hablamos de objetos y lugares, se hace referencia al uso del cuaderno, los libros, la maleta, el uniforme, los espacios dentro del aula, el espacio de recreo y almuerzo. Dentro de roles, se diferencia el rol del adulto y el rol del</p>	<p>Definir los elementos que constituyen la cultura escolar para niños y sus docentes, así como las relaciones de los individuos con la institución.</p>	<p>¿Desde hace cuánto estudias en el colegio? ¿Cómo te sientes en el colegio? ¿Cuáles son las cosas que te gustan del colegio? ¿Qué cosas no te gustan del colegio? ¿Crees que te sentirías igual en otro colegio? ¿Por qué? ¿Crees que el salón de clases podría ser más llamativo? ¿Cómo? ¿Crees que sería mejor si participaras en la decoración del salón? ¿Cómo lo decorarías?</p>

<p>niño; la institución entra en la dinámica desde la representación de autoridad. De dicha cultura escolar emerge una experiencia de orden diferenciadora entre cada institución escolar.</p>		<p>¿Hay diferentes espacios dentro del salón? Esta pregunta es importante. Al verla, me hizo pensar en el salón como un espacio dinámico y adaptable a los propósitos de la clase o de la actividad y a los intereses del grupo. Por eso, sugiero las preguntas anotadas más abajo, que permitan al niño presentar su punto de vista sobre la regularidad o adaptabilidad del espacio. Esto implica la disposición y la función de los objetos en un espacio determinado y en relación con los propósitos de una actividad o las metas de una comunidad de aprendizaje.</p> <p>¿Cómo está organizado tu salón? ¿Hay espacios destinados para distintas actividades de clase? ¿Se cambia la organización del salón dependiendo de la clase, la actividad o el profesor?</p> <p>¿Cuáles consideras usted, son los objetos más importantes para el estudiante y el docente en el proceso las actividades de enseñanza?</p> <p>¿Crees que hay objetos que ambos tu y tu profesor usen, más que otros? ¿Cuáles?</p> <p>¿Participas en la creación de acuerdos o normas de clase? ¿Cómo?</p>
<p>Interacciones Las interacciones hacen referencia a la forma cómo se establecen las relaciones entre adulto y niño, frente al deber ser y el quehacer. En este concepto se tiene en cuenta el proceso de empalabramiento del niño dentro del sistema de acogida de la escuela.</p>	<p>Identificar los códigos comunicativos del lenguaje pedagógico en el aula y su incidencia en la formación de los alumnos.</p> <p>Analizar la relación que existe entre la construcción del ser docente y el desarrollo de su estudiante,</p>	<p>¿Te puedes imaginar a tu profesora cuando era niña? ¿Cómo crees que era? ¿Qué sabes de la vida de tus profesores? ¿Te parece importante saber de sus vidas más allá del colegio? ¿Crees que tienes cosas en común con tus profesores? ¿Cuáles?</p>

	<p>desde las prácticas y discursos dentro del aula.</p>	<p>¿Crees que tienes buena comunicación con tus profesoras? ¿Le cuentas cosas personales a tus profesoras? ¿Tus profesoras te motivan a expresar tus ideas, sentimientos y opiniones? ¿Te motivan a hacer alguna otra cosa? ¿Qué?</p>
<p>Práctica Educativa La definición de este concepto se da desde las relaciones entre el currículo escrito (planeaciones de acuerdo con estándares y secuenciación de contenidos dados por la institución), el currículo enseñado (lo que sucede en el aula de clase) y el currículo aprendido (lo que el niño realmente conceptualizó y aprendió).</p>	<p>Observar el desarrollo de las experiencias y prácticas pedagógicas promovidas desde los campos discursivos generados en el marco de la relación pedagógica.</p> <p>Analizar los criterios para el manejo de contingencias pedagógicas marcadas por la relación maestro estudiante.</p>	<p>¿Cómo debería ser el profesor ideal? ¿Crees que las experiencias personales de los profesores los hacen mejores profesores y/o personas? ¿Crees que tus profesores preparan las clases pensando en lo cómo los estudiantes aprenden mejor? Cuando los profesores preparan la clase ¿qué crees que es lo más importante para ellos? ¿Qué actividades te facilitan comprender un tema nuevo en clase? ¿Todas las clases te parecen llamativas y motivantes, o inspiradoras? Explica ¿Tus profesores te dan retroalimentación ayudan a entender tus resultados o desempeño en las actividades de clase? Explica</p>

Las preguntas me parecen pertinentes y necesarias para la comprensión de los conceptos que sustentan la entrevista. He agregado preguntas adicionales con el fin de que puedas considerar otros aspectos que derivarían de las preguntas iniciales que has planteado. Mi única preocupación es el uso de palabras como retroalimentación y proceso, y que un par de preguntas han sido redactadas con un estilo que bien podría ser muy sofisticado para los niños. En estas preguntas, he propuesto una redacción alternativa que use un léxico menos sofisticado.

Anexo L: Cuestionario para niños

El cuestionario tiene formato horizontal y una fuente más grande para facilidad de lectura, se ha adaptado para el anexo.

Bogotá, mayo 2016

Recibe un alegre saludo el día de hoy.

Queremos saber cómo vives el colegio y cómo son tus relaciones con tus profesores. Para ello queremos pedirte el favor de contestar las siguientes preguntas de manera honesta y reflexiva.

El cuestionario tiene 13 preguntas en total. En algunas preguntas sólo puedes marcar una opción, en otras podrás marcar varias opciones, o te pediremos que ordenes según la importancia; te iremos indicando según el caso. No es obligatorio escribir tu nombre, será tu decisión.

Te agradecemos mucho tu ayuda con esta tarea.

Primera Parte

Estas últimas preguntas son de una sola respuesta, marca la que creas sea la más acertada.

1. ¿Cómo te sientes en el colegio?

A. Muy feliz y tranquilo B. Feliz y tranquilo C. Bien D. Aburrido E. Muy aburrido e intranquilo

2. ¿Crees que tu profesora podría hacer algo para que tu experiencia en el colegio fuera mejor?

Si _____

Talvez _____

No _____

3. ¿Hay trabajos tuyos pegados en el salón?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

4. ¿Sientes que puedes expresarte libremente en tu salón?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

5. ¿Sientes que tus profesores te escuchan?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

6. ¿Tus profesores reconocen tus avances?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

7. ¿Tus profesores te dicen qué puedes mejorar?

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

8. Los adultos que hay en el colegio son responsables y amigables

Siempre_____ Casi siempre_____ A veces_____ Casi nunca_____ Nunca_____

Segunda Parte

Las preguntas que siguen pueden tener varias respuestas. Si consideras que varias son verdad, márcalas Recuerda leer con cuidado la pregunta y las opciones.

9. ¿Cuál es el lugar del colegio que más te gusta?

A. Biblioteca B. Cafetería C. Salón de clases D. Oficina de Nivel E. Área de juegos

10. Siento que aprendo más cuando uso:

A. Mi escritorio B. El tablero C. El cuaderno D. Los libros E. El smartboard

11. Cuando quieres expresar un sentimiento, idea, opinión o aprendizaje tu puedes:

A. Dibujar B. Escribir C. Hablar D. Actuar E. otro: ¿cuál?_____

De las cosas que te dice o hace tu profesora, ¿cuáles son más útiles para tu vida?

- A. Sus historias de cuando era niña
- B. Las tablas de multiplicar
- C. Lo que hacemos en clase de inglés
- D. Los experimentos de ciencias
- E. Las evaluaciones escritas
- F. Los proyectos
- G. Cuando nos da consejos
- H. Jugar en recreo con nosotros
- I. Nos ayuda a resolver conflictos o problemas

12. Las normas en el colegio son útiles para

- A. Aprender a actuar mejor en diferentes momentos
- B. Saber cómo tratar a mis compañeros
- C. Ayudar a volverme más responsable
- D. Reconocer la importancia de las reglas en mi vida
- E. Para aprender a hacer normas que sean útiles
- F. Para nada

¡Muchas gracias por ayudarnos con esta tarea!



Anexo M: Cuadro comparativo de la aplicación del cuestionario de pilotaje y el final.

Pregunta	Resultado en pilotaje	Resultado en aplicación final
La primera parte del cuestionario solo permitía una opción, tomando como referencia la escala Likert: una sola opción escalonada.		
1	El pilotaje arroja que la mayoría de niños expone sentirse muy feliz y tranquilo. Un solo caso expone estar muy aburrido e intranquilo,	Las respuestas se distribuyen uniformemente entre las tres primeras opciones: muy feliz y tranquilo, feliz y tranquilo y bien.
2	El 50% de las respuestas exponen que la docente no podría hacer nada por mejorar su experiencia escolar. El otro 50% se distribuye uniformemente entre Si y talvez.	La distribución en esta aplicación tiene una variación, en cuanto el mayor porcentaje está ubicado en “tal vez”, y uniformemente entre el sí y el no.
3	Siempre y casi siempre suman el 50%, el siguiente porcentaje más alto es el de casi siempre. En el último lugar está el “a veces”. En el pilotaje nadie responde nunca.	Similares resultados se evidencian en esta aplicación. La misma cantidad de niños responden casi nunca, y el mayor porcentaje se encuentra concentrado en el siempre y casi siempre.
4	El 75% indica que siempre pueden expresarse en el salón. Uno de los niños responde a veces, y otro que nunca.	Hay una variación en los resultados, en tanto hay más niños que expresan tener menos libertad de expresión en el aula. Un niño responde “a veces” y dos dicen que “casi nunca”. La mayoría de niños siguen concentrándose en el “siempre” y “casi siempre”.
5	La mayoría de niños expresan siempre sentirse escuchados por sus profesores, uno dice que casi siempre.	La misma cantidad de niños expresan siempre sentirse escuchados por sus maestros, uno dice que casi siempre, y otro dice a veces.
6	En el pilotaje todos los niños concuerdan que los profesores les dicen cómo han mejorado.	Ocho de los nueve niños afirman que siempre, uno dice que casi siempre.
7	Siete de los ocho niños se agrupan entre el siempre y casi siempre, uno de ellos dice “a veces”.	En el cuestionario final hay una distribución similar, ocho de los nueve niños se ubican en siempre o casi siempre, uno en “a veces”.
8	La mayoría de los niños se ubican en siempre, y dos en casi siempre.	El 89% de los niños están agrupados entre siempre y casi siempre. Un solo estudiante se ubica en “a veces”.
En esta segunda parte del cuestionario, los niños podían marcar múltiples respuestas (multi-respuesta), según su criterio personal.		
9	Marcan como el lugar más importante el salón de clases, seguido por la biblioteca. En tercer lugar, con una gran diferencia,	En esta pregunta hubo un total de 16 respuestas, la mayoría de niños dicen gustar más del área de juegos, seguido por el salón y la biblioteca. Con un

	la oficina del nivel. La cafetería y área de juegos se ubican en el mismo porcentaje.	menos porcentaje se marca la cafetería, nadie marca la oficina de nivel o coordinación.
10	Los estudiantes sienten que aprenden más cuando utilizan el cuaderno y el smartboard. En igual porcentaje, responde por el tablero o los libros. El uso del escritorio parece indiferente, sólo lo marca uno de los niños.	En esta tabulación, el smartboard y el tablero tienen un porcentaje alto, no hay mucha diferencia entre estos. El cuaderno aparece en tercer lugar, los libros y escritorio comparten porcentaje.
11	Los estudiantes marcan que para expresarse es más común decirlo o escribirla. Exponen que el canto, pedir un turno u otras prácticas son permitidas. El actuar tiene un pequeño porcentaje, así como el dibujar.	La idea en este grupo es muy similar a la del pilotaje, la mayor parte de las respuestas se concentran en el habla y la escritura. Reconocen que actuar o dibujar es válido, aunque en menor porcentaje.
12	Los estudiantes responden que de las cosas más útiles que su profesora hace por ellos es darles consejos y trabajar desde el diseño de proyectos. A estas respuestas, las siguen el aprendizaje de las tablas de multiplicar y las evaluaciones escritas. Lo sigue las actividades de ciencias, las actividades de las clases de inglés. Uno de los estudiantes dicen que las historias de su infancia.	En esta aplicación, el recibir consejos puntúa como el ítem más alto, seguido por el apoyo en la resolución de conflictos. En porcentajes similares, lo siguen los demás ítems, con excepción al que hace referencia de los juegos en recreo.
13	La mayoría de los niños marcan que las reglas son importantes para aprender a actuar en diferentes momentos. Con porcentajes similares responden que sirven para volverse más responsables y para reconocer la importancia de las reglas en la vida. Con un 16,67% marcan que son importantes para saber tratar a sus compañeros y un 12,50% dice que para aprender a construir reglas. Ninguno marca la opción de “para nada”.	La primera opción coincide con la del pilotaje, con un 34,62%. Lo sigue la opción B (para saber cómo tratar a mis compañeros) y la C (ayudar a volverse más responsable). Con 15,38% marcan la importancia de reconocer reglas para la vida, y un 7,69% expone que para aprender a hacer reglas. Nuevamente se repite el no marcar “para nada”.

