



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN

LIDERAZGO EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO:

Un estudio desde la perspectiva de Directoras de Jardines Infantiles

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Dirección y Liderazgo

Investigación realizada gracias al aporte FONDECYT N°1120658

POR: MAITE DOCKENDORFF VALDÉS
PROFESORA GUÍA: MALVA VILLALÓN BRAVO

Noviembre de 2014

Santiago de Chile

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	6
I. INTRODUCCIÓN.....	7
II. MARCO REFERENCIAL	12
2.1 Características del Liderazgo Educativo.....	12
2.2 Liderazgo y Educación Parvularia	15
2.3 Aspectos a considerar del Lenguaje Oral y Escrito en el Currículum de Educación Parvularia	19
2.4 Importancia del Liderazgo Educativo en la Enseñanza del Lenguaje Oral y Escrito en Educación Parvularia	25
2.5 Características del Liderazgo Educativo a considerar en el presente estudio.....	27
Gestión del Currículum del lenguaje oral y escrito	27
Monitoreo de las actividades educativas.....	27
Cumplimiento de Metas vinculadas al lenguaje oral y escrito	28
Expectativas de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito	29
2.6 Tipos de Conocimiento en la argumentación de las Directoras	30
III. ASPECTOS METODOLÓGICOS	36
Objetivo General	36
Objetivos Específicos	36
Participantes	37
Método e instrumento.....	40
Plan de Análisis.....	42
Trabajo de Campo	43
IV. RESULTADOS.....	45
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN	69
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
VII. ANEXOS	89
Transcripción Entrevista 1	89
Transcripción Entrevista 2	98
Transcripción Entrevista 3	111
Transcripción Entrevista 4	122
Transcripción Entrevista 5	131
Argumentos de Directoras según Tipos de Conocimiento	141

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N°1 Modelo de Scarborough (The many strands that are woven into skilled reading).....	20
Cuadro N°2. Análisis de la argumentación	31
Cuadro N°3. Ejemplos del modelo de Toulmin	32
Cuadro N°4. Ejemplos del modelo de Rosen.....	34
Cuadro N°5. Descripción de Jardines Infantiles.....	38
Cuadro N°6. Preguntas de la entrevista.....	41
Cuadro N°7. Plan de análisis.....	42
Cuadro N°8. Tipos de argumentos prevalentes en las entrevistas.....	65
Cuadro N°9. Mapa conceptual de los hallazgos de investigación	70

RESUMEN

De acuerdo al *estado del arte*, el liderazgo en centros educativos tiene el potencial de impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Diversas son las artistas de tal liderazgo y la presente investigación de carácter exploratorio, indaga en cuatro de ellas (gestión y monitoreo del currículum, expectativas y metas académicas), prestando especial atención a su vínculo con la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Ello en razón a la importancia que esta área del currículum reviste en el nivel de Educación Parvularia. Es así como se exploran las visiones de cinco Directoras de Jardines Infantiles en cuanto al ejercicio del liderazgo y cómo éste se vincularía con la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Junto a ello, se explora en los tipos de conocimientos en que ellas sustentan sus argumentos. Los casos fueron seleccionados en forma no aleatoria, considerando como criterio de selección el ejercer en contextos vulnerables, en este caso la comuna de Colina. A cada Directora se le aplicó una entrevista semi estructurada. La investigación, en su nivel exploratorio, sugiere la necesidad de profundizar en la pesquisa de los factores del liderazgo que inciden en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Aquí emerge como uno de especial relevancia, la formación especializada de las Directoras para el ejercicio del liderazgo.

Palabras clave: *Liderazgo instruccional, enseñanza del lenguaje oral y escrito, formas de argumentación.*

I. INTRODUCCIÓN

Existen estudios nacionales e internacionales que demuestran que la Educación Parvularia afecta positivamente el desarrollo en la primera infancia, en la vida adolescente y en la vida de un adulto, especialmente en contextos socioeconómicos clasificados como vulnerables (Baker-Henningham & López, 2010; MINEDUC, 2013). Los resultados demuestran que niños/as que han asistido a centros que entregan educación formal en el nivel de Educación Parvularia, presentan un mejor desarrollo de habilidades socioemocionales y cognitivas que niños que no han asistido a Jardines Infantiles. El desarrollo de las habilidades descritas son factores que permitirán una posterior adquisición de destrezas y aprendizajes futuros necesarios en la etapa escolar y adulta.

Baker-Henningham et al. (2010) detalla ciertas características que deben presentar los centros de Educación Parvularia y que son consideradas como determinantes en los resultados de aprendizaje: baja rotación de personal, monitoreo constante de las prácticas e implementación adecuada del currículum. Ang (2012), agrega además como factor determinante en los resultados de aprendizaje la instancia de los equipos docentes para reflexionar con respecto a las prácticas y contenidos que se desarrollan en el Jardín Infantil. La misma autora señala la importancia de que los centros infantiles cuenten con un liderazgo educativo que gestione aspectos claves como la metodología de enseñanza, el currículum y realice un análisis de los procesos pedagógicos que se desarrollan dentro del Jardín Infantil.

Pero, ¿qué es el liderazgo educativo? En la investigación internacional se vincula el liderazgo con el concepto de “influencia” y, si se incorpora la palabra “educativo” la definición sería “aquel que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009: 70, citado por Horn y Marfán, 2010). Así, el liderazgo educativo logra que la comunidad educativa participe en un proyecto común de mejora para que

todos los alumnos aprendan, logrando esto a través de alinear los “recursos pedagógicos, financieros y humanos en pos del objetivo compartido” (Horn y Marfán, 2010), asociándose entonces de manera indirecta a los resultados de aprendizaje de los alumnos (Ibid).

El liderazgo y su ejercicio presenta diversos matices que son abordados por distintos autores. De este modo, es posible encontrar el liderazgo denominado como *transformacional* a aquel que centra su atención en el cuerpo docente y en la cultura organizacional (Castro y Maureira, 2012), el liderazgo *transaccional* donde prima la fijación de un sistema de incentivos (Horn y Marfán, 2010). Finalmente, el liderazgo denominado como *instruccional* y *pedagógico* es el tipo de liderazgo en el que profundizará el presente estudio, debido a que este tipo de liderazgo es aquel donde el Director focaliza sus acciones en torno a las prácticas pedagógicas (Volante, 2008).

Según los estudios mencionados, el liderazgo tiene el potencial de impactar en los aprendizajes de los estudiantes, considerándose como la segunda variable escolar con mayor capacidad de influir en los resultados de los estudiantes luego de la influencia de los profesores al interior de las salas de clases (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). Tal influencia cobra mayor relevancia en contextos socioeconómicos vulnerables, pues según Bolívar (2009, citado por Horn y Marfán, 2010), “los efectos del liderazgo son más evidentes allí donde son más necesarios”, impactando de tal manera en los resultados de aprendizaje de los alumnos que son significativamente mejores en comparación con otros centros educativos que presentan los mismos niveles de vulnerabilidad (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

En Chile se han realizado estudios del liderazgo, varios de ellos desde la perspectiva de la eficacia escolar, buscando comprender cuáles son los factores que explican los resultados de aprendizaje mayores a los esperados según las características socioeconómicas de entrada (Horn y Marfán, 2010). En los estudios revisados, el liderazgo es considerado como un factor influyente en la eficacia escolar presenta las siguientes características: directores que cuentan con

la autonomía y autoridad necesaria para tomar decisiones (Carlson, 2000); una figura de liderazgo que sea respetada por la comunidad, basada en la capacidad técnico pedagógico, de soporte al equipo docente, resultando en la validación de la comunidad (Bellei et al., 2004); directores que realizan frecuentemente ejercicios de retroalimentación, que promueven metas concretas en función del aprendizaje de los niños, las que son monitoreadas y evaluadas y que presentan una alta expectativa de logro en los aprendizajes de los estudiantes (Raczynski y Muñoz, 2006); foco en la sistematicidad del currículum, es decir, que este sea abordado en su totalidad durante el año, logrando esto a través de fijar objetivos en períodos concretos, monitoreo de la metodología y sistemas de apoyo para los alumnos que presentan retrasos en sus aprendizajes (Eyzaguirre y Fontaine, 2008); énfasis en el ámbito pedagógico del líder (Volante, 2008).

En el ámbito internacional, en Gran Bretaña se han desarrollado programas de preparación de líderes pedagógicos que se desempeñan en Jardines Infantiles, obteniendo resultados positivos en la comunidad educativa (Ang, 2012, Rodd, 2006; Robins & Callan, 2009; Pugh, 2001; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Muijs, Aubrey, Harris & Briggs, 2004). En cuanto a la realidad local, es posible encontrar investigaciones nacionales que abordan la temática en el primer nivel educativo, las cuales dan cuenta de resultados significativos en cuanto al liderazgo pedagógico y su influencia en los aprendizajes de niños/as que asisten a centros infantiles (Merino, Mathiesen, Herrera, Castro, Rodríguez, Soto, 2012).

Esta investigación, examina el liderazgo instruccional en un estudio de caso realizado desde la perspectiva de las directoras en Jardines Infantiles de Chile en un contexto determinado, en relación a un dominio temático específico la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

La valoración de los aprendizajes relativos al lenguaje oral y escrito en primera infancia, no solo está dada por su incorporación como pilar central en el currículum

nacional de Educación Parvularia¹, donde se contempla un núcleo de aprendizajes básicos que deben potenciarse en niños y niñas de hasta seis años de edad, sino principalmente porque el desarrollo temprano del lenguaje oral y escrito será el “fundamento del aprendizaje a través de toda la vida y el desarrollo pleno de las personas, una tarea que supera los límites de la educación formal y que entiende la educación en un sentido más amplio” (Villalón, 2011: 21). Tales palabras cobran mayor sentido al considerar el acelerado ritmo de la sociedad contemporánea y su demanda cada vez mayor del dominio de la lengua escrita en los más altos niveles de comprensión y producción de textos, de modo tal que no lograr estos niveles de rendimiento contribuye al aumento de las barreras y diferencias económicas (Villalón, 2011:49)

Entendiendo que el período de 0 a 6 años es donde el niño/a desarrolla aprendizajes fundamentales en el ámbito del lenguaje oral y escrito (Bravo, 2003) y considerando las implicancias futuras que estos aprendizajes tendrán en la vida de los niños/as, la enseñanza impartida en los primeros niveles educativos debe ser altamente pertinente al desarrollo y tipo de aprendizaje de los niños y niñas (Barber y Mourshed, 2007). Por ello, los Jardines Infantiles cumplen un rol protagónico al ser lugares donde se inician acercamientos al lenguaje y a sus estructuras, principalmente en la alfabetización emergente (Heckman, 2010; Villalón et al., 2011).

De este modo, la coordinación curricular de los aprendizajes propios del lenguaje oral y escrito y todo lo que esto significa, a la luz de lo expuesto con anterioridad, es una tarea del líder instruccional. Esto mismo es detallado en un documento de JUNJI (2012), el cual describe las funciones que debe cumplir una Directora de Jardín Infantil: supervisar los procesos pedagógicos del establecimiento, monitorear las actividades, apoyar al equipo de profesionales y desarrollar un liderazgo pedagógico que asegure procesos propios de una educación de calidad.

¹ El currículum nacional de primera infancia se encuentra detallado en el documento denominado *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (Ministerio de Educación, 2000).

Para el logro de estos objetivos, se seleccionó una muestra intencional de Directoras de Jardines Infantiles y se les realizó una entrevista semi estructurada. El análisis de su discurso permitió explorar aspectos de su liderazgo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Para mejor comprender la perspectiva de las Directoras, se hizo un análisis de los modos de argumentación en que sustentan sus puntos de vista, en tanto, como sostiene Rodríguez (2004) el elucidar las formas de argumentación posibilita comprender las razones y motivos que sustentan las acciones de liderazgo en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. La contribución del estudio de las formas de argumentación se puede ver en la investigación realizada por Cortez-Monroy, Oneto, Saavedra y Solar (2009) – sobre la base del modelo de Toulmin (1984, 2007) y Rosen & Staudt (1995)- la que les permitió comprender la relación entre formas de intervención y modos de argumentación, relación que adquiere formas diversas según si se apela a la sola experiencia, a conocimientos generales y/o conocimientos teóricos. Proyectado al campo de investigación, una competencia deseada para el liderazgo educativo, dice relación con – al decir de Ang (2012)- una “práctica reflexiva” capaz de fundamentar con distintos recursos cognitivos y experienciales de sus acciones de liderazgo.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, la base empírica es la principal limitación debido a que es una muestra reducida e intencional, además de corresponder a un contexto particular, debiendo considerarse los resultados e interpretaciones con cautela.

II. MARCO REFERENCIAL

El foco de este estudio de caso lo constituye el liderazgo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el ámbito de la Educación Parvularia desde la perspectiva de Directoras de Jardines Infantiles. La evidencia encontrada referida al liderazgo en primera infancia, educación básica y media, aborda temáticas que fundamentarán el curso de la investigación, tales como: marco curricular, desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, desarrollo profesional de los docentes, supervisión y evaluación de los procesos educativos, entre otros (Ang, 2012; Pont et al., 2008; Robinson, 2007). De este modo, la investigación centrará su atención en el liderazgo instruccional en el ámbito específico de la enseñanza del lenguaje oral y escrito, respaldado en estudios nacionales e internacionales, así como las características que presentan los líderes pedagógicos. La última parte del capítulo abordará los aspectos teóricos del cuarto objetivo de investigación, el cual pretende explorar en los tipos de conocimientos presentes en los argumentos de Directoras con el propósito de conocer las razones que sustentan las acciones y la toma de decisiones de las profesionales en el ámbito del liderazgo instruccional y su vínculo con el lenguaje oral y escrito.