Anexo N: Entrevista piloto Alicia, Junio 4, 2016

Datos demográficos:

Mujer

9 años

Cursante de tercero primaria

1. AV- Buenos días, ¿Recuerdas las preguntas que llenaste hace unos días para mi trabajo de la universidad?
2. Alicia- Si.
3. AV- Con esas preguntas diseñé otras para hacer unas entrevistas, ¿te gustaría responderla?
4. Alicia- Bueno.
5. AV- ¿Puedo grabar?
6. Alicia- Aja
7. AV- ¿desde hace cuánto estudias en el IG?
8. Alicia- Desde hace cinco años.
9. AV- ¿Y cómo te has sentido acá en el colegio?
10. Alicia- Bien.
11. AV- ¿Cuáles son las cosas que te gustan?
12. Alicia- Ehhhh... Las clases.
13. AV- ¿Las clases? ¿Qué clases?
14. Alicia- La de ciencias.
15. AV- Y, ¿qué cosas no te gustan del colegio?
16. Alicia- Que por ejemplo no podamos ir a otros lugares que no sean los asignados.
17. AV- Ahhh, ¿cómo ir a otros sitios en recreo?
18. Alicia- Aja
19. AV- ¿Tú crees que te sentirías igual si te fueras a otro colegio?
20. Alicia- No porque pues este es muy boniiiito, y además ya estoy acostumbrada a este tipo de... lugar, y a las reglas y a todo.
21. AV- Y cuando tu entras al salón, ¿tú crees que es bonito, es llamativo?
22. Alicia- Si.
23. AV- ¿Qué lo hace bonito?
24. Alicia- Mmmm Pues tiene muchos posters, muchas cosas en colores.
25. AV- ¿Crees que hay cosas que podríamos hacer para hacerlo más llamativo para los estudiantes?
26. Alicia- Como poner más cosas en las paredes, hechas por teachers y por nosotros.
27. AV- Si tú tuvieras la oportunidad de hacer la decoración del salón, ¿qué harías?
28. Alicia- (Risas) Pues le pusiera bombas de colores, y también le pondría stickers.
29. AV- ¿Con qué objetivo lo harías?
30. Alicia- Para que los niños se sientan más felices.
31. AV- Cuando tu entras al salón ¿Hay diferentes espacios dentro del salón?
32. Alicia- Si. Por ejemplo el espacio de la teacher, las diferentes mesas, donde están los libros.
33. AV- Cuando tú dices las diferentes mesas, ¿a qué te refieres?
34. Alicia- O sea las diferentes grupos de como organizas las mesas.

35. AV- ¿Hay espacios para actividades específicas dentro del salón?
36. Alicia- Si.
37. AV- ¿El salón permanece igual a lo largo del año, o cambia a lo largo del año?
38. Alicia- Se va cambiando.
39. AV- ¿Quién decide cómo se cambia?
40. Alicia- La teacher, ella escucha sugerencia para cambiarlo como cuando que alguien dijo que lo hiciéramos en cuadrado y lo pusimos así.
41. AV- De una clase a otra, ¿puede cambiar el orden del salón?
42. Alicia- Si. Como cuando estamos en exámenes cambia en filas, y a veces en sociales o ingles hacemos mesas redondas. Luego vuelve y cambia.
43. AV- De los materiales que uno maneja en el salón, cartucheras, libros, lo que se te ocurra; ¿hay objetos que crees que sean más importantes para ti y para el teacher?
44. Alicia- Si, los cuadernos. Porque si se pierden uno tiene que adelantar mucho y tiene que hacer muchas tareas. También la regla porque la necesitamos para hacer diferentes actividades, y así las tijeras para los recortes.
45. AV- ¿Tú crees que hay objetos que utilicemos las dos?
46. Alicia- Los cuadernos, como el de inglés en el diario. Compartimos el diario porque ahí escribimos lo que yo siento y tú me respondes.
47. AV- ¿Y cómo el diario se relaciona con el inglés?
48. Alicia- Pues por en esa parte aprendemos más vocabulario y podemos expresarnos más.
49. AV- ¿Cómo son los acuerdos dentro de la clase?
50. Alicia- Si. Tratar bien a los compañeros y compartir, son como las más que usamos porque esas son importantes para una equidad entre nosotros.
51. AV- Esas normas del salón, ¿la teacher dice cómo son, o coordinaci dice cómo son? ¿Cómo funcionan?
52. Alicia- Pues proponemos y se van escogiendo las que más votamos.
53. AV- ¿Y están puestas aquí en el salón?
54. Alicia- Si (señala el poster) la constitución de clase.
55. AV- Ahora vamos a pasar a una segunda parte de la entrevista. ¿Tú te puedes imaginar a los teachers chiquitos?
56. Alicia- Si.
57. AV- ¿Y qué imaginas?
58. Alicia- Pues que hacías muchas cosas interesantes, y que por ejemplo te inventabas juegos o algo así.
59. AV- ¿De dónde sacas esas ideas de cómo era yo de chiquita?
60. Alicia- Pues porque ahora tu inventas muchas cosas y eres muy chévere.
61. AV- ¿Tú sabes algo más de la vida de tus otros teachers?
62. Alicia- No.
63. AV- ¿Te parece importante saber cómo es la vida de los teachers fuera del colegio, para poder establecer una mejor relación con ellos?
64. Alicia- Si. Pues porque así podría saber lo que les gusta y hablarles de eso.
65. AV- ¿Tú crees que tienes cosas en común con los teachers?
66. Alicia- Siii, con Andrea (risas) porque ella es muy loquita y muy chistosa. Yo también soy loquita y chistosa.
67. AV- Además de lo loquitas y chistosas, ¿tú crees que tengamos algo más en común?
68. Alicia- Que inventamos muchas cosas y tratamos que todo salga bien.
69. AV- ¿Tú crees que tienes buena comunicación conmigo?

70. Alicia- Si.
71. AV- ¿Y con los otros teachers?
72. Alicia- Mmm Con DS, más o menos, porque a veces ella es un poco estricta. Con DE no tanto, pues porque... creo que no tenemos mucho en común.
73. AV- Hablando de eso ¿cómo crees tú que un profesor puede mejorar la comunicación con sus estudiantes?
74. Alicia- Pues tratando de averiguar qué les gusta, y de qué quisieran hablar.
75. AV- ¿Tú le cuentas ese de tipo de cosas a los teachers? ¿Cómo que te gusta y cosas personales?
76. Alicia- No es que no les tengo tanta confianza.
77. AV- ¿Tus profes te motivan a expresar tus ideas y tus opiniones?
78. Alicia- Pues sí, haciendo que me sienta feliz en los lugares que estoy.
79. AV- ¿Y te motivan a hacer alguna cosa distinta a lo normal?
80. Alicia- Si, me motivan a hacer tareas y a clase. Si no fueran chéveres no me gustaría venir. Todos los profesores me tratan muy bien.
81. AV- Además de lo de las clases, ¿te han inspirado a hacer algo distinto?
82. Alicia- Si
83. AV- ¿Qué?
84. Alicia- Que por ejemplo piense en graaaaaande, que no piense en chiquito.
85. AV- Alicia, ¿cómo debería ser el profesor ideal?
86. Alicia- Pues que no fuera tan estricto, pero que fuera estricto, o sea que no fuera como "Ay no, no hicieron las tareas (imitando gritos), o sea que fuera como la teacher Andrea.
87. Risas
88. AV- ¿Qué más debe tener ese profe ideal?
89. Alicia- Pues que nos trate bien y no sea grosero.
90. AV- ¿Tú crees que lo que viven los profesores, sus experiencias personales los hacen ser mejores profesores y personas?
91. Alicia- Si
92. AV- ¿Cómo?
93. Alicia- Pues ya tienen como ideas de que puede pasar en el salón de clases o en el mundo exterior, y eso hace que por ejemplo reflexionen de lo que han hecho.
94. AV- ¿Tú crees que tus profesores preparan las clases pensando en cómo ustedes aprenden mejor?
95. Alicia- Si.
96. AV- ¿Qué crees que deben hacer para lograr eso?
97. Alicia- Pues que por ejemplo usemos el smartboard, o escribamos con colores que se vean mucho, que nos enseñen como con... no sé, como divertido, más o menos como juego.
98. AV- Cuando los profes preparan clase, ¿tú qué crees que es lo más importante para ellos, como lo que tienen como objetivo?
99. Alicia- Que pues nosotros entendamos y que nos vaya bien para los próximos años, o algo así.
100. AV- ¿Qué actividades te facilitan entender un tema nuevo? O sea, ¿Cuándo comenzamos un tema nuevo cómo lo entiendes más fácil?
101. Alicia- Cuando lo explican varias veces.
102. AV- Las clases a ti, ¿todas te parecen llamativas?

103. Alicia- Hay unas que no, depende. Por ejemplo, en educación física no tenemos tablero ni nada de eso, pero nos enseñan jugando. En las clases usamos los tableros y eso es bueno.
104. AV- ¿Cómo sería una clase que no te motivara?
105. Alicia- Mmmmm... Como que no esté en ningún lugar de afuera o que no fuera en el salón, no sería educativa.
106. AV- ¿Tus profesores te dan retroalimentación?
107. Alicia- Si.
108. AV- ¿Y eso te ayuda?
109. Alicia- Me ayuda a mejorar y a que si no se algo, ellos me puedan ayudar.
110. AV- ¿Y esa retroalimentación te gusta cómo te la dan, o a veces te sientes mal?
111. Alicia- A veces me siento un poquito mal porque me lo dicen un poquito feo.
112. AV- ¿Cómo debería darse una retroalimentación?
113. Alicia- Diciéndolo calmado y pues no siendo como “Oye, no sabes esto”, porque no.
114. AV- ¿Has sentido que eso ha pasado?
115. Alicia- Si.
116. AV- ¿Tú le has dicho a los teachers como te sientes cuando te hablan así?
117. Alicia- A veces, como en sociales la otra vez, que tú fuiste conmigo para que yo pudiera hablar con Dora. Tú me acompañaste.
118. AV- Cuándo no les dices, ¿por qué es?
119. Alicia- Porque les tengo miedo que me digan algo peor.
120. AV- ¿Qué podría haber hecho yo para mejorar tu año escolar?
121. Alicia- Pues... tú... que, por ejemplo estuviéramos más, que en el grupo de amigas nos ayudaras más a estar en paz.
122. AV- ¿Cómo cuando hiciéramos el círculo de confianza?
123. Alicia- Si, así.
124. AV- ¿Algo que quieras preguntarme?
125. Alicia- Algo que quiero decirte.
126. AV- Dale
127. Alicia- Es de la pregunta del cuestionario, de los espacios que más te gustan. Podrías mejor ponerla como qué lugares te gusta compartir con tus amigos. Es que hay espacios que me gustan, pero no me gustan las personas que me puedo encontrar allí.
128. AV- Gracias por ayudarme con la tarea.

Anexo Ñ: Entrevista Salomé, Junio 10 2016

Datos demográficos:

Mujer

10 años

Cursante de tercero primaria

1. AV-Buenos días Salomé. Esta entrevista es basada en el cuestionario que hiciste hace unas semanas, ¿recuerdas unas semanas?
2. Salomé- ¿De qué? (mostrando cara de sorpresa, yéndose un poco hacia atrás).
3. AV- Sobre los cuadernos, los espacios del colegio...
4. Salomé (interrumpiendo) Ah sí, la otra tarea que tenías para la Maestría; sobre cómo nos parecía la teacher y todas esas cosas.
5. AV- Exacto. A partir de las respuestas que me dieron, quise entender un poco más. Hice una entrevista, que dividí en tres partes.
6. Salomé- Tres (pone énfasis en la “s” y se ríe” jejeje).
7. AV- Comenzaremos hablando de hace cuanto estudias en el IG?
8. Salomé- Desde que estaba en babyland.
9. AV- ¿Desde que estabas en babyland? (Babyland es la guardería del colegio). ¡Wow! ¿Y todo el tiempo continuo?
10. Salomé- Si, excepto en transición que me salí medio año porque mi papá quería que yo estudiara en otro colegio. ¿Quieres que te diga por qué? Oh...
11. AV- (Tomando ventaja de la breve pausa) Dale.
12. Salomé- Pues porque tenía muy poquitas clases, no era bilingüe, no conocía a nadie, pues no me pareció tan chévere.
13. AV- Aja...
14. Salomé- Tenía sólo tres clases, entonces fue como mmmm (abre los ojos, se echa para atrás, hace una expresión facial de aburrimiento).
15. AV- ¿Te acuerdas de las clases?
16. Salomé- Si, era clase general, música y educación física.
17. AV- Okay, muy distinto a IG.
18. Salomé- En cambio acá la clase está dividida en muchas partes, no teníamos ciencias, no teníamos matemáticas tan profundas como las que nos dan acá. Allá era como aprender tablas de multiplicar y ya y las aprendíamos en español. Entonces yo estaba muy acostumbrada al inglés y todo eso, entonces preferí venir acá de nuevo.
19. AV- ¿Y tus papas respetaron tu decisión?
20. Salomé- Aja.
21. AV- Muy chévere. Difícilmente a alguien de transición le respetan una decisión de esas.
22. Salomé- Es que mi mamá respeta mis decisiones y me dice: “Salomé lo que tú quieras, desde que estés feliz está bien”. A menos que ya sea algo muy extremo como “¿mami me

- puedo cortar todo el pelo?” (hace gestos con la cara y el tono de voz, exponiendo algo de sarcasmo; pasa su mano por el área de la cabeza que tiene rapada, como si sostuviera la máquina con la cual lo hizo). Ella me dice como “¿Salomé estás segura?”.
23. AV- Eso es muy chévere Salomé. Yo también he podido ver eso, que tu mami te respeta en todo lo que tú haces. La segunda pregunta tiene que ver con algo que ya me has dicho: porque volviste a IG, ¿cómo te sientes acá en el colegio?
24. Salomé- Súper chévere porque me encanta, o sea es como el colegio me encanta, la estructura me encanta, me encantan mis teachers, todas mis teachers... Buenos algunas teachers son histéricas, pero es que bueno (levanta las manos, las gira rápidamente y fija la mirada en el espacio que hay entre estas) algunas teachers son así... jijiji (risa nerviosa). Pero digamos, los últimos dos años ha sido muy chévere porque las teachers son de lo mejor, me tratan súper bien, son muy chistosas (avanza hacia mí, toma mis mejillas, pellizcándolas suavemente. Entre tanto se ríe, bromeando).
25. AV- Y ¿cuáles son las cosas que más te gustan de IG?
26. Salomé-¿De acá? Pues me gusta mucho que entre amigos nos apoyamos y que nos enseñan sobre cuidar el medio ambiente; pero lo que me molesta mucho del colegio es que enseñan a cuidar el medio ambiente, pero en sí, no lo cuidan tanto como nos enseñan a cuidarlo a nosotros.
27. AV- Explícame a qué te refieres por fa. O sea, ¿qué te hace pensar, o qué has visto?
28. Salomé- Porque digamos nos dicen: cuiden el medio ambiente, no boten basura, separen la basura. ¿Qué hacen con la basura? Nosotros separamos y luego, yo he visto (se echa para atrás, se señala uno de sus ojos. Su expresión es seria y algo molesta) echan todo en una sola bolsa. Entonces ¿para qué nos hacen separar las basuras y para qué nos dicen eso si ellos mismos no lo hacen?
29. AV- Tu observación es muy interesante...
30. Salomé- (interrumpiendo) Otra cosa es dicen mucho que cuidan la luz y todo eso, ¿no? Y tienen dinero, yo sé que está dividido en partes como para pagar, pero estoy segura de que al menos sobra un poco. ¿Por qué no ahorran ese poquito para comprar paneles solares para los salones o algo así? Para que ayuden.
31. AV- Azu, ¿Tú no has pensado proponerle eso a rectoría o a coordinación?
32. Salomé- Es que yo trato de hacer eso. El año pasado yo propuse algo muy chévere que era para el parque, que era una cajita que adentro tuviera un espejito y que afuera decía: “¿Quieres saber quién es el responsable de cuidar el medio ambiente? Ábrelo”. Uno lo abría y ahí salía el reflejo de uno. Pero entonces eso nunca pasó. Yo le dije a coordinación, le dije a la teacher y mmm (levanta las manos y arquea las cejas, se echa para atrás).
33. AV- Era un juego muy chévere. Mira que lo que estás pensando ahora... Piensa en lo que va a permitir.
34. Salomé- Hacer que no se dañe el medio ambiente, y hacer que el uso de energía se reduzca.
35. AV- ¿Y eso qué va a permitir?
36. Salomé- Que haya energía del sol.
37. AV- Energía renovable y sustentable. Eso va a permitir que la energía del colegio comience a ser auto sostenible.
38. Salomé- (Abre los ojos, retoma su postura corporal, se sonríe) Aja. Pero, ¿en qué momento puedo yo hablar con ellos? Es que siempre que voy a hablar con Amparitos es como: “ay no, estoy ocupada, dame un segundo”. Siempre están en sus cosas.

39. AV- Haz la propuesta escrita, yo te ayuda a revisarla. Haz el escrito a mano, lo revisamos entre ambas, como cuando hacemos los drafts. Y le dejas una copia a coordinación y otra a rectoría en la oficina.
40. Salomé- Otra cosa que me parece muy chévere y es que en los baños no pongan automáticos (los sanitarios tienen sensor para vaciar el mismo) porque a veces tú te quedas ahí y te estas cambiando de ropa y siempre se está bajando como muchas veces y eso gasta mucha agua. Es muy ilógico.
41. AV- Lo interesante que estás planteando ahí, es que dices todo lo que te gusta del colegio, y lo que no te gusta le tienes propuestas. Lo que les he dicho siempre: las ideas muy bonitas, pero ¿qué vamos a hacer con eso? Tienes muchas posibilidades para hacer y actuar más con esas ideas.
42. Salomé- Otra cosa que me encantaría es que le pusieran más árboles o al menos que los cuidaran más. Si tú ves, los árboles como que están, son muy reducidos a lo que estamos. O sea, si tu sales del colegio vas a ver árboles, árboles, árboles (mira al infinito y va señalando como si fuera en el bus del colegio, saliendo de la institución). Entrás al colegio y es como si fuera una ciudad, y ya, la ciudad. Sería chévere que pusieran más árboles.
43. AV- Y eso es algo que también podríamos hacer desde el PRAE. Esa idea a Mauricio, el profe de cuarto. Él lleva las ideas de primaria al PRAE, que es encargado del proyecto ambiental. Tú sabes que él es vacano, él los escucha. Salomé, tú me decías que en el otro colegio no había todo esto, todo eso que te gustaba, ¿tú crees que si a esta edad tú te fueras a otro colegio podrías sentirte cómo te sientes ahora acá?
44. Salomé- No (abre los ojos, se echa para atrás).
45. AV- ¿Por qué crees eso?
46. Salomé- Porque estoy tan (marca esta palabra) acostumbrada a este (marca esta palabra) ambiente de tener a mis amigos, de tener a esos teachers... (Abre los ojos, mira al piso, sube la mirada) Porque yo conozco, literal, como a todos los teachers de primaria, en serio. Entonces como de conocer a los teachers, de tener estos juegos, de estar así y además las clases me gustan mucho. Si yo me voy a otro colegio, pues sí, me voy a acostumbrar y todo, pero me voy a demorar acostumbrándome y no va a ser tan...
47. AV- ¿Chévere?
48. Salomé- Aja
49. AV- Pensando en nuestro salón de clases, tú piensas que cómo está nuestro salón decorado, como está organizado, ¿es llamativo para los estudiantes?
50. Salomé- So, so. Yo creo que se puede mejorar, pero, si, pero se puede mejorar (está indecisa frente a concluir esto).
51. AV- Se puede mejorar. Si tú fueras la encargada de la decoración del salón, ¿qué harías?
52. Salomé- Uich. ¿Qué haría?... No sé si esto se permite o no, yo pintaría las paredes de algún color que a los niños les guste para que eso se vea más vivo.
53. AV- Aja
54. Salomé- También dejaría que cada niño hiciera una decoración para el salón y la pegara a su locker. También haría algo para pegarle a esto (señala el marco de la puerta), a esta parte.
55. AV- Al marco de la puerta.
56. Salomé- ¿Ese es el marco? Pues sí, ahí. Eso lo haría mucho más llamativo. También haría, en vez del cosito mini de tercero 2 pondría una cosa gigante (señala un letrero imaginario mientras mira al cielo, su entonación es de alegría, como si cantara el curso “3-2”).
57. AV- ¿Puedo usar esas ideas para el próximo año?
58. Salomé- Siiiiii

59. AV- Lástima que no vas a estar ahí, pero bueno.... (risas). Salomé, ¿tú crees que hay diferentes espacios dentro del salón? O sea, como diferentes ambientes.
60. Salomé- Yo creo que se podrían mejorar un poco eso, pero sí.
61. AV- ¿Qué ambientes hay y cómo podríamos mejorar?
62. Salomé- O sea, como que tú tienes los ambientes, pero no se usan tanto. Entonces podrías decir: “bueno ya, este si se va a usar y acá vamos a hacer estas cosas”. Como el de, ese que hay con las opciones de actividades que están ahí (haciendo referencia a un rincón de actividades libres), el de “When you finish your work”, podrías armar como un ambiente afuera, porque normalmente es afuera donde todos quieren estar y hacer esas actividades. Y entonces afuera tu podrías decir listo, vamos a dividir el patio en cuatro (va señalando la división, como si el espacio estuviera frente a ella), en esta parte vamos a hacer esta actividad, en esta esta y en esta esta.
63. AV- Good idea.
64. Salomé- Y así se puede como manejar mucho más.
65. AV- Tú crees que en el salón cambiamos la organización de esos espacios, o de los puestos...
66. Salomé- De los puestos sí, pero, o sea, como realmente que siempre tiene la misma estructura que es de separarlas por grupitos, grupitos, grupitos. Lo que hacíamos el anterior año, una vez, fue que hicimos media rotonda (en el espacio frente a ella va señalando con sus dedos la explicación), y acá adelante eran tres puestos. Entonces dividamos la rotonda en tres y esto era... (Comienza a buscar palabras para explicarlo).
67. AV- Otro grupo.
68. Salomé- Aja.
69. AV- Pero, más unidos.
70. Salomé- Aja. Para que todos podamos interactuar porque somos una clase, no somos muchos grupos, somos una clase completa; entonces me parece que eso está como súper.
71. AV- Entonces es como si se perdiera el sentido cuando hacemos las mesitas.
72. Salomé- Si. Y cómo tuuuu sabesss que personas se portan bien, se portan mal, interactúan más... Acá, sentados (señala el grupo de tres puestos) van las personas que no interactuaban tanto, o que eran groseras, como esos. Aquí (señala el semicírculo), pues los demás.
73. AV- Gracias por la idea, la tendré en cuenta. Salomé, ¿de clase a clase, puede cambiar la distribución del salón?
74. Salomé- Siii
75. AV- ¿Depende de qué?
76. Salomé- Todos, todos los días, no hay definitivamente uno sólo que no salgamos del salón en clase. En ese momento tú puedes pedirme ayuda cuando quieras porque a mí me gusta ayudar. Tú puedes, ahí, en ese momento, tu puedes cambiar los puestos.
77. AV- O sea, ¿moverlos más dentro del día de clases?
78. Salomé- Aja. Y para hacer esa estructura, deberías poner a las personas que son muy apartadas. Digamos... a ver, Silvia con los niños (una de las niñas de 3-2). Es como Silvia (señala a su lado derecho, como sosteniendo algo con sus manos), los niños (retoma la misma posición de manos, pero señala un espacio paralelo). Entonces al lado, como Silvia entre dos niños, y Diana también. Ellas dos son súper apartadas de los niños. Las puedes poner con niños chéveres, que, como Gabriel que es muy chévere. Seguro se van a terminar llevando bien.
79. AV- ¿Tú crees que haya objetos que tú y yo compartamos? O sea, ¿qué sea de una de las dos y que estemos intercambiando, o ambas trabajando con ellos?

80. Salomé- Pues cosas que hay en la clase, digamos las decoraciones que todos hacemos, o que tú le pides ayuda a los niños o a las niñas. Eso es un trabajo que compartimos mucho, o la cinta o los esferos que a veces nos prestamos, y los marcadores. Eso es como lo que más compartimos.
81. AV- ¿Cómo es el manejo de los cuadernos en la clase? ¿Cómo usamos los cuadernos en las clases conmigo?
82. Salomé- ¿Sólo en tus clases?
83. AV- Si.
84. Salomé- A mí me parece que lo manejamos súper bien. A ver... (Comienza a encorvarse un poco, cierra los ojos) si te soy sincera... A mí me da mamera escribir como el día y el título (retoma su postura). O sea, para qué lo escribimos, si... Bueno, el título está bien, pero si podemos leer lo que trabajamos, ¿para qué el título? No tiene sentido escribirlo. Y me parece que, me gusta mucho como tu manejas los cuadernos, porque tú no eres de esas teachers que es como “si no te saltas el renglón, me vuelves a hacer TODO el trabajo” (sube el tono de voz, a manera de regaño, mientras simula lo que otros profesores le han dicho). Eso es como uuhhooo (se desgonza, hace como si se clavara una daga en el pecho y muriera).
85. Risas
86. Salomé- (continúa) infarto. “Ay no, no me salté el renglón” (usa un tono burlón)
87. AV- Empieza otra vez (risas).
88. Salomé- En cambio tu eres súper relajada: “Si la embarraste por un papelito y lo arreglas, escribes encima del papelito” (imitándome). Y ya, y uno es como “Siiiiiii”. Eso me encanta. También me gusta que tú seas tan relajada con, o sea, no con el orden, porque el orden pues (mueve la cabeza en aprobación) el orden si tiene que ser.
89. AV- (interrumpiendo) Si, tu sabes cómo me siento yo frente al orden.
90. Risas
91. Salomé- Pero eres muy relajada frente a cómo manejamos el cuaderno. No tiene que ser como primero esto, después esto, luego esto. No, tú nos dices como: “Bueno, si quieren hagan primero el dibujo, y después la hypothesis” y todo eso. Entonces es como “Yupi!!!!” (Sube los brazos celebrando). Me gusta mucho lo del journal (Cuaderno de ciencias manejado en folder de tres argollas) porque tenemos mucho más espacio y las hojas no se desperdician como en los cuadernos.
92. AV- Aja
93. Salomé- Porque en los cuadernos te sobra como medio cuaderno todo el año. Entonces me pareció muy buena esa idea de lo del journal.
94. AV- Uyy gracias, That was my idea (guiño el ojo, en complicidad)
95. Risas
96. AV- Bueno, hablando un poquito de las normas y ese orden del que hablabas, ¿hay algunas normas o reglas dentro del salón?
97. Salomé- Si. Yo creo que podrían mejorar un poquito esas reglas y ponerlas más a profundidad, porque esas reglas las aprendimos en segundo. Hay personas que no las cumplen; si, eso lo sabemos, pero podemos poner más profundas las reglas. Digamos hay personas que respetan mucho la (señala como si algo saliera de su garganta).
98. AV- ¿La palabra del otro?
99. Salomé- Aja. Por ejemplo esa podría ser una regla: “no irrespetar la palabra del otro”. Eso sí va a dentro, no va por encimita. Entonces me parece que podríamos entrar más en las reglas.