2.1 Características del Liderazgo Pedagógico

Diversos autores describen la importancia del liderazgo en educación para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Ang, 2012; Darling-Hammond *et. al.* (2007); Leithwood *et. al.*, 2006, Leithwood, 2009; Rodd, 2006; Siraj-Blatchford *et. al.*, 2008). Tal liderazgo no se genera dado sólo por encontrarse a cargo de un establecimiento educativo, sino que presenta características como: facilitar el aprendizaje de los estudiantes, construir una comunidad profesional de aprendizaje entre los docentes y el resto del personal, fomentar el desarrollo profesional de los docentes, proporcionar retroalimentación a los profesores en

cuanto a su enseñanza, trabajar en conjunto con los docentes para mejorar las prácticas educativas, utilizar los datos para monitorear el progreso escolar e identificar y proponer soluciones frente a problemas emergentes (Ang, 2012; Darling-Hammond *et. al.*, 2007). A esta descripción, se suman las características de un líder *instruccional* como aquel que persigue metas centradas en el aprendizaje de los alumnos, asumiendo que no descuidan el resto de los componentes del sistema educativo que apoyan el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood & Riehl, 2005), esto gracias a que logran “definir el foco de la gestión” e “influir a sus miembros para moverse en esa dirección” (Leithwood, 2004, citado por Volante, 2008). Sin duda, tales características convierten al líder educativo en un elemento importante al momento de facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Entendiendo dicha importancia, es que en el año 2008, la OCDE presentó sugerencias a sus países adscritos en cuanto a las acciones que deben realizar los líderes pedagógicos para mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Dichas sugerencias fueron desarrolladas en base a cuatro pilares temáticos que surgieron de investigaciones que emplearon meta-análisis de datos donde se conocieron algunas dimensiones esenciales del liderazgo educativo que guiaron a las políticas educativas a dar una mayor atención al liderazgo y su vínculo con los aprendizajes de los alumnos (Pont *et al.*, 2008, Leithwood *et al.*, 2006; Marzano *et al.*, 2005; Robinson, 2007). Las cuatro dimensiones propias de un líder efectivo son: liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente; liderazgo focalizado en establecer objetivos de aprendizaje y poner en marcha sistemas inteligentes de evaluación; utilización estratégica de los recursos según los fines pedagógicos; y, por último, se resaltan los beneficios de un liderazgo escolar fuera de los límites de la escuela (Pont *et. al.*, 2008); transformándose estas dimensiones en las responsabilidades de los líderes educativos. Ahora bien, en el campo de la Educación Parvularia, se han desarrollado estudios específicos referidos al liderazgo, donde la evidencia señala como principales características de un líder efectivo a aquel que logra desarrollar y facilitar los procesos, empoderando a cada miembro del equipo en los proyectos

educativos, así como reflexionar con respecto al ejercicio de su cargo y generar la reflexión de los equipos de trabajo en cuanto a su desempeño (Ang, 2012; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Este último aspecto se desarrollará en el apartado siguiente.

Respondiendo a los objetivos del estudio, la presente investigación abordará las temáticas referidas al liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad del equipo docente, así como establecer objetivos de aprendizaje y creación de sistemas de evaluación. La primera dimensión subsume una responsabilidad fundamental del líder: gestionar el currículum y el programa de enseñanza (Pont et al., 2008). En cuanto a esto, Elmore (2008) señala que uno de los roles fundamentales del líder educativo es propiciar el “aprendizaje organizacional”, logrando esto a través de la gestión del currículum y el programa de enseñanza, el perfeccionamiento del personal y generando las condiciones para un aprendizaje colectivo (Mulford, 2003). La influencia de dicha responsabilidad curricular no deja de ser considerable si se toma en cuenta el alto nivel de rendimiento de escuelas donde sus líderes tienen un grado elevado de responsabilidad en los contenidos curriculares² (Pont et al., 2008). Tal fenómeno ocurre porque los líderes eficaces entienden la importancia del currículum³ y las repercusiones en el logro de los estudiantes de aplicarlo de manera rigurosa en el aula (Goldring et al., 2007). Por otra parte, según el *Manual de Gestión de la Calidad en Educación Parvularia*⁴, la Directora es quien debe promover ambientes que favorezcan el aprendizaje individual (de los niños/as) y colectivo de la

² Los resultados evidencian una correlación positiva estadísticamente significativa en escuelas donde el líder educativo tiene un mayor grado de responsabilidad curricular en comparación con establecimientos que se encuentran insertos en contextos similares (OCDE, 2008).

³ Los líderes eficaces comprenden que una educación centrada en contenidos académicos ambiciosos, genera mejoras en los resultados de los estudiantes (Teddlie y Springfield, 1993), así como mejoras en el desempeño de alumnos de bajo rendimiento (Biancarosa y Snow, 2004).

⁴ El presente estudio no profundiza en el concepto de calidad al que está orientado el *Modelo de Gestión*, pero resulta necesario mencionar que este se centra principalmente en la capacidad de los establecimientos para sistematizar los procesos pedagógicos y administrativos de los Jardines Infantiles, sin abordar el nivel técnico de dichos procesos.

comunidad educativa (JUNJI, 2011: 44), respondiendo a los criterios ya mencionados de un líder efectivo.

Ahora bien, en cuanto a la segunda dimensión referida a la gestión del currículum y del programa de enseñanza, este ámbito requiere que el líder educativo establezca metas académicas claras, supervise y evalúe la puesta en marcha de los objetivos propuestos y que solicite una rendición de cuentas con respecto a las acciones realizadas (Hanushek y Raymond, 2004; Woessmann et al., 2007; Leithwood et. al, 2006; Earl y Katz, 2002). Al respecto, el actual sistema de Gestión de la Calidad en Educación Parvularia, contempla un área de evaluación para el ejercicio del liderazgo en Jardines Infantiles, en donde se menciona a la Directora como la “*encargada [de] orientar, planificar, articular y evaluar los procesos [educativos] al interior del establecimiento*” (JUNJI, 2011: 25). Dicho aspecto, requiere que la Directora establezca prioridades para mejorar la calidad de los procesos pedagógicos, estableciendo responsabilidades individuales para lograr las metas educativas del establecimiento.

2.2 Liderazgo y Educación Parvularia

Las investigaciones sobre liderazgo en el ámbito de Educación Parvularia son escasas. La investigadora Lynn Ang (2012)⁵ realizó estudios en los que analiza la información de distintos autores, quienes han demostrado una correlación significativa entre la calidad educativa de Jardines Infantiles y el liderazgo existente en estos centros (Rodd, 2006; Robins & Callan, 2009; Pugh, 2001; Siraj-

⁵El estudio de Ang (2012) investigó las percepciones de Directores que participaron del Programa *National Professional Qualification in Integrated Centre Leadership* (NPQICL) desarrollado en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, el cual es parte de la política pública denominada *Every Child Matters* (ECM) que comenzó el año 2003. El programa tiene por objetivo asegurar la calidad de la educación en primera infancia, independiente del origen socioeconómico de los niños. Una de las estrategias utilizadas para la implementación del ECM, fue la creación del *National College for Leadership of Schools and Children's Services* (NCSL) en el 2005, agencia encargada de formar líderes efectivos de escuelas y Jardines Infantiles y que actualmente ejecuta el programa NPQICL.

Blatchford & Manni, 2008; Muihis, Aubrey, Harris & Briggs, 2004). A partir de los resultados obtenidos, Ang establece cuatro aspectos relacionados con el ejercicio del liderazgo en programas preescolares considerados como eficaces: (1) capacidad de adaptación y reflexión de los Directores frente a los constantes cambios que ocurren en los centros educativos, (2) manejo de conocimientos de las distintas áreas curriculares y técnicas metodológicas, (3) capacidad de transmitir al equipo docente las expectativas de aprendizaje y (4) la experiencia laboral de los profesionales. La autora describe de la siguiente manera cada uno de los aspectos:

1) Capacidad de adaptación y reflexión de los Directores frente a los constantes cambios que ocurren en los centros educativos

El primer hallazgo del estudio, menciona la capacidad de los Directores para entender, lidiar, manejar y articular las múltiples coacciones contextuales provenientes de la familia, políticas educativas, equipo docente, comunidad local, entre otras, como una característica crucial al momento de definir aspectos claves de un liderazgo efectivo en Jardines Infantiles. Es la capacidad de reflexión y adaptación del líder educativo una característica necesaria para formar una comunidad educativa responsable y comprometida con su labor pedagógica, capaz de ejecutar acciones que consideren los factores contextuales y las necesidades educativas del grupo de niños.

2) Experiencia laboral de los profesionales

La autora determinó que la capacidad de adaptación frente a las múltiples coacciones contextuales se incrementa a mayor cantidad de experiencia de las Directoras en el ámbito profesional y en el cargo. Por otra parte, la experiencia también se consideró como una característica importante al momento de tomar decisiones asertivas que tuvieran que responder a la contingencia.

3) Manejo de conocimientos de las distintas áreas curriculares y técnicas metodológicas

Según los resultados obtenidos en la investigación de Siraj-Blatchford et. al (2008)⁶ y utilizados en el estudio de Ang, un centro infantil de calidad suele contar con un líder educativo y un equipo capacitado en los contenidos curriculares pertinentes para el nivel. Además, las prácticas metodológicas y estrategias pedagógicas utilizadas son desarrolladas de manera correcta.

4) Capacidad de transmitir al equipo docente las expectativas de aprendizaje

Ang informa que un liderazgo efectivo será aquel que logre hacer reflexionar al equipo docente sobre los logros que deben alcanzar los niños y cómo hacerlo, analizando cuáles son los aspectos principales del currículum y las acciones que deben poner en marcha para abarcar tales aristas.

Sumado a los resultados detallados, la autora plantea que el liderazgo efectivo se lleva a cabo solo si la comunidad educativa (que incluye al personal técnico y a los apoderados/as) ha tenido mejoras pedagógicas significativas y si existe permanencia del personal en los centros. La investigación concluye enfatizando la necesidad de mejorar el perfeccionamiento de las Directoras de Jardines Infantiles en los años de formación inicial como Educadoras de Párvulos, esto, con el propósito de que dicho rol pueda llevarse a cabo con eficacia, entendiendo la labor educativa que realizan y los procesos de gestión que se desarrollan en un centro infantil.

En el ámbito nacional, se han desarrollado algunas propuestas e investigaciones relativas al liderazgo instruccional en Educación Parvularia. En cuanto a las

⁶ La investigación realizada por Siraj-Blatchford, Taggart, Sylva, Sammons & Melhuish (2008) estudió la efectividad del programa *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE), cuyo objetivo es mejorar las prácticas pedagógicas en centros infantiles, llevando a cabo un plan de mejora en dichos centros.

propuestas, se observa la iniciativa de la Fundación Chile al desarrollar el *Modelo de Gestión de la Calidad para Centros de Educación Inicial* en el año 2010⁷. El modelo contempla siete áreas detalladas en una serie de descriptores, siendo una de estas la de *Orientación y Liderazgo*, aspecto que considera nueve descriptores de gestión que orientan la labor de las Directoras de centros educativos. Seis de estos descriptores se refieren al rol de la Directora en la gestión y monitoreo de los procesos pedagógicos y del proyecto educativo. De este modo, el *modelo* presenta una visión de las Directoras de centros infantiles como agentes que deben involucrarse en la gestión de los procesos pedagógicos y desarrollo adecuado del proyecto educativo.

Por otra parte, en el ámbito nacional es posible encontrar la investigación desarrollada por Merino, Mathiesen, Herrera, Castro, Rodríguez y Soto (2012) en el contexto de la implementación experimental en 24 Jardines Infantiles de la Región del Bío Bío, de un Catálogo de Criterios de Calidad (CCC) elaborado por Tietze & Ver (2005). El catálogo fue considerado como una “herramienta de capacitación dirigida a directores y educadoras acerca de lo que constituye calidad pedagógica efectiva” (Merino et. al, 2012) el que es considerado como un referente técnico pedagógico en los procesos evaluativos, de desarrollo y aseguramiento de la calidad de centros infantiles. Tal instrumento fue elaborado considerando el mejoramiento de los procesos internos de organización y gerenciamiento de Jardines Infantiles como un aspecto importante en la calidad de los procesos pedagógicos y su incidencia en los resultados de aprendizaje de los niños/as.

El catálogo contiene 21 capítulos donde se detallan cientos de Criterios de Calidad (Tietze & Viernickel, 2007 citado por Merino et. al, 2012) y un Manual de Métodos del Catálogo, siendo este un procedimiento sistemático para el desarrollo de la calidad pedagógica de Jardines Infantiles (Tietze, 2004, citado por Merino et. al,

⁷ Fundación Chile, (2010). Inicialmente, el *Modelo* se diseñó en el año 2008, pero tras aplicarlo en forma de pilotaje en Jardines Infantiles correspondientes al Hogar de Cristo y CODECUC, el diseño fue reformulado en el año 2010.

2012). El estudio es de especial interés para la presente investigación debido a la elección de la dimensión *Lenguaje y Comunicación* del CCC como foco de intervención y evaluación, aspecto que será abordado en el próximo apartado.

En cuanto a los resultados, se observa que la implementación del CCC, produjo un impacto significativo en la calidad de los Jardines Infantiles correspondientes al grupo experimental, elevando los indicadores de calidad respecto al grupo control⁸. Es decir, la evidencia indica que la intervención traducida en capacitación de Directoras y personal docente en prácticas consideradas como efectivas, impacta significativamente en los aprendizajes de los niños/as y por tanto en la calidad educativa del centro infantil.

2.3 Aspectos a considerar del Lenguaje Oral y Escrito en el Currículum de Educación Parvularia

Tal como se mencionó al inicio de la presentación del estudio, la enseñanza del lenguaje oral y escrito forma parte fundamental del currículum nacional (MINEDUC, 2000), pues es un *núcleo de aprendizaje* que reúne una serie de aptitudes y habilidades que los niños/as deben desarrollar, conformando estructuras diversas y complejas. Como ha sostenido Bravo (2003), el lenguaje no sólo hace referencia a la expresión fonoarticulatoria del habla, sino también a un conjunto de procesos cognitivos subyacentes, conformando una serie de destrezas que funcionan simultáneamente.