100. AV- Y esas reglas del salón, ¿cómo se crean? ¿Las da coordinación? ¿Las doy yo...?
101. Salomé- (interrumpiendo) No. Se crean en la clase normal. Digamos, se crean en la clase normal y se crean. Como se creó la de levantar la mano porque todos hablaban y pues la teacher se cansa y piensa “hagamos una regla para que esto mejore”.
102. AV- O sea que, ¿las reglas las construimos entre todos?
103. Salomé- Aja. ¿Quieres saber algo que me parece que el salón podría mejorar muchísimo? Y puedes usarlo para el próximo año.
104. AV- ¡Dale!
105. Salomé- Que para que uno no tenga que estar parándose para pedir permiso para ir al baño, podrías hacer como que levanten la mano con una señal así (con su mano muestra una V), y tú le haces así (pulgar levantado), y la persona sale.
106. AV- Como la que tenemos para “blow the nose” (señalo un gesto muy común entre los niños: tapan la nariz con su mano). Esa es universal.
107. Risas
108. AV- Ahora vamos a comenzar una segunda parte de la entrevista, la cual es sobre qué tanto conoces a tus teachers y qué piensas de ellos como tal. ¿Tú puedes imaginar a tus teachers cuando eran niños?
109. Salomé- A ti sí.
110. AV- ¿A los otros no?
111. Risas
112. Salomé- Es que la teacher DS no tiene tanto esa niña interior, ni tampoco la teacher de español. En cambio el teacher EA sí. Es que hay teachers que tienen su niño interior, que en serio lo tienen (gestualiza como si algo saliera de su pecho).
113. AV- ¿Se ve más?
114. Salomé- Sí.
115. AV- ¿Cómo imaginas entonces que era yo cuando chiquita?
116. Salomé- Muy loquita y muy chistosa. Además de eso te encantaba, como hacer actividades nuevas, como no hacer lo típico, lo de siempre, lo que se repite y se repite; sino hacer cosas nuevas, inventarte las cosas (risas). Ehhh... también que eras muy libre, como que no te encerrabas ahí en una jaula de tengo que ser perfecta para que la sociedad me mire, sino que tú eras libreeee (lo dice subiendo los brazos).
117. AV- ¿Te doy una sorpresa? Yo era muy parecida a Diana (niña del grupo, tímida frente al grupo, pero muy tranquila en grupos pequeños de amigas).
118. Salomé- ¿Ahhhh?
119. AV- Yo era muy tímida.
120. Salomé- Es que Diana no es tímida. Ella grita, ella me deja sorda.
121. AV- ¿Y en el grupo es igual?
122. Salomé- (ríe mientras niega con la cabeza).
123. AV- Ahí sabes una cosa de mí. ¿Qué más sabes de mi vida? Como de mi vida personal, más allá del colegio.
124. Salomé- ¿Tu vida, tu vida? Que trabajas con los perritos, y que te gusta ayudar mucho a las personas y a los seres vivos necesitados. Que también tienes esposo, y pues no eres tan de fiesta, sino que prefieres quedarte en tu casita viendo películas y te gusta estudiar. Y eso.
125. AV- ¿Y cómo sabes esas cosas de mí?
126. Salomé- Porque te conozco teacher (con tono de obviedad).
127. AV- ¿Pues cómo es conocerme?

128. Salomé- Pues tú el primer día explicaste algunas cosas de esas; además lo de ayudar a los demás lo saqué como de todo porque te gusta ayudar a los perritos, nos ayudas a nosotros y te gusta, te gusta. Entonces pues saqué eso. Lo del esposo, nos contaste una vez que vimos una foto en tu computador (risas, algo sonrojada) y todos preguntamos: “¿quién es ese?”. Ahí todos sapos.
129. Risas
130. AV- ¿A ti te parece importante saber de la vida personal de tus teachers?
131. Salomé- Pues no TAN personal, pero si me gustaría saber qué les pasa fuera del colegio, porque me parece chévere saber, como... pues... cómo son ellos por fuera porque hay personas que cambian de actitud cuando se van a otro lado. Ejemplo: tú en el colegio puedes ser un angelito y por fuera como guaaaaa (hace gestos como cuando los niños representan monstruos).
132. Risas
133. AV- ¿Tú crees que tienes cosas en común con tus teachers?
134. Salomé- Mucho.
135. AV- ¿Con todos los teachers?
136. Salomé- NO.
137. AV- ¿No?
138. Salomé- NO
139. AV- ¿Sería conmigo?
140. Salomé- (Afirma con movimiento de cabeza)
141. AV- ¿Y qué cosas tenemos en común tú y yo?
142. Salomé- Que estamos loquitas (abre los ojos, se mueve, agitando manos y cuerpo).
143. AV- Somos loquitas... Okay. Además de eso, ¿se te ocurre otra cosa?
144. Salomé- Que nos gusta estudiar, porque a mí me encanta estudiar en mi casa cosas que no sé. Que nos gusta ayudar a la gente, porque pues a mí me gusta ayudar a Diana y todo eso. Mmmmm, NOS GUSTA LEER (lo dice con mucha emoción), ¡NOS ENCANTA LEER! Y nos da mamera los hermanos menores.
145. AV- Cuando crecen se vuelven bien.
146. Risas
147. AV- ¿Tú crees que tienes una buena comunicación con tus profes?
148. Salomé- Mmmmm
149. AV- Mejor, ¿Con cuáles si?
150. Salomé- Contigo si, con el teacher EA si (profesor de arte, codirector del curso), con la teacher DS y con la teacher de español no tanto porque, como que no son... o sea, no tienen la habilidad como de responder tan rápido las preguntas, sino que sólo pueden una a la vez. Entonces a veces se acaba el tiempo y yo no alcanzo a hablar con ellas. La teacher de danza sí. Déjame hacer algo: arte, danza ética y arte... SI. Computadores no tanto y... ¿Qué más me falta? Educación física no, no, definitivamente no. La teacher como que no escucha tanto.
151. AV- O sea que no has logrado ese click.
152. Salomé- No.
153. AV- ¿Tú le cuentas cosas personales a tus profes?
154. Salomé- A ti sí.
155. AV- ¿A mí sí? ¿Soy a la única? (lo expreso con sorpresa)
156. ASZ- Si. Lo que pasa es que mis teachers directoras de grupo son... siempre han sido mis clicks (une las manos enlazando las manos).

157. AV- Tiene sentido, pasas muchas horas con nosotras (en los dos años de colegio que he estado, no he visto directores de grupo hombres).
158. Salomé- Son como mis clicks clicks. Cualquier cosa que yo necesite desahogarme es con ellas, nunca con otro teacher, porque me siento como... no.
159. AV- O sea que las classroom teachers siempre te han motivado a expresar sentimientos, opiniones, todo eso.
160. Salomé- Aja
161. AV- Y, ¿Tú has sentido que en algún momento haya cosas que no debas contarle a esas teachers? Ya sea por miedo a que te hagan quedar mal, o que te regañen o algo. No sé.
162. Salomé- Ehhh... Pues una vez en segundo, a veces con dos cosas, pero ya. Contigo nunca porque yo te conozco y sé que TU nunca me vas a juzgar, bueno, no sé si nunca, pero hasta ahora no. Y estoy segura de que nunca me vas a juzgar. Bueno, si me juzgas, pero no porque es chiste, como recocha.
163. AV- Además de motivarte a expresarle, ¿tus teachers te han motivado a hacer otras cosas nuevas?
164. Salomé- ¿Quieres saber algo?
165. AV- Pues sí.
166. Salomé- Tú me motivas muchísimo a hacer cosas nuevas (señalándome con el índice). Porque tú, teacher, yo no te conocía a ti y ahora que te conozco veo que eres... tienes una imaginación muy abierta y yo sé que yo la tengo y tú me inspiras a hacer esas cosas nuevas, como... no sé. ¡Ah! Lo del invento, lo de la máquina. Cuando me diste esa idea, yo dije: "Oh my gosh" (lo grita).
167. AV- ¿Cuál idea?
168. Salomé- No idea, lo que estamos inventando en ciencias de la máquina.
169. AV- Ahhhh, la consigna, la instrucción del proyecto.
170. Salomé- Aja. Y con eso yo quedé como pufff. Como que me abres la mente a hacer muchas cosas más (gestualiza como si abriera su cabeza). Entonces tengo muchas máquinas y estoy inventándolas en mi casa, muchas cosas así como (hace un sonido como siseo, sube la cabeza).
171. AV- O sea que ¿ves relación con lo que uno ve en clase todo el tiempo, y eso te motiva a hacer cosas?
172. Salomé- Aja.
173. AV- O sea que lo que uno ve en clase, ¿si sirve en la vida real?
174. Salomé- Si, la mayoría sí.
175. AV- Ese es un descubrimiento vacano Salomé, muchas gracias.
176. Salomé- Hay como dos cosas que no, y ya. Pero, no sé.
177. Risas
178. AV- La tercera parte de la entrevista, y la más corta también, ¿cómo debería ser un profe ideal Azu?
179. Salomé- (cantando) Que de ideas.
180. AV- Okay, si lo quieres cantar, dale.
181. Risas
182. AV- ¿Cómo es un profe ideal?
183. Salomé- Ejemplo: Tú.
184. AV- ¿Y qué características serían?
185. Salomé- No, en serio, eres como tú. Nadie es perfecto y yo no espero una profesora perfecta. Tú sabes, pero bueno, te voy a contar para tu tarea. A ver... tú eres respetuosa,

- chistosa, nos ayudas en TOODOOOOO. Además de eso nos inspiras, a mí me inspiras, y mis amigas me dicen que tú nos ayudas muchísimo. Yo, yo enserio yo, yo yo, nunca hablaría mal de ti. Aunque me hayas regañado, nunca. Además tú no regañas tan duro, otras teacher son como (señala su garganta, como si la estuviera cortando), en cambio tu eres como “tranquila, podemos hablar un diálogo sobre eso”.
186. AV- Parte del respeto, ¿cierto?
187. Salomé- Si. Por eso es que me parece que eres una súper buena teacher. Además eres muy chistosa, y tratas de enseñar, bueno no sé si esto es cierto, pero yo lo siento así, tratas de enseñarnos del modo más chévere posible, como más divertido para que uno no se quede sentado en el puesto como “ay si, matemáticas buaaa” (lo expresa aburrída), sino que uno diga “SIIII, MATEMÁTICAS” (lo dice gritando).
188. AV- ¿Y no todos los profes son así?
189. Salomé- No, no todos los profes. Algunos profes como que te explican, pero como que, como... en el tablero que no sé qué. Sentado, así como viendo (se desgonza, habla imitando un tono aburrído).
190. AV- ¿Cómo sin sentido?
191. Salomé- O sea, uno lo entiende, pero uno queda como “ay, sociales de nuevo...”
192. AV- ¿tú crees entonces que eso que vivimos los profesores por fuera del colegio, como fuimos de chiquitos, las experiencias...
193. Salomé- (interrumpiendo) ¿Influye en eso? Si
194. AV- ¿Tanto mejores profesores como mejores personas?
195. Salomé- Claro.
196. AV- ¿Cómo crees tú que influye eso?
197. Salomé- Digamos que cuando tú eras chiquita y tímida, yo creo que cuando tu creciste más te diste cuenta que tú eras tímida y te diste cuenta que eso no era tan bueno. Seguro te diste cuenta por fuera. Entonces, tu dijiste ya no quiero ser más tímida, eso no me parece; voy a conseguirme un trabajo donde no sea tímida. Y llegaste acá y dijiste “uy, súper chévere” (pone sus manos contra sus mejillas). Y eres teacher, y además eres buena y paciente con los niños teacher, en serio. A mí me dan ganar de ahorcar a mi hermano.
198. AV- Eso se aprende con la edad.
199. Risas
200. AV- Ahora hablaste que hay clases dinámicas y clases que no. ¿Tú crees que los profes planean las clases pensando en cómo ustedes aprenden menor? O, ¿Cómo aprenden más fácil o entienden más?
201. Salomé- La mayoría sí. Algunos como que sólo lo planean porque les parece que está chévere eso y ya. Como que “si eso es chévere”.
202. AV- ¿Y tú crees que se relaciona eso de tener el niño interior con el hecho de planear una clase chévere?
203. Salomé- ¡SI! Si teacher porque tú eres muy niña.
204. AV- Pero más allá de teacher Andrea
205. Salomé- Mmmm, está bien. Teacher Emilio, nooo la teacher de danza. Ella es, como, ella no muestra tanto su niño al hacer la clase, pero cuando uno le saca el niño interior, que enserio hace que lo saque se pone súper fulllll... Entonces es súper chévere ver y uno está en la clase y dice “uy, esta clase está muy chévere”, y uno sabe que la teacher lo planeó, entonces es como “uy, si pensó mucho en nosotros.
206. AV- O sea que, ¿qué es lo más importante para un profesor cuando planea la clase?
207. Salomé- Ver que un niño se divierta y a la vez aprenda.