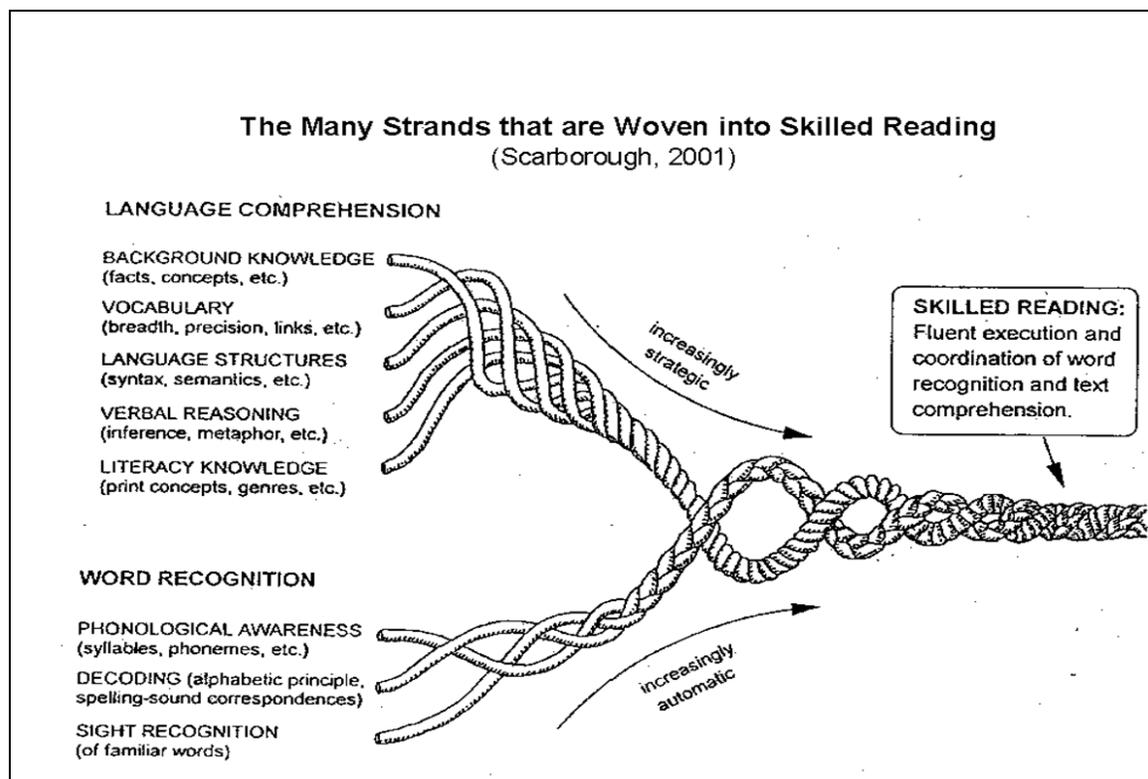
Entendiendo esto, el contenido curricular del lenguaje oral y escrito es complejo, debido a los diversos procesos que actúan en la adquisición del lenguaje oral y el

⁸ Los indicadores de calidad se centran en las dimensiones *estructural* y *de proceso* educativo (Merino et. al, 2012). La medición del tamaño de los efectos de la intervención fue mediante la medida de magnitud Cohen´s-d, la cual considera el impacto denominado como “grande” cuando el indicador supera el valor 0.80, obteniéndose en los resultados globales un efecto de un 0.88.

desarrollo de la escritura. Distintos autores definen al grupo de factores y al proceso mismo como una “compleja trenza francesa de habilidades”, teniendo entre sus hebras la conciencia fonológica, vocabulario, semántica, sintaxis, discurso, lectura y escritura (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003; Scarborough, 2001). Tales habilidades no se desarrollan de manera independiente, sino que interactúan entre sí y evolucionando de manera simultánea.

Scarborough (2001) diseñó un modelo que describe el proceso de adquisición de las habilidades que interactúan en el desarrollo del lenguaje oral y posteriormente el lenguaje escrito. Este modelo se encuentra en el cuadro N°1:

Modelo de Scarborough (2001)



Cuadro N°1. Modelo de Scarborough.

Tal como describe Scarborough (2001), existen dos ámbitos fundamentales al momento de desarrollar el lenguaje oral y escrito: la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras. El primero de ellos, comprensión del lenguaje, presenta las siguientes habilidades:

- a) **Conocimiento temático:** Es el volumen de conocimientos que el lector tiene acerca del contenido tratado en el texto, considerándose como un componente fundamental en el proceso de comprensión (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009). El nivel de conocimiento temático que alcance un niño dependerá de la oportunidad que tenga de acceder a diversas temáticas y de incorporar nuevas palabras a su vocabulario a través de la relación entre los conocimientos previos y la nueva información recibida, ampliando de esta manera la comprensión y el dominio en la organización del discurso (Villalón, 2011: 107)
- b) **Vocabulario:** Es el conocimiento y uso del significado de las palabras (Villalón et al., 2009). La evidencia indica que el nivel de vocabulario que tenga un niño juega un papel importante en el fortalecimiento de la aparición de la conciencia fonológica. (Dickinson, McCabe, Anastasopoulos, Peisner-Feinberg & Poe, 2003: 466)
- c) **Estructuras del lenguaje:** Es el conocimiento de las relaciones entre las palabras, que complementa el conocimiento de su significado (Villalón, 2011: 28). Lo anterior incluye el conocimiento de la semántica y la sintaxis y la correcta construcción gramatical de una oración.
- d) **Razonamiento verbal:** Es la capacidad para realizar inferencias y construir significados a partir de un texto, comprender el significado de las metáforas y establecer principios de clasificación, relación y significados (Scarborough, 2001).
- e) **Conocimiento de lo impreso:** Es el conocimiento sobre los diferentes tipos de texto y de las formas características de presentación de los textos escritos (Villalón, 2011). Esto incluye también las formas de lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, maneras de sostener un libro, entre otras habilidades (Scarborough, 2001).

Por otra parte, para el reconocimiento de las palabras la autora identifica tres aspectos fundamentales:

- f) **Conciencia fonológica:** Es considerada como la “capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla durante los primeros años de vida” (Villalón, 2011: 88), donde los niños/as toman conciencia de “las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y las sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas⁹” (Ibid). De este modo, la capacidad metalingüística se aplicará en todos los ámbitos del lenguaje: fonológico, sintáctico, semántico y pragmático, aspectos propios de la pronunciación, el uso de las palabras, las formas de las frases y los textos, ocurriendo esto de manera rudimentaria desde antes de los tres años de vida (Ibid: 111).
- g) **Decodificación y reconocimiento visual de palabras:** La decodificación (conocimiento del alfabeto y deletreo de palabras con su correspondiente fonema) se facilita a través del reconocimiento visual de palabras que se hacen frecuentes a través de la práctica de la lectura. Este reconocimiento visual es un componente importante en el grado de fluidez de la lectura, aumentando la velocidad y disminuyendo el esfuerzo requerido en la tarea de reconocimiento, lo que permite que los recursos cognitivos del lector se concentren en la tarea de comprensión (Villalón et al., 2009).

Tal como afirma Scarborough, los dos ámbitos forman un tejido cuyo producto es una lectura experta, definiendo como tal la lectura fluida y coordinada del reconocimiento de palabras y la comprensión del texto, existiendo una continuidad de desarrollo en cada uno de los aprendizajes del lenguaje en primera infancia¹⁰,

⁹ El término *fonemas* se refiere a las unidades sonoras de las palabras en el habla y las letras son las unidades gráficas de las palabras escritas (Villalón, 2011:88).

¹⁰ La UNICEF (2001) define el término *primera infancia* como los niños/as de 0 a 6 años de edad.

impactando permanentemente los aprendizajes previos en los nuevos¹¹. Pese a ello, no es posible determinar de manera exacta el momento en que cada “hebra” se genera o enlaza con otra, puesto que el lenguaje y su desarrollo está compuesto de múltiples factores que forman un conjunto de procesos que actúan de manera simultánea. De este modo, a medida que los niños/as crecen, también lo hace su lenguaje, evidenciando una “sofisticación lingüística creciente” (Villalón, 2011:109), permitiendo que se relacionen con niños y adultos y de este modo intercambien información progresivamente más compleja (Biemiller, 2006).

Por otra parte, el nivel del vocabulario temprano que presenten los párvulos (Brunner, 2010), así como el desarrollo semántico, sintáctico, pragmático, léxico, capacidad interpretativa, memoria de trabajo, y el conocimiento temático (Villalón, 2011: 116) serán importantes predictores de competencias posteriores del lenguaje, como la comprensión y el dominio lector.

En cuanto a esto, investigaciones han demostrado una correlación significativa entre el lenguaje oral que presentan los niños en kínder y el nivel de decodificación, lectura comprensiva, producción narrativa y habilidades literarias emergentes que presentan los niños en cuarto básico (Snow & Dickinson, 1991; Biemiller, 1999; Scarborough, 2001). Scarborough (2001) realizó un meta análisis en 61 jardines infantiles examinando el impacto de diversos aspectos del lenguaje oral en las habilidades de lectura posteriores, observando una alta correlación entre el desarrollo de las distintas habilidades verbales entre sí. Además, la autora afirma que el dominio del lenguaje no es el único predictor de las futuras habilidades de lectura, argumentando que las intervenciones pedagógicas exitosas en términos de aprendizaje, son aquellas que se realizan en función de modelos que establecen claramente el vínculo entre el lenguaje oral y la

¹¹ Resulta necesario aclarar que si bien el lenguaje oral es un aprendizaje de base para el desarrollo del lenguaje escrito, también la lectura es considerada como un factor influyente en el desarrollo del lenguaje oral, puesto que favorece un “procesamiento fonológico más complejo y un dominio más avanzado de los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje” (Villalón, 2011: 119, citando a Dickinson y McCabe, 2003). Es decir, el lenguaje oral recibe aportes constantes de competencias del lenguaje más complejas, como el dominio lector.

alfabetización y que consideran su carácter multifactorial y no como una cadena lineal de habilidades lingüísticas. De este modo, Scarborough destaca la importancia de intervenciones pertinentes y fundamentadas en un conocimiento claro en cuanto a los procesos que interactúan en la formación del lenguaje.

2.4 Importancia del Liderazgo Educativo en la enseñanza del Lenguaje Oral y Escrito en Educación Parvularia

Para el desarrollo de los procesos detallados, es necesaria una enseñanza explícita (plasticidad cerebral dependiente de la experiencia)¹², sistemática (Adams, 2001) y un entorno “lingüístico sintáctico y léxico rico y complejo [donde los niños/as puedan] escuchar un vocabulario amplio, utilizado en el contexto de frases largas y frecuentes de parte de los adultos” (Villalón, 2011), tomando la enseñanza un rol fundamental. Por ello, la adecuada estructuración curricular, la pertinencia de las actividades, de la metodología utilizada y de la ambientación pedagógica, serán factores que impactarán en los aprendizajes propios del lenguaje (Bravo, 2003; Villalón, 2011).

Serán los aprendizajes de dicho ámbito, los que cimentarán el aprendizaje y desarrollo de competencias posteriores de niños y niñas (Bravo, 2003; Villalón, *et. al.*, 2009). Según lo expuesto en el capítulo, un liderazgo educativo establece metas claras pertinentes al currículum, por lo que las Directoras de Jardines Infantiles en su rol de líderes educativos, deberán propiciar acciones que potencien los aprendizajes explicitados en el currículum (Ang, 2012; JUNJI, 2011). La importancia de una correcta gestión del currículum es resaltada por Villalón, quien afirma que los profesionales que conocen cómo se desarrolla la lectura y la escritura y que además efectúan y promueven estrategias acordes con dicho desarrollo, impactan de manera positiva en los resultados de aprendizajes de niños y niñas¹³ (OCDE, 2006, citado por Villalón, 2011). Si bien la autora se refiere

¹² Villalón, 2011:73.

¹³ Además de conocer y elaborar estrategias educativas relativas al lenguaje y la escritura, la capacidad de detección temprana e intervención en problemas cognitivos asociados al lenguaje surge como una competencia profesional importante. Según Bravo (2003), existe un impacto inicial donde se correlaciona de manera significativa el conocimiento en el ámbito de lenguaje evidenciado por niños/as en sus primeros años de vida y los resultados que ellos mismos presentan en octavo básico (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1994). Esto, debido a que en la edad denominada como preescolar, se desarrollan procesos cognitivos y psicolingüísticos determinantes en el aprendizaje de lenguaje y lectura inicial, por lo que la presencia de deficiencias

principalmente a aquellos profesionales que interactúan directamente con los niños/as, será la Directora de un centro infantil quien supervisará dicha interacción, retroalimentando la labor de los profesionales a cargo de los niños/as, debiendo presentar conocimientos técnicos y teóricos en cuanto a los contenidos del currículum con el propósito de realizar de manera adecuada su labor.

En el marco de las consideraciones anteriores, resulta oportuno destacar la importancia del liderazgo y su relación con la enseñanza del lenguaje oral y escrito: será la Directora quien gestionará la enseñanza de dicho núcleo, en su calidad de encargada de gestionar el currículum (JUNJI, 2012); es responsabilidad del líder educativo, propiciar ambientes de aprendizaje de su comunidad, capacitando, supervisando y evaluando los procesos pedagógicos (Ang, 2012; Hanushek y Raymond, 2004; MINEDUC, 2012; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Por esto, la Directora de un Jardín Infantil, debe conocer la importancia de cada núcleo de aprendizaje del currículum, así como los contenidos que se abordan en dicho documento (Goldring et al., 2007), pues esto establece una clara diferencia entre aquellos establecimientos donde los alumnos obtienen buenos resultados y entre los que no lo logran (Pont et al., 2008).

De especial importancia reviste para el presente estudio la investigación desarrollada por Merino et. al (2012) detallada en el apartado 2.2. En ella se da cuenta del impacto significativo en los resultados de aprendizajes de los niños/as en el área denominada como *Lenguaje y Comunicación*, de la implementación del programa de capacitación basado en el Catálogo de Criterios de Calidad (CCC) elaborado por Tietze & Ver (2005, citado por Merino et. al, 2012), intervención principalmente centrada en “los procesos internos de organización y gerenciamiento de la institución” (Ibid.), en la cual fueron capacitados los Directores y Educadoras de los centros infantiles estudiados. En la investigación

en el desarrollo del lenguaje oral será la génesis de futuras dificultades en el lenguaje escrito y aprendizaje de la lectura (Lundberg, 1985).

Por ello, la elaboración de un correcto diagnóstico en ese ámbito será fundamental al momento de desarrollar estrategias de lenguaje que sean pertinentes a los aprendizajes que presentan los niños/as, así como la ejecución de acciones tendientes a nivelar dichas dificultades.

se midieron los aprendizajes en el área de lenguaje relacionados con la producción lingüística (entendida como riqueza léxica activa y pasiva¹⁴) y la complejidad morfosintáctica¹⁵ de niños y niñas de distintas edades, los que fueron evaluados de forma previa y posterior a la intervención. Los resultados evidencian un tamaño del efecto calificado como *grande* según la medida Cohen-d, obteniendo el área de lenguaje un valor de 1.102, siendo esta el área que mejores resultados obtiene. El estudio concluye afirmando que la estrategia experimental produjo un aumento significativo en los resultados de aprendizaje de los niños/as, aumentando los indicadores de calidad en función a la evaluación diagnóstica.

2.5 Características del Liderazgo a considerar en el presente estudio

Considerando las responsabilidades del liderazgo educativo de las directoras de jardines infantiles en el ámbito específico de la enseñanza expuestas en los apartados anteriores, se seleccionaron cinco aspectos que son descritos como decisivos en los procesos de mejora educativa y que son propios de un líder efectivo, los cuales serán el foco de la indagación realizada en el estudio:

- *Gestión del currículum del lenguaje oral y escrito*

Las investigaciones vinculadas al liderazgo educativo, han resaltado la participación en decisiones curriculares de los directores como una variable de alto impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos (Goldring et al., 2007; Leithwood, 2009). En el ámbito de la Educación Parvularia, el currículum se encuentra en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2000). Según Pont et. al. (2008), la puesta en marcha del currículum es responsabilidad de los líderes educativos, en este caso las Directoras, mencionando que los *“líderes cuentan con un margen de responsabilidad en la manera en que formulan el contenido y la secuencia del currículum, organizan los recursos de enseñanza y educativos y supervisan la*

¹⁴ Para medir la producción lingüística se utilizó el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-r (Echeverría et al., 1993, citado por Merino et al., 2012).

¹⁵ Para medir la complejidad morfosintáctica se utilizó el PLE o LME, L-MAX e ICS (Fernández y Aguado, 2007, citado por Merino et al., 2012).

calidad' (Ibid: 45). De este modo, la ejecución del currículum también es responsabilidad de las Directoras de centros infantiles.

Siendo así, es de interés para el estudio ahondar en las perspectivas de las Directoras en cuanto a su rol en la gestión del currículum en el ámbito del lenguaje oral y escrito, así como el énfasis e importancia que otorgan a dicha área de aprendizaje. Para realizar esto, se requieren tanto recursos cognitivos y experienciales como manejo teórico, alusiones a la experiencia e incluso una no menor dosis de sentido común debido a la contingencia¹⁶ en la que se encuentra una Directora (Ang, 2012; Rosen et al., 1995).

- *Monitoreo de las actividades educativas*

Según algunos autores (Ang, 2012; Leithwood *et. al*, 2006; Earl y Katz, 2002), las características de un liderazgo educativo incluye acciones de monitoreo frecuente de las actividades educativas, así como invertir buena parte del tiempo en el mejoramiento escolar apoyando a los docentes, evidenciando un *liderazgo pedagógico superior*. Tal mejoramiento, según los mismos autores, debe considerar los resultados de aprendizaje de los alumnos como una fuente importante que guiará las actividades educativas posteriores.

- *Cumplimiento de Metas vinculadas al lenguaje oral y escrito*

Según la evidencia otorgada por diversos estudios (Hanushek y Raymond, 2004; Woessmann et al., 2007), aquellos establecimientos educativos donde los líderes mantienen un claro y consistente foco en mejorar la enseñanza en relación a metas establecidas, logran grandes avances en los resultados académicos de los alumnos. Además, se espera que una Directora de un Jardín Infantil supervise el cumplimiento de las metas educativas establecidas en su centro (JUNJI, 2011).

¹⁶La contingencia se refiere a las constantes coacciones contextuales que ocurren durante la rutina diaria de una Directora, tales como: falta de personal, solicitudes comunales y de redes sociales que requieren la ausencia del centro educativo de las Directoras, entre otros.

Por ello, se escogió el cumplimiento de metas académicas vinculadas al área específica de lenguaje oral y escrito, como una de las dimensiones que se abordarán durante el estudio.

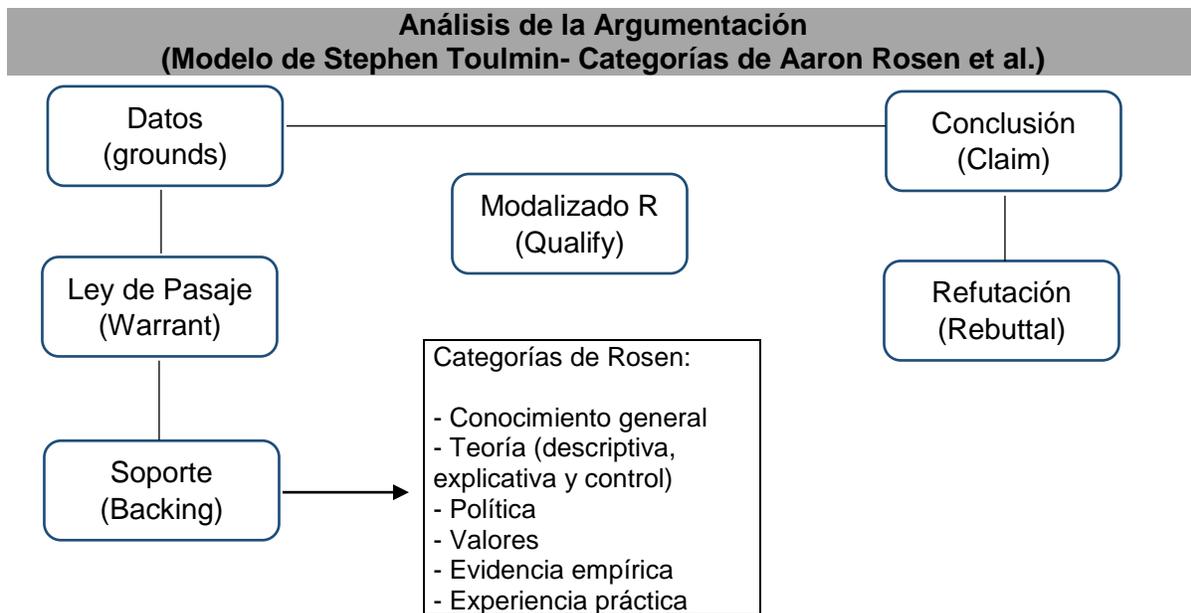
- *Expectativas de aprendizaje en el ámbito de Lenguaje Oral y Escrito*

Las expectativas que los líderes y profesores tienen en cuanto a los aprendizajes de sus alumnos y su influencia en los resultados de los estudiantes, es un tema recurrente en la literatura (Teddlie y Springfield, 1993; Wong et al., 1996). Leithwood (2009: 27), menciona que *“los líderes exitosos [son aquellos que] fijan altos estándares respecto del currículo escolar”*. Por ello, los estándares relativos al lenguaje oral y escrito que determinen Directoras de jardines infantiles, podrán impactar en los aprendizajes que presenten niños y niñas.

2.6 Tipos de conocimiento en la Argumentación de Directoras

Finalmente, otro objetivo de este estudio es explorar los tipos de conocimientos prevalentes en los argumentos de las Directoras para fundamentar sus decisiones relativas a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Tal objetivo fue considerado debido a que la argumentación implica un razonamiento (Rodríguez, 2004) que permite conocer y comprender las razones que sustentan las acciones (Ibid: 3) y decisiones del líder educativo.

Ahora bien, por argumentación se entenderá como “la actividad de realizar aserciones, cambiándolas, apoyándolas con razones, criticando estas razones y refutando las críticas” (Toulmin, Rieke & Janik, 1984). El argumento implica afirmaciones o declaraciones en compañía de una justificación (Osmo & Benbennishty, 2002). En cuanto a esto, Cortez-Monroy, Oneto, Saavedra y Solar (2009) iniciaron una investigación teniendo como propósito indagar en la importancia de la argumentación y toma de decisiones en el ámbito profesional, realizando un análisis considerando el modelo de Toulmin (1984, 2007) quien define seis tipos de declaraciones argumentativas divididas en niveles básicos y complementarios, y la propuesta de Rosen, Enola, Morrow-Howell & Staudt (1995) quienes identifican tipos de conocimientos utilizados por los profesionales para justificar sus decisiones y acciones (ver cuadro N°1).



Cuadro N°2. Análisis de la Argumentación (Cortez-Monroy et al., 2009: 55)

El modelo de Toulmin (1984, 2007) analiza el proceso de argumentación, en el que se presentan seis tipos de declaraciones:

1. **Conclusión o Aserción:** Los argumentos son afirmaciones o aserciones
2. **Dato:** Provee a la *conclusión* de evidencias de distintas características.
3. **Ley de Pasaje:** Es la garantía o justificación del nexo entre el dato y la conclusión, utilizando argumentos de inferencia.
4. **Modalizador:** Los argumentos manifiestan los niveles de confianza y la probabilidad de que la conclusión sea correcta.
5. **Refutación o reserva:** Señala las condiciones en las que la conclusión se sostiene, planteando reservas que limitan la aserción.
6. **Soporte, respaldo o apoyo:** Las declaraciones son las justificaciones y apoyos a la garantía, explicitando a través de un cuerpo de conocimientos la confiabilidad de la garantía (ley de pasaje). Los argumentos suelen ser datos empíricos, conocimiento común, vivencias o teorías.

A modo de ilustración se presentan ejemplos del modelo de Toulmin desarrollados en el campo de investigación educativa:

Ejemplos del modelo de Toulmin		
1	Conclusión	En el aula de clase, los pupitres de los estudiantes y el escritorio y silla del docente deberían ser sustituidos por mesas redondas de trabajo grupal.
2	Dato	-Sentados en pupitre, los alumnos son obligados a trabajar aislados del grupo. -El pupitre frena el trabajo cooperativo. -El pupitre ayuda a marcar una diferencia entre el espacio del docente y el de los estudiantes.
3	Ley de Pasaje	-El rendimiento del trabajo grupal es superior al individual.
4	Cualificador Modal	“Debería”.
5	Refutación	A menos que se realice una actividad o tipo de trabajo necesariamente individual.
6	Soporte	-El enfoque cooperativo como estrategia metodológica permite la realización de tareas académicas, con mayor facilidad. (Jonhson y Jonhson).

Cuadro N°3. Ejemplos del modelo de Toulmin (Rodríguez, 2004)

El último momento argumentativo, *soporte*, reviste especial importancia para el presente estudio, puesto que profundiza en las razones que justifican las declaraciones. Al respecto, la propuesta de Rosen et. al. (1995) complementa el modelo de Toulmin (1984, 2007), identificando seis tipos de conocimientos que actúan como *soporte* en el proceso de toma y justificación de decisiones. El estudio de Cortez-Monroy et al. (2009) los describe de la siguiente manera:

1. **Conocimiento General:** Declaraciones de conocimiento personal adquirido y articulado en términos generales, sin especificar su origen.
2. **Teoría:** Declaración que invoca o menciona con nombre una teoría o un teórico o un vínculo entre dos conceptos profesionales. Este tipo de conocimiento presenta tres niveles: descriptivo, explicativo y de control. El

nivel descriptivo guía a los profesionales para clasificar las situaciones que emergen en el ámbito laboral en categorías conceptuales significativas. El nivel explicativo es aquel donde el argumento se centra en la profundidad de los fenómenos que ocurren, explicándolos a través de los posibles factores que pueden afectar ciertas situaciones y las consecuencias que tienen, es decir, provee a los profesionales de cierta base teórica para predecir el nivel de consecuencias que puede tener cierto fenómeno. Ambos niveles, descriptivo y explicativo, son necesarios para evaluar y anticipar los sucesos, prediciendo las posibles consecuencias de cierto tipo de acontecimiento o decisiones que se tomen en el ámbito profesional. Por último, el nivel de control permite a los profesionales controlar ciertos fenómenos, es decir, manejar a través de acciones el curso deseado de la intervención que se realice, logrando los resultados deseados.

3. **Política:** Cualquier declaración cuyo soporte argumentativo está constituido por reglas, normas o directivas del servicio, agencia u otra unidad administrativa. En las declaraciones de carácter *político* se realizan alusiones a entidades como municipios, instituciones estatales, normas procedentes de un escalafón jerárquico mayor u otros, las cuales deben ser incorporadas en el quehacer profesional.
4. **Valor-Valórico:** Cualquier declaración cuyo soporte argumentativo esté constituido por aseeraciones categoriales valóricas, de verdad o norma universal. En esta forma de soporte argumentativo la argumentación apela explícitamente a valores.
5. **Evidencia Empírica:** Afirmación de evidencia empírica (publicada o no) o referente a un estudio. En la categoría surgen argumentos donde se alude a *estudios* que han tenido resultados que sustentan las declaraciones realizadas.
6. **Experiencia Práctica:** Mención a la práctica propia y de colegas, o la práctica colectiva de varios profesionales. Este tipo de argumento sustenta las ideas en la lógica de la vivencia tanto profesional como personal, propia y de otros sujetos.