208. AV- ¿Eso sería para ambos tipos de profesores, o sólo el teacher con el niño interior?
209. Salomé- Como... ambos, porque hay que hacer también que tienen que aprender, porque uno viene al colegio a aprender, entonces que aprendan y que también hagan divertida la clase, que uno diga “me toca aprender matemáticas, que aburrido”, no, que uno diga “uy que chévere voy a aprender matemáticas, ahora voy a aprender eso, y luego esto”.
210. AV- ¿Qué tipo de actividades hacen que esa clase sea divertida y que puedas aprender más?
211. Salomé- Digamos los juegos que haces tú con la pelotita, como de lanzarla y pedir que uno diga un noun. Eso lo hace mucho más dinámico y mucho más divertido y uno queda como “wiiiiii”. En clase de arte cuando hacemos como, cuando hacemos como lo de las mesas, eso lo inspira a uno a ser más “uuuu”, más rápido. En danza jugamos una cosita que es que va una cosita (arrastra la mano por el piso) y al que lo vaya tocando y no salt 71 va saliendo y eso es para calentar, entonces eso es como “uy si, llegó la clase de danza, vamos a calentar” (imitando una voz más gruesa).
212. AV- ¿Tú crees que esas clases que te inspiran y te mueven, son las clases cuyos profesores son con los que mejor te comunicas?
213. Salomé- Si.
214. AV- ¿Por qué crees que pasa eso?
215. Salomé- Porque como el profesor te conoce y como que el profesor ya sabe que te gusta y todo, dice “como ya conozco a una de las niñas del salón, ya sé qué le gusta. Entonces parece que podemos mezclar eso con lo que le gusta a los otros niños. Y ella ya tiene de amiga a Helena, entonces a Helena le puede gustar lo mismo que a ella” y vas haciendo como una unión de como la clase en general.
216. AV- Azu, última pregunta. ¿Tus profes te dan retroalimentación o te ayudan a entender qué pasa con tus procesos académicos?
217. Salomé- La mayoría.
218. AV- ¿Eso te facilita mejorar?
219. Salomé- Mucho, porque yo digo como “esto me falta, lo voy a escribir en un cuaderno y lo voy a estudiar hoy en la casa. Listo, digamos el spelling, uy yo soy muy mala en spelling (se aprieta la cara con las manos) y es que a mí me han mandado juegos, yo he tratado con de todo, pero no lo logro.
220. AV- Leyendo, es la mejor manera.
221. Salomé- Yo trato de leer, veo películas en inglés y les pongo los subtítulos en inglés, y eso como que medio me ayuda, pero para eso tengo memoria muy a corto plazo.
222. AV- Tú eres muy visual. Cuando leas en inglés imagina que le tomas fotos a las palabras nuevas. Pero volviendo al cuento, ¿esos profes que te dan retroalimentación son los mismos profesores con los que tienes buena comunicación? ¿O este es un grupo más grande de profesores?
223. Salomé- Pues queda un poquito más grande, pero de todas formas hay como dos profesoras que no tengo tan buena relación y no me dan tan buen feedback.
224. AV- ¿Te dicen como qué pasa, pero no cómo mejorar?
225. Salomé- Aja. Como que... Digamos la teacher de educación física, que me dice como “ahhh, si te falta coordinación” y yo le digo “¿Cómo puedo mejorar? Y ella “Ay, no. Pregúntale a Jacobo” que es rebueno, él si me ayuda.
226. AV- O sea que, ¿ella busca más que entre ustedes se ayuden?
227. Salomé- Pero no es chévere, porque los niños no saben cómo tanto dar ese...
228. AV- ¿Explicar?

229. Salomé- sí.
230. AV- Muchas gracias por ayudarme con mi tarea. ¿Te sentiste cómoda con la grabación y las preguntas, o hubo algo que te molestara?
231. Salomé- No (mostrando cara de sorpresa)

Anexo O: Sub-categoría: Experiencia formativa en el docente

Cuestionario	Entrevista Salomé
<p>La pregunta número doce, expone que para los niños es importante tener consejos de sus maestros y apoyo en la resolución de conflictos.</p> <p>La pregunta ocho muestra cómo los adultos en la institución (la mayoría) son amigables y amables.</p>	<p>Al analizar la entrevista, se encuentran las siguientes intervenciones que apoyan al desarrollo de esta sub categoría:</p> <p>24 “(...) me encantan mis teachers, todas mis teachers... Buenos algunas teachers son histéricas, pero es que bueno, algunas teachers son así...”. “Pero digamos, los últimos dos años ha sido muy chévere porque las teachers son de lo mejor, me tratan súper bien, son muy chistosas”</p> <p>112 “Es que la teacher DS no tiene tanto esa niña interior, ni tampoco la teacher de español. En cambio el teacher Emilio sí. Es que hay teachers que tienen su niño interior, que en serio lo tienen.”</p> <p>116 “Muy loquita y muy chistosa. Además de eso te encantaba, como hacer actividades nuevas, como no hacer lo típico, lo de siempre, lo que se repite y se repite; sino hacer cosas nuevas, inventarte las cosas. Ehhh... también que eras muy libre, como que no te encerrabas ahí en una jaula de tengo que ser perfecta para que la sociedad me mire, sino que tú eras libreeee.”</p> <p>124 “¿Tu vida, tu vida? Que trabajas con los perritos, y que te gusta ayudar mucho a las personas y a los seres vivos necesitados. Que también tienes esposo, y pues no eres tan de fiesta, sino que prefieres quedarte en tu casita viendo películas y te gusta estudiar.”</p> <p>128 “Pues tú el primer día explicaste algunas cosas de esas; además lo de ayudar a los demás lo saqué como de todo porque te gusta ayudar a los perritos, nos ayudas a nosotros y te gusta, te gusta. Entonces pues saqué eso. Lo del esposo, nos contaste una vez que vimos una foto en tu computador (risas, algo sonrojada) y todos preguntamos: “¿quién es ese?”. Ahí todos sapos.”</p>

131 “Pues no TAN personal, pero si me gustaría saber qué les pasa fuera del colegio, porque me parece chévere saber, como... pues... cómo son ellos por fuera porque hay personas que cambian de actitud cuando se van a otro lado.”

142 “Que estamos loquitas”

144 “Que nos gusta estudiar, porque a mí me encanta estudiar en mi casa cosas que no sé. Que nos gusta ayudar a la gente, (...) y todo eso. NOS GUSTA LEER (lo dice con mucha emoción), ¡NOS ENCANTA LEER!”

185 “Nadie es perfecto y yo no espero una profesora perfecta.” “A ver... tú eres respetuosa, chistosa, nos ayudas en TOOODOOOO. Además de eso nos inspiras, a mí me inspiras, y mis amigas me dicen que tú nos ayudas muchísimo.”

197 “Digamos que cuando tú eras chiquita y tímida, yo creo que cuando tu creciste más te diste cuenta que tú eras tímida y te diste cuenta que eso no era tan bueno. Seguro te diste cuenta por fuera. Entonces, tu dijiste ya no quiero ser más tímida, eso no me parece; voy a conseguirme un trabajo donde no sea tímida. Y llegaste acá y dijiste “uy, súper chévere”. Y eres teacher, y además eres buena y paciente con los niños teacher, en serio.”

Anexo P: Sub-categoría: Relaciones entre los integrantes del grupo

Cuestionario	Entrevista
<p>Pregunta 1: Los estudiantes exponen estar cómodos en el colegio, lo que se remite al aula por ser el lugar físico en el que más tiempo pasan en el día escolar.</p> <p>Pregunta 2: Para los niños no es del todo claro si la docente podría hacer algo distinto para cambiar la experiencia escolar.</p> <p>Pregunta 4: La gran mayoría de estudiantes expresan poder decir con libertad pensamientos e ideas.</p> <p>Pregunta 5: Todos los niños se sienten escuchados permanentemente, algunos con menos frecuencia que otros.</p> <p>Pregunta 11: La comunicación oral y escrita sigue siendo privilegiada en términos de la comunicación con los otros y con el adulto.</p> <p>Pregunta 12: Hay un balance entre la mayoría de experiencias que la docente ofrece para el desarrollo de sus estudiantes.</p>	<p>Al analizar la entrevista, se encuentran las siguientes intervenciones que apoyan al desarrollo de esta sub categoría:</p> <p>26 “Pues me gusta mucho que entre amigos nos apoyamos.”</p> <p>70 “Para que todos podamos interactuar porque somos una clase, no somos muchos grupos, somos una clase completa; entonces me parece que eso está como súper.”</p> <p>72 “Y cómo tuuu sabesss que personas se portan bien, se portan mal, interactúan más... Acá, sentados (señala el grupo de tres puestos) van las personas que no interactuaban tanto, o que eran groseras, como esos. Aquí (señala el semicírculo), pues los demás.”</p> <p>150 “Contigo si, con el teacher Emilio si, con la teacher DS y con la teacher de español no tanto porque, como que no son... o sea, no tienen la habilidad como de responder tan rápido las preguntas, sino que sólo pueden una a la vez. Entonces a veces se acaba el tiempo y yo no alcanzo a hablar con ellas. La teacher de danza sí. Déjame hacer algo: arte, danza ética y arte... SI. Computadores no tanto y... ¿Qué más me falta? Educación física no, no, definitivamente no. La teacher como que no escucha tanto.”</p> <p>156 “Lo que pasa es que mis teachers directoras de grupo son... siempre han sido mis clicks.”</p> <p>162 “Pues una vez en segundo, a veces con dos cosas, pero ya. Contigo nunca porque yo te conozco y sé que TU nunca me vas a juzgar, bueno, no sé si nunca, pero hasta ahora no. Y estoy segura de que nunca me vas a juzgar.”</p> <p>185 “Yo, yo enserio yo, yo yo, nunca hablaría mal de ti. Aunque me hayas regañado, nunca.</p>

	<p>Además tú no regañas tan duro, otras teacher son como (señala su garganta, como si la estuviera cortando), en cambio tú eres como <i>“tranquila, podemos hablar un diálogo sobre eso”</i>.</p>
--	---

Anexo Q: Sub-categoría: Procesos educativos y normativos

Cuestionario	Entrevista
<p>Pregunta 6 y 7: Los docentes brindan reconocimiento al avance de los procesos, y se dan retroalimentaciones.</p> <p>Pregunta 13: se reconoce en la norma, aspectos que refuerzan y enseñan el deber ser de las personas que conviven juntos.</p>	<p>Al analizar la entrevista, se encuentran las siguientes intervenciones que apoyan al desarrollo de esta sub categoría:</p> <p>18: “En cambio acá la clase está dividida en muchas partes, no teníamos ciencias, no teníamos matemáticas tan profundas como las que nos dan acá. Allá era como aprender tablas de multiplicar y ya y las aprendíamos en español. Entonces yo estaba muy acostumbrada al inglés y todo eso, entonces preferí venir acá de nuevo.”</p> <p>42: “Otra cosa que me encantaría es que le pusieran más árboles o al menos que los cuidaran más. Si tú ves, los arboles como que están, son muy reducidos a lo que estamos. O sea, si tu sales del colegio vas a ver árboles, árboles, árboles (mira al infinito y va señalando como si fuera en el bus del colegio, saliendo de la institución). Entrás al colegio y es como si fuera una ciudad, y ya, la ciudad. Sería chévere que pusieran más árboles.”</p> <p>88: “En cambio tu eres súper relajada: “Si la embarraste por un papelito y lo arreglas, escribes encima del papelito” (imitándome). Y ya, y uno es como “Siiiiii”. Eso me encanta. También me gusta que tú seas tan relajada con, o sea, no con el orden, porque el orden pues (mueve la cabeza en aprobación) el orden si tiene que ser.”</p> <p>91: “Pero eres muy relajada frente a cómo manejamos el cuaderno. No tiene que ser como primero esto, después esto, luego esto. No, tú nos dices como: “Bueno, si quieren hagan primero el dibujo, y después la hypothesis” y todo eso. Entonces es como “Yupi!!!!” (Sube los brazos celebrando). Me gusta mucho lo del journal (Cuaderno de ciencias manejado en folder de tres argollas) porque tenemos mucho más espacio y las hojas no se desperdician como en los cuadernos.”</p>

97: “Si. Yo creo que podrían mejorar un poquito esas reglas y ponerlas más a profundidad, porque esas reglas las aprendimos en segundo. Hay personas que no las cumplen; si, eso lo sabemos, pero podemos poner más profundas las reglas. Digamos hay personas que respetan mucho la (señala como si algo saliera de su garganta).”

101: “Se crean en la clase normal. Digamos, se crean en la clase normal y se crean. Como se creó la de levantar la mano porque todos hablaban y pues la teacher se cansa y piensa “hagamos una regla para que esto mejore”.”

105: “Que para que uno no tenga que estar parándose para pedir permiso para ir al baño, podrías hacer como que levanten la mano con una señal así (con su mano muestra una V), y tu le haces así (pulgares levantados), y la persona sale.”

166: “Tú me motivas muchísimo a hacer cosas nuevas (señalándome con el índice). Porque tú, teacher, yo no te conocía a ti y ahora que te conozco veo que eres... tienes una imaginación muy abierta y yo sé que yo la tengo y tú me inspiras a hacer esas cosas nuevas, como... no se. ¡Ah! Lo del invento, lo de la máquina. Cuando me diste esa idea, yo dije: “Oh my gosh” (lo grita).”

185 “Además tú no regañas tan duro, otras teacher son como (señala su garganta, como si la estuviera cortando), en cambio tú eres como “*tranquila, podemos hablar un diálogo sobre eso*”.”

187 “(...) tratas de enseñar, bueno no sé si esto es cierto, pero yo lo siento así, tratas de enseñarnos del modo más chévere posible, como más divertido para que uno no se quede sentado en el puesto como “ay si, matemáticas buaaa” (lo expresa aburrída), sino que uno diga “SIIII, MATEMÁTICAS”.”

189: “No, no todos los profes. Algunos profes como que te explican, pero como que, como... en el tablero que no sé qué. Sentado, así como viendo (se desgonza, habla imitando un tono aburrido).”

197: “Digamos que cuando tú eras chiquita y tímida, yo creo que cuando tu creciste más te diste cuenta que tú eras tímida y te diste cuenta que eso no era tan bueno. Seguro te diste cuenta por fuera. Entonces, tu dijiste ya no quiero ser más tímida, eso no me parece; voy a conseguirme un trabajo donde no sea tímida. Y llegaste acá y dijiste “uy, súper chévere” (pone sus manos contra sus mejillas). Y eres teacher, y además eres buena y paciente con los niños teacher, en serio.”

201: “La mayoría sí. Algunos como que sólo lo planean porque les parece que está chévere eso y ya. Como que “si eso es chévere”.”

207: “Ver que un niño se divierta y a la vez aprenda.”

209: “Como... ambos, porque hay que hacer también que tienen que aprender, porque uno viene al colegio a aprender, entonces que aprendan y que también hagan divertida la clase, que uno diga “*me toca aprender matemáticas, que aburrido*”, no, que uno diga “*uy que chévere voy a aprender matemáticas, ahora voy a aprender eso, y luego esto*”.

211: “Digamos los juegos que haces tú con la pelotita, como de lanzarla y pedir que uno diga un noun. Eso lo hace mucho más dinámico y mucho más divertido y uno queda como “wiiiiii”. En clase de arte cuando hacemos como, cuando hacemos como lo de las mesas, eso lo inspira a uno a ser más “uuuu”, más rápido. En danza jugamos una cosita que es que va una cosita (arrastra la mano por el piso) y al que lo vaya tocando y no salte va saliendo y eso es para calentar, entonces eso es como “*uy si, llegó la clase de danza, vamos a calentar*” (imitando una voz más gruesa).”

	<p>215: “Porque como el profesor te conoce y como que el profesor ya sabe que te gusta y todo, dice “como ya conozco a una de las niñas del salón, ya sé qué le gusta. Entonces parece que podemos mezclar eso con lo que le gusta a los otros niños.”</p> <p>225: “Como que... Digamos la teacher de educación física, que me dice como “ahhh, si te falta coordinación” y yo le digo “¿Cómo puedo mejorar? Y ella “Ay, no. Pregúntale a Jerónimo” que es rebueno, él si me ayuda.”</p>
--	--

Anexo R: Sub-categoría: Espacios y Objetos

Cuestionario	Entrevista
<p>Pregunta 1: Los estudiantes exponen estar cómodos en el colegio, lo que se remite al aula por ser el lugar físico en el que más tiempo pasan en el día escolar.</p> <p>Pregunta 3: Hay trabajos dentro del salón que dan cuenta de la labor de los estudiantes.</p> <p>Pregunta 9: El área de juegos se perfila como el lugar preferido de los encuestados, sin dejar de lado la relevancia del aula de clases y la biblioteca.</p> <p>Pregunta 10: El uso del tablero tradicional y digital continúan brindando al estudiante la posibilidad de reorganizar la información y corregir en pro de la comprensión.</p>	<p>Al analizar la entrevista, se encuentran las siguientes intervenciones que apoyan al desarrollo de esta sub categoría:</p> <p>24 “ Súper chévere porque me encanta, o sea es como el colegio me encanta, la estructura me encanta”</p> <p>30: “Otra cosa es dicen mucho que cuidan la luz y todo eso, ¿no? Y tienen dinero, yo sé que está dividido en partes como para pagar, pero estoy segura de que al menos sobra un poco. ¿Por qué no ahorran ese poquito para comprar paneles solares para los salones o algo así? Para que ayuden.”</p> <p>42: “Otra cosa que me encantaría es que le pusieran más árboles o al menos que los cuidaran más. Si tú ves, los arboles como que están, son muy reducidos a lo que estamos. O sea, si tu sales del colegio vas a ver árboles, árboles, árboles (mira al infinito y va señalando como si fuera en el bus del colegio, saliendo de la institución). Entrás al colegio y es como si fuera una ciudad, y ya, la ciudad. Sería chévere que pusieran más árboles.”</p> <p>52: “No sé si esto se permite o no, yo pintaría las paredes de algún color que a los niños les guste para que eso se vea más vivo.”</p> <p>54: “También dejaría que cada niño hiciera una decoración para el salón y la pegara a su locker. También haría algo para pegarle a esto (señala el marco de la puerta), a esta parte.”</p> <p>56: “ Pues sí, ahí. Eso lo haría mucho más llamativo. También haría, en vez del cosito mini de tercero 2 pondría una cosa gigante (señala un letrero imaginario mientras mira</p>

	<p>al cielo, su entonación es de alegría, como si cantara el curso “3-2”).”</p> <p>62: “O sea, como que tú tienes los ambientes, pero no se usan tanto. Entonces podrías decir: “bueno ya, este si se va a usar y acá vamos a hacer estas cosas”. Como el de, ese que hay con las opciones de actividades que están ahí (haciendo referencia a un rincón de actividades libres), el de “When you finish your work”, podrías armar como un ambiente afuera, porque normalmente es afuera donde todos quieren estar y hacer esas actividades. Y entonces afuera tu podrías decir listo, vamos a dividir el patio en cuatro (va señalando la división, como si el espacio estuviera frente a ella), en esta parte vamos a hacer esta actividad, en esta esta y en esta esta.”</p> <p>66 “De los puestos sí, pero, o sea, como realmente que siempre tiene la misma estructura que es de separarlas por grupitos, grupitos, grupitos. Lo que hacíamos el anterior año, una vez, fue que hicimos media rotonda (en el espacio frente a ella va señalando con sus dedos la explicación), y acá adelante eran tres puestos.”</p> <p>76</p> <p>88: “En cambio tú eres súper relajada: “Si la embarraste por un papelito y lo arreglas, escribes encima del papelito” (imitándome). Y ya, y uno es como “Siiiiii”. Eso me encanta. También me gusta que tú seas tan relajada con, o sea, no con el orden, porque el orden pues (mueve la cabeza en aprobación) el orden si tiene que ser.”</p> <p>91: “Pero eres muy relajada frente a cómo manejamos el cuaderno. No tiene que ser como primero esto, después esto, luego esto.”</p>
--	--

Anexo S: Reflexiones extraídas de diarios de los niños, trimestre III.

Estudiante	Observaciones
Ana María	"I have learned a lot this year, but mostly that it wasn't hard to learn. What was hard to learn was division. I didn't stay much in US to learn fractions. I also learned Spanish, I was in USA for loooong time, and I didn't learned that there."
Alicia	"Yo este año me llevo aprendizajes de personas cercanas. Andre me enseñado a no frustrarme y dejar atrás los problemas pasados. De mis best Friends, que todo lo que me proponga lo voy a alcanzar. Y todo eso es lo que me voy a llevar conmigo."
Angélica	"Lo que me llevo este año es: Hay tiempos duros, despues de un tiempo todo se arregla. La fuerza de la amistad vence sobre todo. La otra cosa que aprendi fue a auto conoserme y que soy más fuerte. Aprendí tambien que el amor vence todo. Para cerrar: me llevo muchas cosas este año. Todo es la actitud que tu le pongas."
Antonio	"Los aprendizajes que me ayudaron este año son: las matematicas, multiplicaciones, fracciones, etc. En ingles las lecturas. Este año mis compañeros y profesores me enseñaron a ser solidario, respetuoso y una buena persona hacia el futuro."
Diana	"Lo que he aprendido este año que me sirve para mi vida abitual es: las tablas de multiplicar y me sirve porque hay muchas cosas que necesitan las tablas o que se deben dividir. Como persona aprendí a valorar lo que tengo. Hay tiempos duros en familia o cosas asi, pero hay que dejarlas pasar para que no te afecten en el futuro."
Gabriel	"Este año escolar he tenido estos aprendizajes para la vida. Cuando los teachers me cuentan algo que pasa con otras personas eso me enseña a no ser tacaño y prestar mis cosas. Eh aprendido a ser más humilde no necesito todos los lujos del mundo para sobrevivir. Que puedo compartir con gente diferente y no solo los que están siempre. Y e aprendido que siempre puedo dar el mejor esfuerzo de mi porque sino seria un mundo muy triste."
Helena	"Uno de los aprendizajes que me llevo para la vida es mi boletín cuando hice mis reflexiones para aprender a respetar al resto. Mi otro aprendizaje son las herramientas de aulas en paz como contar hasta diez, ir a otro lugar, y haci. En inglés, español, sociales como en lenguaje, geografía, economía: todo eso me sirve para otras cosas. Estos son mis aprendizajes para mi vida."
Jerónimo	"Los aprendizajes que me llevo este año son que no solo se necesitan cosas materiales, y que puedes compartir con todos aunque no te caigan bien. Todos los aprendizajes los aprendí en aulas en paz. Aprendí muchas otras cosas en clases como TIC, danza, drama, ingles, Maths, Physical education, español, sociales, ciencias, etica, música, what if y arte."
Jacobo	"Yo me e llevado algo nuevo como en matematicas. Yo antes no savia e las fraciones y en las multiplicaciones y las divisiones y todas las otras clases. Lla no soy tan bravo y me controlo."
Mauricio	"es gracioso que solo nos pidan uno porque tenemos sientos pero para mi daniel caldas cabayero solo tengo uno muy importante y es tener ayuda siempre e pensado que no la necesito pero me he di que si la necesito para mi buen amigo."
Nestor	"Cinco cosas que me llevo este año son: fractions, multiplications y divisiones. En ingles aprendí propouns, comprensión de lectura y a mejorar mi escucha. De

	español me llevo tildes, verbos. De sociales, aprendizajes de Colombia. Me llevo experiments y muchas otras cosas.”
Paul	“Aca les voy a decir algunos aprendizaje que me llevo de este año. Siempre hay que tener respeto uno con el otro. Hay que ser pasiente. La primera comunión devo estar con el corazón limpio. Me llevo a mis compañeros en el corazón. Devo tener el control de mis emociones. Por ultimo me llevo el salón que me enseñó que soy un buen: amigo, estudiante, deportista y muchas cosas más. ¡Te amo 3-2!”
Pablo	“Este año me llevo muchos aprendizajes como: llegar a tiempo, ser honesto, la amistad y el trabajo en equipo. Llegar a tiempo me ayuda porque cuando llegue al trabajo devo llegar temprano. La honestidad me ayuda porque si alguien roba a alguien, podré decir la verdad. La amistad me ayuda a ser más unido a otras personas. El trabajo en equipo me ayuda porque cuando alguna persona necesita mi ayuda, yo le ayudo. Ahí estoy haciendo trabajo en equipo. Todo esto lo aplico en las siguientes clases: drama, ética, what if, PE, Science, Inglés, Español, Sociales, matemáticas, etc. “
Salomé	“Yo me llevo un aprendizaje muy bello que es: las apariencias no son lo mas importante, lo más importante es lo de adentro. Otro de mis aprendizajes fue, o mejor dicho es, que yo debo darle la oportunidad a los otros enbes de comenzar jugandolos. Yo, además de eso, aprendí a ser más autonoma y a no ser tan peresosa. Aprendí a tener mejores amistades con personas que nunca creí posible que fueran mis amigas. Por esta rason este ha sido uno de los mejores años de mi vida compartiendo con mi teacher Andre y con mis compañeros y amigos. Gracias por acompañarme en esta aventura.”
Silvia	“Este año aprendi cosas de valor para la vida en aulas en paz. en matemáticas aprendi a multiplicar números grandes ya cómo sumar y restar fracciones. aprendí a controlar mi temperamento y mis acciones. aprendi que uno tiene que compartir para que nadie se quede sin anda el dia de mañana. lo ultimo, pero no menos importante, es que hay que querer a las personas como son.”
Samuel	“Yo aprendí muchas cosas este año, pero hay algunas cosas más importantes. Aprendí cómo rezar con el rosario, que necesitamos cuidar el medio ambiente. Tambien aprendí la historia de Bogotá y su pasado. Aprendí que un bonito párrafo se hace así en español y en inglés. Aprendí a cómo tratar un conflicto. Por último aprendí como hacer caricaturas y dibujos futuristas. Esto fue solo el 2% de todo lo que aprendí.”
Sara	“Los aprendizajes que me llevo son: uno puede hacer lo que se proponga, y que la confianza en si mismo es muy importante.”

Anexo T: Registros de diario de campo para el cierre del año escolar.