Algunas ilustraciones del modelo de Rosen en función de las dimensiones *conocimiento general, teoría, política, valor, evidencia empírica y experiencia práctica* se presentan en el cuadro adjunto:

Ejemplos del modelo de Rosen		
1	Conocimiento General	Los niños aprenden mejor si crecen en un ambiente afectivo.
2	Teoría	Las conductas desfavorables de los niños pueden ser cambiadas en función del tipo de apego que generen con sus adultos cuidadores, puesto que según Egeland (2000) las intervenciones de apego seguro a temprana edad mejora las conductas de niños de alto riesgo.
3	Política	El municipio debiese enseñar a los padres a desarrollar un apego seguro con sus hijos.
4	Valor	Las Educadoras de Párvulos deben ser personas amables y afectuosas con los niños.
5	Evidencia Empírica	Todos los estudios demuestran que ser cariñoso con los niños les ayuda a incorporarse mejor en la rutina de la escuela.
6	Experiencia Práctica	A lo largo de los años me he dado cuenta que los niños se interesan más en las clases si soy cariñosa con ellos.

Cuadro N°4. Ejemplos del modelo de Rosen.

El modelo de Rosen et. al. (1995) utilizado por Cortez-Monroy et al. (2009), además de permitir conocer las razones esgrimidas por los profesionales para justificar sus acciones, denota un “mayor o menor dominio de conocimientos” en un campo específico (Ibid, 2009: 56), tratándose entonces de la calidad del argumento y la validación disciplinaria de este (Osmo & Benbennishty, 2002). De este modo, la preponderancia de argumentos que *soporten* su elaboración en conocimientos generales, valóricos o prácticos, reflejará un mayor dominio de la disciplina desde el campo de la experiencia y la trayectoria profesional. Por otra parte, los argumentos que *soporten* su elaboración en un conocimiento teórico empírico o político, reflejará un dominio de la disciplina desde el área técnica, observándose esto en el tecno lenguaje utilizado por los profesionales.

De este modo, explorar en los tipos de conocimientos que sustentan las argumentaciones de las Directoras de los casos estudiados, contribuye a comprender las razones que justifican las acciones que las Directoras desempeñan en relación al liderazgo y su vínculo con la enseñanza del lenguaje oral y escrito, en tanto una competencia deseada para tal liderazgo, dice relación con – al decir de Ang (2012)- una “práctica reflexiva” capaz de fundamentar con distintos recursos cognitivos y experienciales sus acciones.

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los objetivos que guían el proceso metodológico, son los siguientes:

Objetivo General:

Explorar el liderazgo Instruccional en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el ámbito de la Educación Parvularia desde la perspectiva de Directoras de Jardines Infantiles.

Objetivos específicos:

1. Indagar en las funciones del liderazgo de Directoras con relación a la gestión del currículum, el monitoreo de las actividades educativas, el cumplimiento de metas, las expectativas que se persiguen y la importancia del currículum en la enseñanza del lenguaje oral y escrito.
2. Explorar los tipos de conocimientos prevalentes en los argumentos de las Directoras con relación a su rol como líderes educativos y la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

Atendidos los objetivos de investigación, el diseño metodológico implementado fue de tipo cualitativo (Taylor y Bogdan, 1987), en tanto éste permite “conocer el punto de vista del entrevistado” (Canales, 2006: 235), con relación a ciertos tópicos de indagación, en este caso, del liderazgo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito de directoras de jardines infantiles. Lo determinante para optar por un enfoque cualitativo es “la comprensión como principio del saber cualitativo” (Canales, 2006: 19), bajo la premisa de que el sujeto es capaz de presentar un “lenguaje con capacidad de acción”, donde se incluye un discurso que contiene una “gramática” que es “constitutiva de la práctica o forma de vida correspondiente” (Habermas, 2000). En el intento de comprensión de la perspectiva del otro, del esquema observador del investigado, o para decirlo sintéticamente, en “la escucha

investigadora del habla investigada” (Canales, 2006: 20), se juega la pertinencia del enfoque seleccionado para los fines de esta investigación.

Por otra parte, si bien en el marco referencial se detallaron investigaciones cuya temática era el liderazgo en Educación Parvularia, estas se centran principalmente en las percepciones de Directores en cuanto a la implementación de un programa específico desarrollado en Gran Bretaña. Entendiendo esto, es posible afirmar que la presente investigación no cuenta con estudios previos similares en el ámbito del liderazgo en Educación Parvularia, puesto que los objetivos y aristas de investigación presentan diferencias con las investigaciones detalladas en el marco teórico, por lo que el carácter del estudio es exploratorio.

Participantes: La muestra seleccionada para obtener la información primaria fue no probabilística, de carácter intencional o de criterio (Cea D’Ancona, 2001), atendido el carácter exploratorio de la investigación. Se entrevistó a cinco Directoras que se desempeñan en establecimientos cuya modalidad es denominada *Vía Transferencia de Fondos (VTF)*¹⁷, correspondiendo esto a Jardines Infantiles que funcionan con fondos transferidos por JUNJI a la Corporación de Desarrollo de la Municipalidad de Colina. El motivo de selección de las entrevistadas fue la accesibilidad de la investigadora a los sujetos de estudio, quienes reunían las condiciones necesarias para la presente investigación: ser Educadoras de Párvulos, desempeñarse como Directoras de un Jardín Infantil y desempeñarse en centros de similares características.

¹⁷La comuna de Colina cuenta con 21 Jardines Infantiles que operan con la modalidad Vía Transferencia de Fondos administrados por el municipio a través de la Corporación de Desarrollo, alcanzando la cobertura de casi la totalidad de la población.

En relación a las condiciones similares entre los centros donde se desempeñan las Directoras, el detalle se encuentra en el siguiente cuadro N°6:

Establecimiento		Niveles de atención	Cantidad de niños/as	de Equipo Educativo
Jardín Directora 1	Infantil	- 1 Sala Cuna Heterogénea. - 1 Nivel Medio Heterogéneo.	- 56 niños/as.	- 5 Técnicos en Párvulos. - 1 Educadora de Párvulos.
Jardín Directora 2	Infantil	- 1 Sala Cuna Menor. - 1 Sala Cuna Mayor. - 1 Nivel Medio Menor. - 1 Nivel Medio Mayor.	- 112 niños/as.	- 10 Técnicos en Párvulos. - 2 Educadoras de Párvulos.
Jardín Directora 3	Infantil	- 1 Sala Cuna Menor. - 1 Sala Cuna Mayor. - 1 Nivel Medio Menor. - 1 Nivel Medio Mayor.	- 112 niños/as.	- 10 Técnicos en Párvulos. - 2 Educadoras de Párvulos.
Jardín Directora 4	Infantil	- 1 Sala Cuna Heterogénea. - 1 Nivel Medio Heterogéneo.	- 56 niños/as.	- 5 Técnicos en Párvulos. - 1 Educadora de Párvulos.
Jardín Directora 5	Infantil	- 1 Sala Cuna Menor. - 1 Sala Cuna Mayor. - 1 Nivel Medio Menor. - 1 Nivel Medio Mayor.	- 112 niños/as.	- 10 Técnicos en Párvulos. - 2 Educadoras de Párvulos.

Cuadro N°5. Descripción de Jardines Infantiles

En cuanto a las características contextuales donde se desempeñan laboralmente los sujetos estudiados, se detectan cuatro aspectos a considerar: (1) las condiciones socioeconómicas de la población comunal donde se encuentran insertos los establecimientos, son clasificadas como de alta vulnerabilidad¹⁸, correspondiendo esto a un perfil socioeconómico bajo y con altos índices de pobreza¹⁹ (PLADECO, 2012); (2) la totalidad de los establecimientos donde se desempeñan las Directoras atiende a hijos/as de la población penal, puesto que en la comuna existen dos Centros de Cumplimiento Penitenciario: Colina I y Colina II; (3) esto último genera constantes intervenciones en los Jardines Infantiles de distintas redes, tales como: las Oficinas de Protección y Derechos de la Infancia y Adolescencia (OPD), la Policía de Investigaciones de Chile (PDI), del Servicio Nacional de Menores (SENAME) y de los profesionales de la Corporación de Educación, como Psicólogos, Asistentes Sociales, etc., siendo las Directoras las encargadas de gestionar diversas instancias con las redes, por lo que es frecuente la participación de las funcionarias en procesos judiciales, de mediación, intervención temprana, entre otros.

El cuarto aspecto contextual considerado es el nivel de educación de la población comunal, donde se observa que el 11% de la población ha cursado estudios técnicos o universitarios y el índice de analfabetismo es de un 3,3% de los habitantes (PLADECO, 2012).

Cabe destacar que todos los centros escogidos sustentan sus acciones pedagógicas en el Currículum Nacional de Educación Parvularia, que corresponde a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2000).

¹⁸No es menester del presente estudio ahondar en las dinámicas que se producen en establecimientos educativos cuyas familias presentan altos índices de vulnerabilidad, pero para efectos del análisis de investigación sí se considerarán los aspectos contextuales donde se desempeñan las Directoras.

¹⁹Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional del año 2011(CASEN, 2011), un 24.05% de los habitantes de Colina viven en condiciones de indigencia y pobreza. Si se considera que el promedio nacional de pobreza según la misma encuesta es de 13,7%, Colina presenta mayores índices de pobreza que el total del promedio del país.

Método e instrumento: La técnica cualitativa es la entrevista, técnica social que pone cara a cara en relación de comunicación directa a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado (Bogdan y Taylor, 1986). La perspectiva del participante resulta central para explorar, en este caso, en la responsabilidad del liderazgo educativo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito desde la perspectiva de las Directoras. La *entrevista en profundidad –entrevista enfocada*, en el caso de esta investigación- permite precisamente “captar y acceder a una información verbal oral que exprese las maneras de ver, pensar y sentir de los propios entrevistados que participan de esta interacción regulada por preguntas abiertas y respuestas libres” (Canales, 2006: 221).

Las preguntas o, más bien, temas presentes en el campo social a consultar (Wodak y Meyer, 1950), surgieron preferentemente de uno de los dos procesos sugeridos por Canales: revisión bibliográfica, trabajo de gabinete y ejercicio de reflexión del investigador (2006: 244) y del proceso mismo de interacción de entrevista. En el caso de esta investigación resultó determinante el primer proceso.

Los temas seleccionados en base a las temáticas vinculadas al liderazgo y la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el *estado del arte* y presentados previamente son: gestión del currículum y el programa de enseñanza del lenguaje oral y escrito, monitoreo de las actividades educativas, cumplimiento de metas académicas vinculadas al lenguaje oral y escrito, expectativas de aprendizaje del lenguaje oral y escrito y sentido que le atribuyen las Directoras a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Cabe decir que en el caso de las preguntas 2 y 3 se asume la existencia de evaluaciones, lo que se justifica en el hecho de que existe un consenso de las Directoras de la comuna de Colina en la selección de aprendizajes en el núcleo de lenguaje. Se agrega a ello el que es práctica habitual el diseño de planificaciones que contemplan aprendizajes relacionados con el

núcleo de lenguaje. A partir de tales núcleos temáticos se formularon las siguientes preguntas, como se indica en el cuadro adjunto.

:

I. GESTIÓN DEL CURRÍCULUM Y EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

1. Con respecto a la elección de los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito, ¿cuál es su rol en el proceso de selección y coordinación de los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito?

II. MONITOREO DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

2.1 En su establecimiento, ¿qué acciones realiza el equipo técnico a partir de los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en el núcleo de lenguaje oral y escrito?

2.2 Según Ud. ¿cuáles son las acciones que debe efectuar la Directora considerando los resultados de aprendizaje en el área de lenguaje oral y escrito?

III. CUMPLIMIENTO DE METAS ACADÉMICAS VINCULADAS AL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

3.1 En su establecimiento, ¿Cómo se evalúa el cumplimiento de las metas establecidas en el ámbito de lenguaje oral y escrito?

3.2. Según su experiencia, ¿qué valor tiene fijar metas de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito?

IV. EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

4.1 ¿Cuáles son las expectativas que tiene Ud. en cuanto al aprendizaje de los niños en el ámbito del lenguaje oral y escrito?

Cuadro N°6. Preguntas de Entrevista

Plan de Análisis

Aplicando la técnica de *análisis de contenido cualitativo* (Cea D'Ancona, 2001), el análisis de las entrevistas se llevó a cabo en las siguientes etapas:

Etapa	Acción
I. Organización de ejes semánticos	- Etiquetar códigos del texto (entrevistas). - Clasificación y organización de los códigos en ejes de sentido.
II. Análisis en profundidad de las entrevistas según dimensiones de análisis.	- Análisis del texto según las dimensiones de liderazgo efectivo y su vínculo con la enseñanza del lenguaje oral y escrito, aspecto detalle en el marco referencial.
III. Análisis interpretativo contextual	- El análisis se desarrolla en un nivel interpretativo relacionando el texto con el contexto. De este modo, se configura el texto a través de los hallazgos y las condiciones estructurales y sociales que rodean a los sujetos de estudio. Sobre esa base se procedió a la elaboración de relatos descriptivos en función de cada uno de los temas, elaborando un análisis final.

Cuadro N°7. Plan de Análisis

En la línea investigativa desarrollada por Rosen et al. (1995), Cortez-Monroy et al. (2009) clasifica los argumentos según los tipos de conocimientos subyacentes en estos. De este modo, es posible que una misma respuesta presente más de un tipo de conocimiento. Los criterios utilizados para clasificar los argumentos en las categorías descritas previamente, fueron los siguientes:

1. El argumento fue tipificado como *conocimiento general* cuando las declaraciones se sustentaban en oraciones correspondientes a saberes legos o no expertos propios de juegos de lenguaje coloquiales.

2. El argumento fue tipificado como *teórico* cuando las declaraciones eran alusivas a perspectivas o corrientes teóricas, utilizando como *sopORTE* un lenguaje especializado o tecno lenguaje.
3. El argumento fue clasificado como *político* cuando las declaraciones se centraban en aspectos relativos a organismos administrativos, políticas públicas, normativas imperantes o marco regulador.
4. El argumento fue clasificado como *valórico* cuando las oraciones se sustentaban en valores, principios y/o normas ético-morales.
5. El argumento fue clasificado como *empírico* cuando las oraciones aludían a estudios con el propósito de otorgarle evidencia a las ideas planteadas.
6. El argumento fue clasificado como *experiencia práctica* cuando las declaraciones aludían a la experiencia propia o de otros colegas, a las vivencias relativas al ámbito profesional o particular.

En la investigación, se analizaron y compararon los argumentos explícitos ofrecidos por las Directoras al responder a las preguntas presentadas en una entrevista semi estructurada. El propósito no fue evaluar si los argumentos eran correctos o no, sino más bien profundizar en las razones que fundamentan las acciones realizadas por las Directoras.

Trabajo de Campo

Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora entre el 6 y 27 de enero del año 2013. La investigadora contactó previamente a cada entrevistada solicitándole su participación, explicándole los objetivos de la entrevista como parte de una investigación de magíster. Además, se solicitó su consentimiento escrito para grabar la entrevista y publicar los resultados bajo el compromiso de uso exclusivo de la investigación y completo anonimato, codificando cada entrevista en los siguientes caracteres: E₁, E₂, E₃, E₄ y E₅.

Las entrevistas fueron realizadas en los lugares de trabajo, cuidando de contar con un espacio libre de interferencias. Cada entrevista tardó en promedio 40 minutos.

Luego, se realizó una transcripción de cada entrevista, generado con ello el material cualitativo que fue sometido a análisis posteriormente.

IV. RESULTADOS

Los resultados del análisis de las entrevistas se organizan en función de un conjunto de dimensiones derivadas del marco referencial, a saber: (1) gestión del currículum y el programa de enseñanza del lenguaje oral y escrito, (2) monitoreo de las actividades escolares, (3) cumplimiento de metas académicas vinculadas al lenguaje oral y escrito, (4) expectativas de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito; así como los temas emergentes de los discursos de las entrevistadas.

Se clasificó primero en función de la pregunta asociada a cada una de las dimensiones referidas, luego se hizo una lectura general de todas las respuestas aplicando la técnica de análisis de contenido seleccionando las citas que aportaban argumentos centrales respecto de cada una de los ámbitos descritos.

4.1. Gestión del currículum del lenguaje oral y escrito

Como ya se hizo mención en el marco teórico, con esta dimensión se alude a la participación de la Directora en la toma de decisiones curriculares, considerando tal aspecto al momento de realizar las entrevistas, con el propósito de indagar en la perspectiva de las Directoras en cuanto a su rol en la gestión del currículum en el ámbito del lenguaje oral y escrito.

De este modo, en el discurso de las Directoras es posible encontrar dos tipos de roles que las entrevistadas atribuyen a su labor en el proceso de gestión del currículum, específicamente en el núcleo de lenguaje oral y escrito: rol de coordinación de procesos y rol de orientación.

Una cita fue clasificada como *rol de coordinación de procesos* cuando presentaba alusiones a la sistematización de los procesos, específicamente a la revisión del cumplimiento de acuerdos en cuanto a qué elementos se debían considerar en las

planificaciones. Por su parte, se clasificó como *rol de orientación* cuando las citas cumplían con referencias a la labor de la Directora como guía pedagógica de los equipos. La descripción de los roles se detalla a continuación:

- Rol de Coordinación de Procesos

Tal como quedó indicado, se seleccionaron, en primer lugar todas las citas que referían los aspectos centrales asociados al rol de coordinación de procesos pedagógicos, tales como planificar y, en segundo lugar las citas que aportaban matices para la comprensión del rol. Se observa que el *rol* actúa en momentos diferenciados, es decir antes, durante y después de la ejecución de los procesos.

El rol de las Directoras en la selección y coordinación de los aprendizajes del núcleo de lenguaje, se encuentra principalmente asignado a la coordinación y revisión de las acciones realizadas por los equipos de sala al planificar actividades.

*“[...] Como te digo, es más que nada eso. El que esté presente dentro de la distribución del tiempo todos los días, **reviso la planificación**, pero no sólo lenguaje, **reviso la planificación completa**, si está más o menos de acuerdo a las orientaciones [...]” (E₂P₁₄)*

*“[...] Y después cuando llegó la educadora, ella la tomaba [la decisión] y **yo la revisaba después en el nivel medio**” (E₄P₂)*

La revisión está centrada específicamente en el cumplimiento de aspectos a incluir en las planificaciones y en la organización de las situaciones educativas. A su vez, la coordinación incluye el cumplimiento de las tareas asignadas, tales como revisar que los panoramas (formas de planificación) estén elaborados según lo establecido en reuniones de equipo.

*“[...] soy yo la que **coordina todos los temas que se van a trabajar**, todas las planificaciones de aula, todas las planificaciones a nivel Jardín que hacemos de actividades masivas, **todo eso yo lo coordino** y después las chiquillas lo llevan a cabo en el papel, pero lo planifico yo.” (E₅P₄₅)*

“[...] o sea, a ver, en qué puede ser que yo como Directora imponga algo, no sé, por decir: **dentro del panorama o en la distribución del tiempo tiene que estar sí o sí la instancia de lenguaje** [...]” (E2P10).

“[...] El que esté presente dentro de la distribución del tiempo todos los días, **reviso la planificación**, pero no sólo lenguaje, reviso la planificación completa, si está más o menos de acuerdo a las orientaciones, si están los aprendizajes específicos, si están de acuerdo con los aprendizajes. Y también, cuando **voy a mirar a la sala veo el panorama semanal** si están todos los días o casi todos los días lenguaje. En ese sentido, es una supervisión.” (E2P14)

La coordinación incluye el monitoreo pedagógico que realiza la Directora, quien se involucra en el análisis de la incorporación del currículum en las planificaciones, evaluando el cumplimiento de los acuerdos fijados previamente, tales como especificar los objetivos de las actividades en los aprendizajes, coherencia entre los objetivos y lo que efectivamente se realiza en el aula. Dicho rol de coordinación presenta un enfoque en la sistematización de los procesos, es decir, se refiere específicamente a la revisión del cumplimiento de acuerdos en cuanto a qué elementos deben considerarse en las planificaciones.

Una vez obtenidos los resultados de aprendizaje, la Directora analiza los procesos pedagógicos desarrollados, tales como criterios de elección de aprendizajes, enfoques metodológicos, entre otros.

“¿Qué sería indirectamente? Generalmente, cuando yo hago las reuniones con las educadoras, analizamos lo que ellas...sus reuniones dentro de la sala, del aula, podemos entender no sé po’, **por qué eligieron tal aprendizaje y no eligieron el otro o por qué tomaron la decisión de tomar este y este que era más fácil**, etc.” (E3P6).

“Es que **vamos leyendo, vamos viendo los aprendizajes** y vemos “A ver, este lo vamos a trabajar este año así porque tal cosa”, pero es que como yo te digo [...]” (E2P5)

Es interesante destacar que las referencias al análisis de las acciones realizadas por los equipos de sala no especifican qué elementos se analizan en cuanto al núcleo curricular de lenguaje, sino más bien, se centran en un análisis de los aprendizajes en general y de los momentos en que se llevan a cabo dichas reflexiones.

Por otra parte, dentro de la *coordinación de procesos*, las Directoras se refieren al carácter participativo de distintas acciones como planificar o tomar decisiones.

“[...] es mi forma de trabajo que sea así como en equipo, participativa [...]” (E₂P₉)

“después de hacer las evaluaciones en cada nivel, lo conversamos en conjunto con la educadora y yo” (E₁P₁₀)

“[...] La idea es en reuniones con las tías. Entonces uno consulta “¿cómo podemos ver esto?” y si entre las cuatro cabezas que podíamos haber en ese momento, entre ninguna lo logramos sacar, veíamos “probemos con otro aprendizaje” y la idea era hacerlo en conjunto.” (E₄P₉).

“Es que generalmente la selección de los aprendizajes la hacemos entre las tres educadoras [...]” (E₂P₁)

Así, desde la perspectiva de las Directoras, la *coordinación de los procesos* se realiza de manera participativa, en instancias donde cada integrante del equipo participa en la toma de decisiones y en su ejecución.

Parece ser que la coordinación realizada por las Directoras se centra principalmente en el cumplimiento de los procesos pedagógicos en general, así como de los sistemas acordados por el equipo, abordando las temáticas de manera genérica y con un énfasis en los procesos, no observándose una profundización en el fundamento técnico de las decisiones.

Por otra parte, en los discursos predomina la *orientación* como un rol importante para las Directoras, labor referida a observar la metodología utilizada al realizar estrategias pedagógicas, a orientar en función de los objetivos del currículum y a vigilar por el cumplimiento de los acuerdos previos relativos a diversas aristas, específicamente metodológicas y curriculares. La diferencia con el *rol de coordinación* se encuentra en que el *rol de orientación* se refiere a la labor que realiza la Directora como guía pedagógica del equipo, ahondando en los matices de los procesos pedagógicos (metodología utilizada por los equipos y aspectos curriculares) y no sólo en el cumplimiento de los procesos generales como era el rol anterior.

“A las educadoras generalmente uno las orienta, por qué, cómo dónde, por qué lo hicieron, estuvieron todas de acuerdo, ese tipo de cosas, pero directamente no.” (E₃P₄)

*“[...] pero **sí lo voy a conversar después: “mira, te faltó esto o te faltó lo otro, o ¿por qué crees tú que te faltó lo otro? O, se te distrajeron, ten cuidado, a los niños más tímidos tienes que tratar de hacerles preguntas a ellos”, orientar en el fondo, o sea, va a depender de la situación, de la actividad que sea, qué tipo de experiencia.”*** (E₂P₂₃).

El rol de orientación también incluye la retroalimentación de la labor educativa.

*“[...] o sea, por ejemplo, si están haciendo una situación de lenguaje, y veo que los chiquillos se distraen, de que la tía a lo mejor no debió haberlo hecho así, que debió hacerlo en grupos chicos, que debieron dividirse los grupos, **se lo hago notar**. O qué sé yo, si las láminas no fueron las adecuadas, cualquier cosa, **después lo conversamos**”* (E₂P₁₅)

*“Entonces, creo que uno llega a consenso, donde uno puede decidir y decir qué es lo que es mejor para los niños de acuerdo a la evaluación que exista, entonces **más que nada es un tema de orientación hacia ellas**”* (E₃P₇)

Al igual que en el *rol de coordinación*, los discursos se centran en la orientación del cumplimiento de acuerdos relativos a los aspectos estructurales y administrativos que circundan los procesos pedagógicos. Pero la diferencia

fundamental es la priorización en la sistematización de los procesos técnicos, como profundización en el currículum y en la gestión de este para la potenciación de los aprendizajes de los párvulos.

Dentro de los matices que cada entrevista presenta, la Directora 2 es quién le otorga un mayor énfasis a su rol de orientación de los procesos educativos.

4.2 Monitoreo de las actividades educativas

Con esta dimensión-como ya quedó dicho- se alude al monitoreo de las actividades realizadas en los centros educativos, el cual se nutre de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a esto, las entrevistadas abordan cuatro aspectos vinculados a la perspectiva de las Directoras en cuanto a la dimensión de monitoreo y las acciones que realizan tras conocer los resultados de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito: consideran la evaluación como el punto de partida para tomar decisiones, a la experiencia como un aspecto importante al momento de evaluar, detectan errores del equipo para evaluar y destacan algunos ámbitos de acción dentro de sus labores. La temática del monitoreo como tal no es profundizada por las Directoras.

Las citas fueron clasificadas como *evaluación: insumo formal en la toma de decisiones* cuando se referían al uso de las evaluaciones de los aprendizajes para proponer mejoras pedagógicas o nuevas acciones educativas. A su vez, se clasificó como *experiencia* cuando las citas se referían al uso de la experiencia para evaluar o diseñar instrumentos de evaluación. Por su parte, las citas fueron clasificadas como *errores en la evaluación* cuando las Directoras manifestaban dificultades del equipo al momento de evaluar debido a que presentaban errores

para realizar evaluaciones. Finalmente, las citas fueron clasificadas como *ámbitos de acción de las Directoras* cuando se referían a las acciones las profesionales efectúan al supervisar y analizar las acciones pedagógicas que realizan los equipos.

- *Evaluación: insumo formal en la toma de decisiones*

Las Directoras hacen referencia a la utilidad de la evaluación en la toma de decisiones curriculares, considerándose como un aporte en la formulación de acciones pedagógicas que se llevarán a cabo en el establecimiento.

*“Por ejemplo, ya, **una vez hecha la evaluación se hace un pequeño plan de mejora: qué podemos hacer para resolver esta situación que está en crisis, que está crítica, que está deficiente**”*(E₁P₁₄)

*“Se supone que **para tomar una decisión** o para yo realizar una acción, **debo conocer qué pasó, por ende, es súper importante la evaluación porque me ayuda a saber qué hacer**”*(E₃P₁₁).

*“**si en los resultados de evaluación se ve que se lograron los aprendizajes, se decide** aumentar la dificultad, o sea agregar más aprendizajes. **Si no se lograron, ver en qué está fallando y cambiar las estrategias o la metodología que se está utilizando**”* (E₄P₂₀).

Al referirse a las acciones que se realizan al conocer los resultados de aprendizaje en el área de lenguaje oral y escrito, las Directoras mencionan los planes y procesos que se ejecutan a partir de la evaluación que se realizan en el establecimiento:

*“[...] y después se repite, pero con las mejoras, **se incorporan las mejoras que como que entraron en la evaluación, ya sea la preparación de materiales, etc.**”* (E₁P₁₆)

*“Se supone que para tomar una decisión o para yo realizar una acción, **debo conocer qué pasó, por ende, es súper importante la evaluación porque me ayuda a saber qué hacer y, como te decía anteriormente, si yo analizo mi evaluación** tomando todos los aspectos del currículum y yo veo que el aprendizaje que yo he escogido y que yo decidí trabajar, no dio*

resultado o no está dando los mejores, yo creo que las acciones se toman en ese momento” (E3P11)

A pesar de ser consultadas las Directoras de manera reiterada en cuanto al monitoreo realizado en el área de lenguaje oral y escrito, las respuestas no profundizan en dicha área, sino más bien en los procesos que se llevan a cabo a partir de las evaluaciones de los aprendizajes en las distintas áreas del currículum.