Estudiante	Fortaleza	Aspecto a fortalecer	Habilidades Lingüísticas
Ana María	Ana María es una niña que ha logrado descubrir cómo se puede equilibrar una exigencia sin que esto implique molestarse o dejar de disfrutar lo que se hace. Se ha apropiado de herramientas que le permiten mantener un constante de rendimiento y actitud adecuada para los diferentes escenarios, sin que esto afecte su personalidad. Eva también se ha propuesto profundizar sus conocimientos, especialmente los relacionados a las ciencias naturales.	Es importante que Ana María continúe aplicando estrategias para mantener su concentración en clase, de esta manera podrá mantener el entusiasmo demostrado durante la mayor parte de las clases de este trimestre.	Su escucha es buena, reconoce todo tipo de textos auditivos, y la complejidad de los mismos no es obstáculo para ella. Igualmente, su destreza oral se ha fortalecido con actividades como los debates (muy motivador para ella). Su lectura es buena, pero requiere de estrategias para hacer una comprensión profunda de textos expositivos. La escritura es estructurada, basándose en planes de escritura. Su tiempo de ejecución es largo, procura hacer correcciones de ortografía y puntuación en el primer borrador. Los tiempos de ejecución de Ana María pueden ser mayores a los de la media del grupo, sin embargo la calidad de su trabajo mejora significativamente cuando puede contar con este tiempo extra.
Alicia	Alicia ha potenciado sus habilidades a lo largo del año, especialmente en el campo oral y escrito. Durante este año académico, logró dar a entender sus ideas de manera más completa y clara. Es importante mencionar que este es un proceso en construcción, lo cual conlleva el compromiso de compartir sus saberes con la clase. Alicia trabajó también en expresar sus reflexiones y sentirse más abiertamente, evidenciando sus profundos niveles de reflexión frente a situaciones de su vida personal. Académicamente tiene buenos desempeños, busca retroalimentaciones de los docentes.	Alicia es una niña noble, ha aprendido a resolver sus conflictos aplicando estrategias de resolución de conflictos. Tiene facilidad para hacer amigas y para adaptarse a nuevas situaciones. Cuando pide apoyo del adulto, es importante dársela; probablemente ya ha tratado de solventar la situación autónomamente.	A lo largo del año, Alicia mostró continuos avances en el área. Su escritura muestra procesos de articulación cada vez más complejos, haciendo uso de diferentes elementos gramaticales para escribir sus oraciones: adverbios, adjetivos, pronombres, pasado simple. Sus oraciones suelen ser compuestas y tener la puntuación adecuada. Su lectura es fluida, y su comprensión inferencial. Cuando no comprende una palabra se remite al diccionario. Su escucha y oralidad se han desarrollado significativamente conforme ha transcurrido el año escolar. Actualmente comprende discursos con diferentes acentos. Su lectura muestra comprensión literal e inferencial; aplica la estrategia de <i>meaning from context</i> .

Angélica	<p>Angélica es una niña que ha ido alcanzando altos niveles de reflexión con el transcurso del año escolar. Para ella, la reflexión se ha vuelto una herramienta que hace parte de la consecución de soluciones. Aún continúa trabajando en estrategias que le permitan la consecución de información.</p> <p>A lo largo del año, desarrolló estrategias de estudio que le permitieron afianzar sus comprensiones y hacer frente a diferentes situaciones de evaluación. Cuando no entiende, el trabajo uno a uno la apoya significativamente.</p>	<p>Angélica es una niña muy dulce, que durante tercer grado se vio enfrentada a múltiples retos que logró superar. Es importante que siga manteniendo la responsabilidad de cada uno de sus procesos, y apoyo de sus maestros para sentirse motivada constantemente</p>	<p>Angélica ha mejorado el desarrollo de sus habilidades en segunda lengua a lo largo de este año escolar. Actualmente desarrolla párrafos a partir de una idea sencilla, y ha comenzado a hilar ideas de un párrafo a otro. No tiene mayores repeticiones, y ha comenzado a profundizar las ideas escritas. Desarrolla sus escritos a partir de planeadores de escritura, el del programa prima le es muy funcional. Su ortografía se encuentra apoyada del diccionario y en su conciencia fonológica, y tiende a buscar un par que le de sugerencias y corrija su texto. Oralmente, ha comenzado a participar más en clase. Sus intervenciones en debates muestran un avance en su despliegue oral. Su lectura requiere trabajo, tanto en voz alta como silenciosa. Tiene comprensión literal, es importante llevarla más allá.</p> <p>Es importante darle pistas de la ortografía desde la conciencia fonológica, más que deletrear las palabras para ella. Cuando se le escriben palabras en el tablero, no suele ser tan efectivo a como cuando se le repiten y se le pide identificar los sonidos.</p>
Antonio	<p>Antonio es un niño comunicativo, que busca participar en clase constantemente dando apuntes que enriquecen las discusiones. Durante este año ha interiorizado cómo cada persona es diferente, y esto se evidencia en sus opiniones, sentimientos y gustos. Dentro de esta misma dinámica, ha aprendido a exigirse en sus trabajos</p>	<p>Es importante que Antonio tenga presente la importancia de las reflexiones, de cómo sus acciones tienen consecuencias positivas y negativas, y de cómo él es responsable de sus éxitos.</p>	<p>Antonio escribe textos coherentes hasta de tres párrafos, con coherencia, buena ortografía y estructura gramatical. En éstos, hace manejo de pasado simple, y suele incluir adjetivos. Cuida su ortografía, y se apoya en diccionario para la autocorrección. Su lectura en voz alta es fluida, requiere trabajar algunos fonemas. Su comprensión lectora es literal. Su escucha es buena, logra seguir conversaciones con diferentes acentos. Su oralidad es apropiada, requiere correcciones con ciertas pronunciaciones.</p>

			Es importante mantener la exigencia en la escritura; si él tiene claridad de los criterios y se le explica que harán varios borradores previos al final, podrá organizarse para trabajar. Cuando no tiene estos parámetros claros, no da lo mejor de sí y afecta el resultado del texto. Se debe hacer retroalimentación de la pronunciación, esto ha funcionado bastante bien.
Diana	Diana ha trabajado arduamente en ser más participa más en clase, brinda ideas apropiadas a sus grupos de trabajo y ha trabajado con diferentes personas. Igualmente, ha expuesto sus conocimientos y reflexiones de manera clara y concisa. Es una niña que busca comunicarse con el adulto, tiene muy buen nivel de escucha y siempre sigue las recomendaciones que se le dan.	Es importante que Diana continúe trabajando en fortalecer su confianza y concentración, y por esto es oportuno que cultive aquellas disciplinas que disfruta. Dentro del aula, se debe verificar que haya comprendido las instrucciones. Requiere apoyo para el manejo de tiempo en trabajos independientes.	A lo largo del año, Diana ha cuidado mucho más de su proceso escrito. Actualmente desarrolla párrafos a partir de una idea sencilla, y ha comenzado a hilar ideas de un párrafo a otro. Aún debe continuar trabajando en ello. Se ha apropiado de planeadores de escritura, lo que le ha facilitado el desarrollo de ideas. Su ortografía se encuentra apoyada del diccionario, y tiende a buscar un par que le de sugerencias y corrija su texto. Oralmente, Diana ha comenzado a participar más en clase. Su estructura oral es adecuada, sin embargo es muy tímida al momento de hablar frente a una audiencia. Su escucha ha mejorado, sin embargo requiere de cero distractores para mostrar su mejor desempeño. Su lectura requiere trabajo, tanto en voz alta como silenciosa. Es importante darle retroalimentación formativa constante, esto potencializa su seguridad y se refleja en su desempeño. La lectura diaria de libros como "Nikkis Diary" o lecturas de Roald Dahl han motivado su interés hacia el texto en inglés. Se debe continuar trabajando en estrategias de comprensión lectora, desde las básicas (scanning) y otras más complejas que permitan la comprensión inferencial. El trabajo en escritura tiene variables, es necesario que ella

			pueda escoger un lugar donde reduzca sus distractores.
Gabriel	<p>Durante el tercer periodo académico, Gabriel se fortaleció como mediador, interviniendo en discusiones con el objetivo de buscar soluciones. Dentro de estas intervenciones lograba abstraer aquello que le permitiera un crecimiento para él mismo, buscando aprender a partir de las experiencias de otros. Igualmente, Gabriel continuó avanzando en sus habilidades investigativas y científicas, logrando mejorar sus investigaciones. Es un niño que se reta a sí mismo, y cuya motivación nace en sí mismo y en su deseo constante de ser mejor.</p>	<p>Gabriel es un niño que hace varias actividades extracurriculares. Es buena idea estar al tanto de las mismas para hacer manejo de las tareas y fechas de entrega.</p>	<p>A lo largo de tercero, Gabriel continuó desarrollando su escritura, lectura, oralidad y escucha. Su escritura es clara, estructuralmente; evidencia comprensión de los aspectos gramaticales estudiados hasta el momento. Sus párrafos se desarrollan desde una idea, y son desglosados desde una idea central. En el momento puede escribir hasta cinco párrafos de cinco oraciones, con pequeños errores. Siempre parte de un plan de escritura. Su lectura es fluida, y su comprensión profunda. Aplica estrategias de <i>scanning</i> y <i>meaning by context</i>. Otras veces se apoya en el diccionario. Su escucha y su oralidad son fuertes, y desarrolladas a la par que sus otras habilidades lingüísticas. Gabriel es un niño que disfruta de hablar en público, y se cuida de preparar sus discursos.</p>
Helena	<p>Durante este año se ha trabajado con Helena diferentes niveles de reflexión sobre su concentración. Poco a poco, ha logrado interiorizar cómo esta afecta a otros tanto como a sí misma. Estos mismos espacios de reflexión le han permitido a Helena empezar a expresar sus opiniones y pensamientos, a tratar de explicarse a ella misma los motivos de sus comportamientos y actitudes.</p> <p>Tiene facilidad para las asignaturas de corte humanístico, participa en clase y siempre sabe qué sucede a su alrededor.</p>	<p>Es muy importante que Helena continúe reconociendo sus logros, así como aquellos aspectos que necesita mejorar. Ella requiere que se le brinden permanentemente espacios donde pueda escribir sus logros, para luego verbalizarlos.</p> <p>Su fortaleza es la oralidad, por tanto se le deben dar muchos espacios de socialización de comprensiones desde esta habilidad, antes de llevarla a la escritura.</p>	<p>Helena ha avanzado significativamente en su proceso lingüístico. Oralmente, el desarrollo de nuevo vocabulario y la explicación de estructuras lingüísticas orales, le han permitido mejorar su expresión en segunda lengua. Por momentos pide expresarse en español, siendo ella capaz de darse a entender en inglés. Su escritura ha avanzado, requiere de apoyo uno a uno cuando los textos se extienden a más de dos párrafos. Cuando tiene una idea clara y la puede socializar, se le facilita el desarrollo del plan de escritura y del texto en sí. El planeador que mejor maneja es el del programa Prima. Su lectura requiere trabajo desde la pronunciación de fonemas. Cuando lee en voz alta, se le presentan debilidades en la comprensión. Su lectura silenciosa se ha fortalecido con la lectura diaria. En escucha, sigue conversaciones con</p>

			<p>diferentes acentos, comprendiendo la mayor parte de la información transmitida. Se debe continuar el trabajo desde los fonemas, ha ayudado a Helena en el desarrollo de una pronunciación con menos acento del español. Se debe continuar modelando esto para ella. Facilita su tiempo de ejecución escrita, cuando logra socializar sus ideas oralmente. Se recomienda continuar trabajando el planeador de Prima para sus escritos.</p>
Jerónimo	<p>Jerónimo es un niño que no teme explorar caminos que la lleven a nuevos cuestionamientos y conocimientos. Poco a poco, ha reflejado esto en sus participaciones en clase con aportes a discusiones académicas y compartiendo sus opiniones y sentimientos con el grupo. En su proceso ha intensificado la construcción de herramientas que le permiten un mejor balance, interiorizando la importancia de investigar y apropiarse de nuevos saberes; manteniendo su propio ritmo. Es un niño noble, de gran carisma y siempre dispuesto a ayudar a los demás.</p>	<p>Es importante mantener su ritmo de trabajo y apoyar el tiempo de trabajo independiente en clase. Se debe hacer seguimiento de tareas, ya que en casa se distrae mucho con el ipad.</p>	<p>Jerónimo ha desarrollado sus habilidades, mostrando avances en su lectura y su oralidad. En escritura organiza planes para desglosar ideas, estructura oraciones simples y párrafos desde una idea central. Su lectura logra dar cuenta de comprensión literal, y algunas comprensiones inferenciales. Su escucha es buena, puede verse afectada con el cambio de acento del hablante. Su expresión oral se ve mucho más enriquecida por el vocabulario incorporado. En esta ha procurado mejorar su gramática y disminuir las interrupciones. Es evidente que piensa muchas de sus ideas en inglés.</p>
Jacobo	<p>Jacobo ha trabajado arduamente para ser más reflexivo y exponer sus principios. A lo largo de este periodo académico, y haciendo uso de las reflexiones como herramienta de comunicación, ha logrado exponer su voz y decir lo que piensa y siente respecto a las personas que integran su vida y a los escenarios sociales en los cuales se desenvuelve. Sin</p>	<p>Es importante que mantenga siempre presente la importancia de respetar turnos de habla y escucha, continuando por este camino sus habilidades serán potenciadas. El manejo de emociones requiere seguimiento, para continuar apoyando su autorregulación y responsabilidad. Sus procesos de lecto escritura deben tener seguimiento, así continuará avanzando en estos.</p>	<p>Jacobo ha mejorado el desarrollo de sus habilidades en segunda lengua. Actualmente desarrolla párrafos a partir de una idea sencilla, y ha comenzado a hilar ideas de un párrafo a otro. La repetición de ideas ha disminuido, y cada vez de apropia mejor de los planeadores para organizar sus escritos previo al borrador escritural. Su ortografía se encuentra apoyada del diccionario y en su conciencia fonológica, y tiende a buscar un</p>