- Experiencia: Criterio influyente en el proceso de análisis

En el discurso de las Directoras, se observa que la experiencia constituye un factor relevante al momento de diseñar las evaluaciones, como también lo es al tomar decisiones curriculares.

*“Entonces sí inmiscuirme más para que ellas lo hagan, darles un modelo a ellas **porque claramente tengo años de circo, de experiencia y eso sirve mucho para todo lo que se hace aquí. Uno desarrolla más el ojo, ya sabes qué pasa cuando tienes cierto resultado en las evaluaciones de los niños y sabes más o menos qué hacer” (E5P44).***

*“**[los indicadores se obtienen] de la experiencia,** de los mapas de progreso, de los aprendizajes esperados” (E2P54)*

*“[...] y para desarrollarlos yo creo que tiene que ver un poco con **aprendizajes previos también, pero con la reevaluación de los mismos. De, por ejemplo, yo trabajé antes en un colegio, entonces sé cómo formular el indicador” (E4P17)***

- *Errores en la Evaluación: deficiencia técnica del personal al evaluar aprendizajes.*

A pesar del énfasis que se le asigna al sistema de evaluación, las Directoras manifiestan ciertos problemas en el equipo para evaluar, afectando en dicho proceso las diferencias de criterio, problemas para entender el currículum, entre otros, considerándose como factores que influyen en los resultados evaluativos, los que no corresponden a los resultados de aprendizaje de los niños, sino a problemas en las evaluaciones que realizan los equipos.

*“la educadora hace el análisis de resultado, si le llama la atención algo, va a conversar con las tías: “tías, ¿cómo evaluaron esto? Fue así o...”, digamos, **no era el mismo criterio**, entonces, **si no se entendió bien se vuelve a aplicar**” (E₂P₃₂)*

*“Y ese es otro tema más porque **cuesta mucho que se evalúe con el mismo criterio**, como evalúan las tías en subgrupos a veces una es más exigente que otra y **ahí los resultados salen medios raros**”(E₅P₄₀).*

*“También otra acción puede ser **visualizar cómo se está evaluando**, ver cómo hacen la actividad y **ver cómo se evalúa de acuerdo a eso**: ver si es verídico o no, **si corresponde o lo hizo una vez al azar**” (E₄P₂₀)*

Al ser detectados los problemas de criterios de evaluación, se incorporan medidas de rectificación que requieren nuevamente de tiempo para ejecutarse.

*“entonces, **si no se entendió bien se vuelve a aplicar**” (E₂P₃₄)*

*“[...] Si no se lograron, ver en qué está fallando y **cambiar las estrategias o la metodología que se está utilizando**” (E₄P₂₀)*

- *Ámbitos de acción de las Directoras*

Las acciones que realizan las Directoras al conocer los resultados de aprendizaje, son principalmente de análisis y sugerencias en base a las decisiones de los equipos. Dichas sugerencias son en función de las decisiones curriculares que surgen del consenso de todas las funcionarias.

*“[la Directora] tiene que hacer el análisis cualitativo de por qué está pasando cualquiera sea la situación, ya sea si son buenos los resultados, si son malos los resultados, **hacer un análisis y una toma de decisiones**” (E₁P₁₉).*

*“Sacar conclusiones en conjunto y también **darles una solución**” (E₃P₁₇).*

*“Las reuniones que nosotras efectuamos con las educadoras pedagógicas, más que nada siempre hay temas que uno puede ahondar e investigar y poder solucionar el problema y sacar conclusiones, **pero más que nada hago sugerencias lo que ya han hecho**” (E₃P₁₉).*

*“Una [la Directora] **tiene que reevaluar la planificación y los indicadores, ver si efectivamente el indicador cumple con evaluar ese aprendizaje. También otra acción puede ser visualizar cómo se está evaluando, ver cómo hacen la actividad y ver cómo se evalúa de acuerdo a eso: ver si es verídico o no**” (E₄P₂₀).*

4.3 Cumplimiento de Metas en lenguaje oral y escrito

Como ya se mencionó en el marco referencial, la dimensión alude al foco en el mejoramiento de la enseñanza a partir de metas claras. Entendiendo esto, en la dimensión emergen tres aspectos vinculados a las metas que se establecen en los Jardines Infantiles, propios del ámbito del lenguaje oral y escrito: *metas generales, metas comunales y la importancia de las metas en lenguaje para la evaluación de otros aspectos del currículum.*

Las citas fueron clasificadas como *metas generales* cuando presentaban focos de mejora generales y no centrados en el área del currículum investigado. A su vez, se clasificaron como *metas comunales* cuando las Directoras mencionaban a los focos de mejora de la comuna como las metas a conseguir en su establecimiento. Finalmente, se clasificó como *importancia de las metas en el área de lenguaje* a aquellas citas referidas al valor del lenguaje para evaluar otros ámbitos del currículum.

- Metas generales

Al abordar el tema de las metas que se establecen en el área de lenguaje oral y escrito, estas son planteadas desde una perspectiva general, pues no se establecen focos de mejora específicos para dicha área del currículum.

“no tenemos en concreto metas sobre lenguaje oral y escrito, entonces es como complicado porque lo evaluamos a modo general” (E₁P₂₇)

“[...] no tenemos algo propuesto, por ejemplo en sala cuna no tenemos planteado que el niño haga esto, esto y esto” (E₁P₂₈)

“Bueno, nosotras no tenemos metas específicas así como de qué nos vamos a preocupar especialmente en lenguaje oral y escrito, no” (E₂P₇₁)

“Hay metas que cumplir, porque la cosa es no ser relajada y decir “ya, ahora voy a trabajar este aprendizaje”, no. O sea, en cierta medida hay que darles una meta, o sea, de aquí a tantos meses hay que trabajar esto y nunca tanto, de ahí a dos o tres meses vamos a trabajar tal aprendizaje o tantos aprendizajes [...]” (E₃P₂₆)

Las metas generales se detectan también en el protagonismo que se le otorga al área de lenguaje, el cual es considerado como un aspecto más del currículum, es decir, no se hace mención de focos de acción específicos en el ámbito curricular de lenguaje oral y escrito.

“[...] evaluamos todo lo que tiene que ver con lenguaje, pero de la misma forma como evaluamos los otros indicadores de los otros ámbitos” (E₁P₂₈)

“Está como considerado como incremento de los aprendizajes en general. Ponle tú, entre el inicio y el final, de un 46%. Pero así como por área, no. Así como promediado en todos los núcleos y en todos los aspectos” (E₂P₆₀)

“hacía registros de observación con ellas, pero no avocado solamente al tema de cómo va el lenguaje, sino que a todo” (E₄P₃₁)

Aunque las metas para el área no son específicas, se mencionan diversos instrumentos e instancias para evaluarlas.

*“[...] Es a través de registro, de las listas de cotejo, va a depender, o sea, **hay muchos tipos de evaluación de lo que nos proponemos**” (E₃P₂₀)*

*“[...] yo te puedo decir infinidades de tipos de evaluación: registro, mirar, [...], lista de cotejo, que si sí, que si no, etc. **Nos valemos de todo tipo de evaluación para ver si cumplimos o nuestras metas**” (E₃P₂₁)*

La Directora 4 menciona otra arista al aspecto de cumplimiento de metas, puesto que incorpora acciones con el equipo como focos o metas a lograr, las cuales son enfocadas en la metodología y no específicamente en algún ámbito del currículum.

*“[...] Por ejemplo, no sé, yo veía que el gran tema era que no cerraban, o sea, que **no hacían el cierre de las actividades**. Entonces se conversaba con ellas en forma personal y se les pregunta si consideran que lo están haciendo bien esto, o si consideran que falta o en algún otro tipo de práctica **la idea es que ellas tomen conocimiento de eso y que lo firmen y que traten de realizarlo en la sala**” (E₄P₃₁).*

Pese a la mención de las metas, no se detecta que estas respondan a un objetivo previo, sino que son nombradas como un proceso que se realiza en los Jardines Infantiles, pero no es posible detectar qué focos de logro miden, ni tampoco si se evalúa el cumplimiento de metas en el área del lenguaje oral y escrito o en otras áreas.

Se observa que las Directoras mencionan planes o programas específicos establecidos para la comuna como las metas que se proponen en el área del lenguaje oral y escrito

Por otra parte, al momento de preguntar con respecto a las metas de logro en el área de lenguaje oral y escrito, las citas se centran en programas específicos que se llevan a cabo en el establecimiento.

“[...] con el Programa de Mundiletras porque ese programa igual se implementa, está dentro de la planificación, la educadora pone” (E2P56)

“[...] dentro del panorama o en la distribución del tiempo tiene que estar la meta de incorporar sí o sí la instancia de lenguaje, pero cómo hacerlo y en qué momento de la distribución del tiempo, la dan determinada en la corporación” (E2P10).

Tal como se detecta en los párrafos citados, los programas que se llevan a cabo no corresponden a iniciativas propias del centro, sino a estrategias comunales fijadas por el equipo de coordinación de Jardines Infantiles de la Corporación de Desarrollo de Colina.

En las menciones relativas al cumplimiento de metas específicas en el ámbito del lenguaje oral y escrito, estas se centran en el desarrollo de habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras (programa *mundiletras*) y también se realizan menciones a la *expresión del lenguaje* en alusión al uso del vocabulario.

“Ahora, ponle tú, este año Carolina aplicó el mundiletras completo, lo aplicó con las letras que no son habituales para nosotras, ponle tú la W la X y la Y” (E2P61)

“Entonces la idea era como promover la expresión del lenguaje, que ellos hablaran porque cuesta mucho que hablen.” (E4P24)

“Porque son niños que muchas veces se entienden solo a garabatos, sólo con gestos, sólo a modismos y es con eso con lo que van a crecer. Entonces por qué nosotros nos enfocamos tanto en el lenguaje porque yo siempre he dicho que hay que enseñar las dos caras de la moneda: ellos conocen una parte, pero nosotros le vamos a enseñar la otra y obviamente lo hacemos con el ejemplo” (E5P30)

- *Importancia de las Metas en el área del lenguaje*

Al preguntarles a las Directoras en cuanto a la importancia que le otorgan a fijar metas en el ámbito del lenguaje oral y escrito, se distinguen argumentos centrados en el orden de la metodología de enseñanza que se llevará a cabo y en el sentido que se le otorga a la enseñanza.

*“A ver, según mi experiencia, **cuando uno fija metas, obtiene logros. Y cuando uno fija metas también sistematiza, ordena**” (E₃P₂₉)*

*“**Mucho, porque así tienes claro qué quieres lograr, si no tienes identificado es como hacerlo de forma un poco automática y si tienes claro a dónde quieres llegar, se intenciona más la práctica con los niños y con las tías. La idea es que ellas tengan claro cuál es el objetivo para que eso sea intencionado y que no sea hacerlo porque está ahí en el papel. Entonces es entenderlo, la idea es que justamente se planifique en grupo para que ellas saquen la idea, de dónde viene esa idea y para qué es el objetivo**” (E₄P₃₂)*

Por otra parte, se observan comentarios relativos al valor de fijar metas en el ámbito del lenguaje oral y escrito centradas en la importancia del lenguaje y en la utilidad de este para evaluar los aprendizajes de los distintos ámbitos curriculares.

*“Ahora, obviamente que **el lenguaje es súper importante porque cruza todos los aprendizajes. Entonces, independiente que estemos hablando de emocional-social, de relaciones, de lógico-matemático, lo básico es el lenguaje [...] pero es la base para todo, ¿ya?**” (E₂P₆₈)*

*“Y **el lenguaje tú sabes que ayuda a la parte, tú sabes, eeee...como decían antiguamente psicológica, pero que es cognitiva. Entonces ayuda mucho al pensamiento cognitivo, a la solución de problemas, a darse cuenta de cosas**” (E₃P₃₀)*

*“Pero obviamente **es lo fundamental para todos los aprendizajes y para todas las áreas o ámbitos. Sí, porque el lenguaje te demuestra los aprendizajes, es la forma de expresarse, de hablar, a lo mejor quizás, puede existir el que muestren o el que agrupen con las manos, pero....también está relacionado con el lenguaje comprensivo, si yo le digo: “sepárame los azules de los rojos”, estoy usando el lenguaje para que me entienda, entonces es lo fundamental en todas las áreas**” (E₂P₇₀)*

*“[...] pero sí entregamos la base, las funciones básicas, todo lo que a ellos el día de mañana les pueda servir para poder tener un buen lenguaje oral y escrito y **además que si no le entendemos lo que dice, no podemos evaluar ningún ámbito de las bases**” (E3P30).*

Tal importancia cobra mayor sentido si se consideran los comentarios de las Directoras en cuanto a los bajos resultados obtenidos por los niños/as en el área de lenguaje.

*“[...] **presentan dificultades porque los niños y las niñas no tienen un lenguaje básico**, en que no sé po, tú, un medio menor de dos años y medio y **tienen bajo lenguaje**, igual es como un poquito frustrante, entonces ahí tienes que volver a bajar el nivel, decir el nombre o señala, tienes que adaptarte” (E2P69)*

*“Porque la idea era esa en el plan, no sé po, **detectar en el diagnóstico de los niños que el lenguaje está bajo** y qué íbamos a hacer para eso” (E4P21)*

*“En la parte de comprensión estaban como relativamente bien, pero **en la expresión estaban muy bajo, y no verbalizaban**” (E4P23)*

En cuanto a los resultados observados, las Directoras se refieren a la importancia del lenguaje oral y escrito y a su desarrollo para evaluar otros ámbitos de aprendizaje. Por otra parte, se observan citas donde se plantean problemas para fijar metas debido a los bajos resultados de aprendizaje de los niños en el ámbito del currículum estudiado. Pese a ello, no se detectan referencias a metas específicas para lograr revertir dichos resultados, sólo la intención de hacerlo (E4P21), o bien, cuando las Directoras dicen guiar acciones generales encauzadas en focos de logro, dicho cauce es difuso y no queda sólidamente señalado durante el relato de las Directoras, por lo que no es posible establecer que el foco sea la mejora de la enseñanza en el ámbito del currículum estudiado.