	<p>duda alguna, esto ha sido muy importante para el trabajo que se ha realizado con él desde el salón de clases y sus compañeros. Este es un proceso que deberá mantenerse el próximo año.</p>		<p>par que le de sugerencias y corrija su texto. Oralmente, Jacobo ha comenzado a participar más en clase. Tiende a pedir permiso para hablar en español, sin embargo se ha mantenido la exigencia, esto ha sido positivo para él y para el proceso lingüístico. Su lectura requiere trabajo, tanto en voz alta como silenciosa. Es importante trabajar actividades de comprensión lectora para continuar potenciando el proceso. Han sido varios los avances, la constancia de repasos independientes le permitirá la continuidad del proceso.</p>
Mauricio	<p>Mauricio ha mostrado un avance, es un niño mucho más consciente de sus diferentes procesos y debilidades. Acepta las opiniones de quienes trabajan con él para las distintas exposiciones, y toma las segundas oportunidades que sus compañeros le dan. Tiene grandes capacidades para las matemáticas y disfruta mucho de las investigaciones en aula. Desde allí, el docente puede trabajar en sus motivaciones para tenerlo conectado con el trabajo en clase.</p> <p>El proceso lingüístico de Mauricio ha expuesto picos que evidencian los avances que ha alcanzado en el código lecto-escrito. En su escritura no está articulando párrafos expositivos o persuasivos. Su ortografía y caligrafía no son claras. Su lectura en voz alta es silábica. Su escucha presenta tropiezos frente al vocabulario, igual sucede con su oralidad. Es importante lograr mantener</p>	<p>Debe continuar trabajando con los apoyos externos que tiene. Igualmente debe trabajarse con él en la organización de materiales, ya que no siempre tiene sus útiles escolares en el colegio. Es importante aplicar las estrategias brindadas por psicología para el manejo de frustración y autoestima, brindarle espacios para que pueda tranquilizarse y recuperar el impulso de trabajo. La constancia y coherencia entre lo que se dice y se hace le apoyan en el proceso que recorre actualmente.</p>	<p>Durante el segundo periodo, Mauricio había mostrado grandes avances en su escritura, lectura, oralidad y comprensión auditiva. Aunque sus emociones afectan su desempeño en este final de año, es un niño que puede dar mucho más de lo que está dando en este momento. Su escritura puede llegar a ser coherente en las oraciones sencillas, puede articular ideas. Su lectura en voz alta muestra mejor comprensión literal cuando lee de manera silenciosa.</p>

	el pico alto. La exigencia a hablar en inglés es muy positiva para él.		
Nestor	Nestor propone métodos de resolución de problemas planteados en diferentes asignaturas, así como temas que se podrían discutir acerca de las temáticas vistas. De la misma manera, muestra cada vez más interés en las ideas de otros, permitiendo a otros aportar con sus opiniones y sugerencias a su formación. Fue así como interiorizó el cómo sus acciones tienen consecuencias sobre él mismo y los demás. Para esto, sin duda, las diferentes reflexiones sobre su comportamiento y desempeño le permitieron ver cómo puede engancharse mejor su proceso.	Nestor es un niño con gran potencial que ha trabajado fuertemente a lo largo del año escolar. Es importante que no desfallezca ante esto y que vea el colegio como un puente hacia otras oportunidades. Es importante hablar con él cuando se percibe que no está dando lo mejor de sí. Durante algunas semanas del tercer periodo, Nestor se escudó en que lo académico no era tan importante para su carrera como futbolista. Tras el informe de progreso, la mamá respaldó la exigencia para que dé su mejor esfuerzo.	Durante el año, Nestor ha mostrado cambios en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Los primeros dos trimestres expuso gran inclinación al desarrollo y exigencia frente a estos, mostrando muy buen desempeño en el área. Luego fue necesaria la intervención del adulto para mantener la exigencia. Nestor escribe textos hasta de cuatro párrafos, con coherencia, buena ortografía y estructura gramatical. Logra incluir adjetivos y adverbios, pasados simples; de acuerdo al propósito del escrito. Cuida su ortografía, y se apoya en diccionario para la autocorrección. Su lectura en voz alta tiende a ser silábica, la comprensión es adecuada en voz baja como en voz alta. Su escucha es buena, logra seguir conversaciones con diferentes acentos. Su oralidad es apropiada, requiere correcciones con ciertas pronunciaciones.
Paul	Paul muestra buenos niveles de indagación y análisis de información. Sus niveles de indagación se han reflejado en su disposición a proponer ideas diferentes para presentar tareas y exposiciones. Su solidaridad ha sido observada desde el proceso en el cual, él ha tomado todas las observaciones que le son dadas, las analiza y busca la manera de implementar estrategias para mejorar, apoyando a sus compañeros en el camino. Es un niño muy noble, respetuoso y caballeroso. Siempre está dispuesto a ayudar a todos y a	Paul requiere de retos para siempre dar lo mejor de sí.	Durante el año escolar, Paul ha desarrollado sus fortalezas lingüísticas mediante el trabajo constante y la persistencia. Su lectura ha ganado fluidez, y ha comenzado a entonar la lectura narrativa. Su comprensión lectora es buena (literal e inferencial) tanto en voz alta, como lectura silenciosa. Su escritura se ha beneficiado de este proceso, ya que la lectura le ha permitido avanzar en su vocabulario; desde allí sus oraciones y párrafos poseen estructuras mucho más complejas. Su caligrafía ha mejorado también, beneficiando al lector. Su escucha y oralidad se han complementado, le es posible comprender largos discursos en segunda lengua y no se tropieza buscando el

	compartir todo lo que sabe y tiene. Es muy honesto en sus apreciaciones.		significado de palabras que no comprende, logra comprender el sentido del hablante. Su oralidad ha mejorado al mismo ritmo.
Pablo	<p>Pablo ha logrado estrategias que le facilitaron discutir debilidades con compañeros y ha aprendido a ponerse en los zapatos del otro. Los niveles de reflexión que está manejando, le han permitido reorganizar su carácter, de una manera mucho más clara para él. Pablo tiene un impulso constante por alcanzar sus retos.</p> <p>Su comunicación escrita es buena, es muy responsable con trabajos y exposiciones, siempre busca dar su mejor esfuerzo.</p>	Pablo trabaja con retos claros; si el entiende la expectativa del maestro, busca ir más allá.	<p>Durante este año escolar, Pablo desarrolló sus habilidades lingüísticas de manera balanceada. Su escritura muestra procesos de articulación cada vez más complejos, haciendo uso de diferentes elementos gramaticales para escribir sus oraciones: adverbios, adjetivos, pronombres, pasado simple. Sus oraciones suelen ser compuestas y tener la puntuación adecuada. Siempre se remite a los checklists o rúbricas de escritura para asegurarse de cumplir con de la solicitud de la tarea. Su lectura es fluida, y su comprensión tanto literal como inferencial. Cuando no comprende una palabra se remite a un par o al diccionario. Su escucha y oralidad se han desarrollado significativamente conforme ha transcurrido el año escolar. Actualmente comprende discursos con diferentes acentos.</p> <p>Pablo debe tener retroalimentación inmediata en su pronunciación, ya que hay fonemas que le son confusos. Modelamiento de éstos le permiten comprender las diferencias.</p>
Salomé	<p>Salomé es una niña inquieta y comunicativa, que no teme plantear preguntas sobre aquellas cosas que la preocupan, propone discusiones en clase que involucran creencias de cada quien. Sus preguntas exigen más de un maestro, retándonos a nosotros mismos a ser cada día mejores. Salomé se vale de diferentes fuentes para adquirir sus conocimientos, reconoce que no sólo se debe basar en la palabra de un adulto,</p>	Es una niña muy oral, quien expresa libremente sus opiniones y pensamientos. Durante el año ha desarrollado más estrategias para el manejo de sus emociones. Busca en su grupo de amigas, por momentos requiere apoyo con ellas. Enviar repaso de matemáticas, le ayuda a consolidar sus comprensiones y a fortalecer su confianza en el área.	<p>Salomé avanzó significativamente en su proceso escrito a lo largo del año. Su escritura muestra procesos de articulación adecuados, hilando ideas entre párrafos a partir de un argumento central. Se remite a la demanda de la tarea para el desarrollo del plan de escritura. Hace uso de adjetivos, pasado simple, y otros elementos gramaticales. Su lectura es fluida, y su comprensión inferencial. Cuando no comprende una palabra se remite al diccionario. Su escucha y oralidad se han</p>

	<p>y se adelanta a buscar diversas perspectivas. Siempre quiere dar lo mejor de sí, y conectarse con todas las personas que la rodean (adultos y pares). Apoya la resolución de conflictos aplicando estrategias de resolución de conflictos.</p>		<p>desarrollado conforme ha transcurrido el año escolar. Actualmente comprende discursos con diferentes acentos. La motivación hacia la lectura diaria y a escuchar música en inglés ha aportado mucho al proceso. Es abierta a que se le recomienden libros y música.</p>
Silvia	<p>Silvia es una niña que ha comenzado a ver el grupo de otra manera, pensando sus opiniones hacia otros antes de decirlas, comprendiendo como algunas de sus actitudes afectan a sus compañeros – aunque ésta no haya sido la intención-. Igualmente se ha posicionado como una niña audaz, quien asume retos a plenitud, disfrutando de cada recompensa y superando toda dificultad. Es una niña dulce, disfruta de la lectura y es muy instruida.</p>	<p>Abiertamente ha expuesto al grupo que no sabe hacer amigos, por ello es importante que se le motive a reconectarse con las amistades que ha logrado en el último trimestre del grado tercero. Frente al desarrollo académico, Silvia debe trabajar plan de trabajo en relación a tiempo. Silvia tiene un ritmo de trabajo diferente, se le debe dar la meta para que se pueda organizar. Igualmente, se le debe exigir una buena presentación para que presente su mejor caligrafía y calidad en el trabajo.</p>	<p>Silvia ha avanzado significativamente en su proceso lingüístico. Oralmente, el desarrollo de nuevo vocabulario y tiene una claridad de las estructuras orales para expresarse en segunda lengua. Su escritura ha avanzado, logra organizar textos de dos y tres párrafos, partiendo de un planeador de escritura. Su lectura en voz alta requiere trabajo desde la pronunciación de fonemas y la fluidez de la misma. Su lectura silenciosa se ha fortalecido con su rutina y motivación hacia la lectura. En escucha, sigue conversaciones con diferentes acentos, comprendiendo la mayor parte de la información transmitida.</p>
Samuel	<p>Samuel busca participar en clase constantemente dando apuntes que enriquecen las discusiones. Durante este periodo ha comenzado a compartir sus opiniones, sentimientos y gustos. Dentro de esta misma dinámica, ha aprendido a exigirse en sus trabajos, sin que el pedido del adulto. Es un niño altamente académico, comprende instrucciones rápidamente. Aprende desde explicaciones lingüísticas y lógico-matemáticas. Siempre está dispuesto a apoyar a sus compañeros</p>	<p>Poco a poco Samuel se ha ido haciendo a herramientas que le han permitido mayor disciplina y autonomía en la toma de decisiones; esto le permitirá adecuarse a los nuevos escenarios a los cuales se expondrá en el grado cuarto.</p>	<p>A lo largo del año mostró continuos avances en el área. Su escritura muestra esquemas cada vez más complejos, haciendo uso de diferentes elementos gramaticales para escribir sus oraciones: adverbios, adjetivos, pronombres. Sus oraciones suelen ser compuestas y tener la puntuación adecuada. Su lectura es fluida, y su comprensión inferencial. Cuando no comprende una palabra se remite al diccionario. Su escucha y oralidad se han desarrollado significativamente conforme ha transcurrido el año escolar.</p> <p>Motivación constante y lectura son la motivación óptima para Samuel. Cuando él sabe que su profesor lee lo mismo que él,</p>

			busca espacios para discutir las lecturas.
Sara	<p>Sara ha potenciado sus capacidades, especialmente en el campo oral y visual. Logró dar a entender sus ideas de manera más completa y clara. Es importante mencionar que este es un proceso en construcción, lo cual conlleva el compromiso de compartir sus saberes con la clase. En este periodo, Sara trabajó también en ser más reflexiva, evidenciando sus niveles metacognitivos en la autoevaluación.</p> <p>Es una niña que tiene buena relación con sus compañeros de clase, y suele resolver sus conflictos aplicando estrategias de resolución de conflictos.</p>	Es importante que mantenga un refuerzo positivo y reconocimientos sobre sus avances, ya que esto continuará fortaleciendo su confianza.	<p>Durante este año escolar, Sara ha avanzado significativamente en su proceso lingüístico. Su oralidad posee una gran pronunciación, sin acento marcado y con un uso apropiado de fonemas. Su escucha se ha desarrollado al mismo ritmo, tiene facilidad para comprender discursos con diferentes acentos. Su lectura en voz alta es buena, aunque no le gusta leer en público. Hace manejo de puntuaciones y hace entonaciones en lectura narrativa. Su comprensión es literaria, algunas veces inferencial. Su escritura ha tenido un trabajo constante a lo largo del año. Se buscaron diferentes estrategias y planeadores para buscar el que mejor optimizara sus ideas. Para Sara es muy importante tener la oportunidad de tener no menos de dos borradores antes de un escrito final. Hace autocorrecciones usando el diccionario, y pide a pares que hagan una segunda corrección. Sus párrafos son articulados y presenta ideas claras.</p>