4.4 Expectativas de aprendizaje en el ámbito de Lenguaje Oral y Escrito

La dimensión considera la influencia de las expectativas en los resultados de los alumnos. De este modo, en el discurso de las Directoras se observaron tres aristas en relación a las expectativas: expectativas centradas en el lenguaje oral, expectativas de lenguaje “veladas” por otros aprendizajes y problemas para establecer expectativas en el lenguaje oral y escrito.

Las citas fueron clasificadas como *expectativas centradas en el lenguaje oral* cuando presentaban alusiones a los ámbitos de logro esperados en el área del lenguaje. A su vez, las citas fueron clasificadas como *expectativas de aprendizajes “veladas” por otros aprendizajes* cuando se referían a las dificultades para formular expectativas en el lenguaje oral y escrito debido a la necesidad de potenciar otros tipos de aprendizajes. Las citas fueron clasificadas como *problemas para establecer expectativas en lenguaje oral y escrito* cuando se hacía referencia a dificultades en presentar expectativas debido a los bajos niveles de logro de los niños en dicho ámbito.

- *Expectativas centradas en el Lenguaje Oral*

Para las Directoras, las expectativas de aprendizaje se centran principalmente en el lenguaje oral, en especial el lenguaje expresivo, vinculando este con el desplante y confianza de los niños/as para comunicarse.

“Y es lo que también hacemos un poco acá, entonces claro, **lo que nosotras esperamos es que ellos se expresen, se comuniquen**, pero también es un trabajo como en conjunto con la familia, porque en nuestros niños la comunicación es muy carente” (E₁P₃₉).

“[...], y también en la parte de **expresarse frente al grupo**, nosotras hacemos también, o las chiquillas **planifican disertaciones**, entonces eso también favorece de que -a futuro tengan personalidad como para enfrentarse a un grupo, no digamos que le dé la timidez o que les dé susto, entonces también las disertaciones favorecen eso” (E₂P₇₃)

*“**Aumento del vocabulario**, más que nada [...] Pero sí es súper bueno que los niños adquieran más conocimiento de lenguaje, **más palabras**, más cosas [...] Entonces, no, lo ideal sería que los niños **aprendieran cada vez más palabras nuevas donde ellos se pudieran expresar**” (E₃P₃₂)*

*“**Que comprendan y que logren expresar**, expresar tanto verbal como corporalmente” (E₄P₃₃)*

*“**Pero el expresar era como la meta más amplia, que ellos logran expresarse y verbalizar**” (E₄P₃₅)*

*“**Tratamos de conversar mucho con ellos, de que ellos obviamente aprendan a expresar verbalmente sus emociones**” (E₅P₉).*

Las Directoras se refieren de manera constante a la complejidad de establecer expectativas de aprendizaje claras en el ámbito del lenguaje oral, debido a los bajos aprendizajes que presentan los niños:

*“¿Qué espero yo que aprendan los niños? Es que **es complicado para mí enfocarme solamente en lenguaje**, porque siento que los niños aprenden no solamente te pueden manifestar algo hablando, **hay muchas otras formas de aprender**, creo yo“ (E₁P₃₈).*

*“Yo creo que tiene que ver con la selección de los aprendizajes, como **determinar al final cuáles son los aprendizajes que se van a potenciar más**. Porque al final igual se abarcan varios más, pero no de forma tan intencionada, pero seleccionar los que vamos a promover más. De todas maneras **cuesta escoger porque acá hay mucho déficit en los aprendizajes, entonces no sabes cuál aprendizaje priorizar**”(E₄P₃₉).*

*“Lo hacemos por ejemplo con que todo se verbalice, que las cosas se conversan, que las cosas tienen su nombre, que cada uno tiene su nombre, que esa es una forma de respetarse, o sea, ahí ya **se incluyen como varios tipos de aprendizaje** que quizás están **centrados en la convivencia, porque a veces es más importante avanzar con esas enseñanzas que con otras cosas**”(E₅P₃₁).*

*“Los chiquillos acá son como súper, no manifiestan ni un afecto, tú los abrazas y ya pa'ellos es.....entonces nosotras nos enfocamos en hacer, no sé, **tú esperas que te respondan por otro lado, no con el lenguaje**” (E₁P₄₂)*

*“pero también es un trabajo como en conjunto con la familia, **porque en nuestros niños la comunicación es muy carente**” (E1P40)*

*“Y además que **tienen tantos problemas, que el lenguaje se ve afectado y te cuesta mucho más sacarlos adelante**” (E1P43)*

*“Porque **son niños que muchas veces se entienden solo a garabatos, sólo con gestos, sólo a modismos** y es con eso con lo que van a crecer” (E5P30).*

Las Directoras entrevistadas centran la pregunta por las expectativas de aprendizaje fundamentalmente al nivel del lenguaje oral, sin mencionar en sus consideraciones otros ámbitos del lenguaje oral y escrito. En su discurso, ello se justificaría por el presunto bajo rendimiento en los resultados de aprendizaje, el que es visto como condición de posibilidad para el desarrollo de aprendizajes en otros ámbitos del lenguaje.

A modo de recapitulación de los hallazgos relativos a las dimensiones del Liderazgo, se destacan a continuación los siguientes en función de cada una de ellas.

A nivel de la *gestión del currículum*, se relevan dos cuestiones centrales: el *rol de coordinación de procesos* y el *rol de orientación*. El primer rol está asociado con la orientación hacia el cumplimiento de acuerdos relativos a los aspectos estructurales y administrativos que circundan los procesos pedagógicos. En tanto el segundo pone el acento en orientar y cautelar la correcta implementación de los acuerdos relacionados con aspectos propios del currículum. De este modo, la lógica que aparece como predominante desde la perspectiva de las Directoras es de carácter administrativo, con lo cual se invisibilizan otras dimensiones necesarias para el liderazgo instruccional a nivel de la gestión del currículum.

Con relación al *monitoreo de las actividades educativas*, emergieron las siguientes formas de monitoreo: *evaluación, experiencia, errores en la evaluación y ámbitos de acción de las Directoras*. No obstante diferenciar formas de monitoreo, pero sin profundizar en ellas. Más específicamente, se podría decir se muestra una homologación del concepto monitoreo con el concepto de evaluación.

Al nivel del *cumplimiento de metas vinculadas al lenguaje oral y escrito*, se reconocen metas generales sin entrar en mayores especificaciones salvo, en lo relativo a las metas definidas a nivel comunal. No obstante, se reproduce aquí el foco en la atención al lenguaje dada a la importancia que se le atribuye, pero sin entrar a profundizar en el significado y alcance de este para el cumplimiento de las metas.

Por último, en lo relativo a las expectativas de aprendizaje, se observa un centramiento en el lenguaje oral por sobre otros ámbitos del lenguaje, ello en función de la presunción de el bajo rendimiento en los resultados de aprendizaje, siendo este un factor obstaculizador para ampliar el ámbito del desarrollo del lenguaje.

4.5 Tipos de conocimiento presente en los argumentos

En el siguiente apartado se examinaron los tipos de conocimiento presentes en los argumentos de las entrevistas. Para ello, se analizaron y compararon los argumentos explícitos que ofrecieron las Directoras al referirse a su rol en el ejercicio del cargo. Como ya se expuso, para identificar los tipos de conocimiento se aplicaron los siguientes criterios:

1. El argumento fue tipificado como *conocimiento general* cuando las declaraciones se sustentaban en oraciones correspondientes a saberes legos o no expertos propios de juegos de lenguaje coloquiales.
2. El argumento fue tipificado como *teórico* cuando las declaraciones eran alusivas a perspectivas o corrientes teóricas, utilizando como *sopORTE* un lenguaje especializado o tecno lenguaje.
3. El argumento fue clasificado como *político* cuando las declaraciones se centraban en aspectos relativos a organismos administrativos, políticas públicas, normativas imperantes o marco regulador.
4. El argumento fue clasificado como *valórico* cuando las oraciones se sustentaban en valores, principios y/o normas ético-morales.
5. El argumento fue clasificado como *empírico* cuando las oraciones aludían a estudios con el propósito de otorgarle evidencia a las ideas planteadas.
6. El argumento fue clasificado como *experiencia práctica* cuando las declaraciones aludían a la experiencia propia o de otros colegas, a las vivencias relativas al ámbito profesional o particular.

De este modo, y utilizando la clasificación argumentativa detallada por Cortez-Monroy (cuyo referente conceptual es Rosen et al., 1995), se analizaron las cinco entrevistas identificando los tipos de argumentos utilizados por las profesionales y

posteriormente se realizó una comparación entre estas²⁰. Los hallazgos se resumen en el Cuadro N°9:

Tipos de argumentos prevalentes utilizados por las Directoras en relación al ejercicio de su rol y la enseñanza del lenguaje oral y escrito

Tipos de argumentación*	Directora 1	Directora 2	Directora 3	Directora 4	Directora 5
Conocimiento general					
Teoría					
Política					
Valores					
Evidencia empírica					
Evidencia práctica					

Cuadro N°8. Tipos de argumentos prevalentes en las entrevistas.

Del análisis del cuadro, es posible reconocer la predominancia de los tipos *conocimiento general* y *evidencia práctica*. En el otro extremo, el de la ausencia, se identifican el tipo de conocimiento *teoría* y *evidencia empírica*. Además, aparece como subatendido el tipo de conocimiento *política*. No ocurre en el caso de tipo de conocimiento *valores* éste se observa en cuatro de las cinco entrevistadas.

A nivel de conjunto, es posible decir que las Directoras entrevistadas tienden a sustentar sus argumentos prioritariamente en función de conocimientos personales, que no son sustentados en el campo disciplinar, lo que se traduce en que la emisión de juicios y resolución de ciertas acciones se originan principalmente de las vivencias, experiencias y creencias valóricas de las Directoras.

La predominancia del tipo de conocimiento general es claramente reconocible en las formas lingüísticas de las mismas entrevistadas. A modo de ilustración,

²⁰ La identificación de los tipos de conocimiento presentes en los argumentos se encuentra en el apartado de Anexos del presente estudio.

obsérvese los destacados en negrilla en varios de los argumentos esgrimidos por las Directoras:

*“O sea, bueno, **yo creo que el lenguaje es la base de todo** y en la medida que eso se potencia yo creo que se van ampliando todos los otros tipos de aprendizaje [...]” (E1P47).*

*“Ahora, obviamente que **el lenguaje es súper importante porque cruza todos los aprendizajes**. Entonces, independiente que estemos hablando de emocional-social, de relaciones, de lógico-matemático, lo básico es el lenguaje [...]” (E2P68).*

*“Y el lenguaje tú sabes que ayuda a la parte, tú sabes, eeee...como decían antiguamente psicológica, pero que es cognitiva. Entonces **ayuda mucho al pensamiento cognitivo**, a la solución de problemas, a darse cuenta de cosas” (E3P30).*

*“Y que comprendan lo que...es que **yo siento que el comprender es como medio innato**, se puede ver en expresar, o sea, el comprender generalmente está en la mayoría de los niños según lo que hemos visto” (E4P34).*

*“Entonces, obviamente nosotros, como tú sabes los jardines pal tema escrito, no enseñamos ni letras, ni a leer, ni escribir, ni nada de eso, pero **sí entregamos la base, las funciones básicas, todo lo que a ellos el día de mañana les pueda servir para poder tener un buen lenguaje oral y escrito**” (E5P36).*

Cabe señalar que, si bien la argumentación denominada como conocimiento general presenta una mayor frecuencia que otros tipos de argumentación, también adquieren fuerza las declaraciones denominadas como *valor* y la *experiencia práctica*. En cuanto a los conocimientos de tipo *valórico*, agrupa aquellos argumentos que aluden a declaraciones de tipo universal o aseveraciones categorizadas como la verdad, recurso que es utilizado en casi la totalidad de las entrevistas:

*“Nosotros **les abrimos un nuevo mundo a ellos** cuando entran al jardín infantil y escuchan este vocabulario que nosotras ocupamos, que tampoco es muy sofisticado, obviamente una tiene que ponerse a la altura de dónde estás y con quién estás, pero ya el hecho de que tú le nombres las cosas por su nombre, de que les pidas las cosas por su nombre, que no utilices*

garabatos, que no utilices modismos, todo este tipo de diminutivos, de apodos que ellos están acostumbrados, ya les abriste un tremendo mundo. Entonces la idea es que ellos sigan con eso, que lo aprendan, que sigan conversándolo, que sigan expresándolo y **si nosotros podemos aportar con ese mínimo granito de arena, bien por ellos**" (E₂P₃₄).

"Creo que todo el equipo que trabaja dentro del jardín tiene que tener **códigos de buena convivencia para poder también proyectar eso** hacia los niños que son nuestros usuarios y a los que nosotros estamos enseñando. Y, como te digo, las buenas relaciones también son importantes en el lenguaje. El tener buena relación es importante: cómo yo me refiero a mi colega, a la tía técnico que está dentro de la sala cuna, o sea, si hay **códigos que el niño vea que existe un respeto** entre uno y otro y que la tía se saluda con cariño [...] (E₃P₄₂).

En cuanto a los argumentos que dicen del tipo de conocimiento *experiencia práctica*, en las citas siguientes se releva referencias al ámbito experiencial de las Directoras.

"Los chiquillos acá son como súper, no manifiestan ni un afecto, tú los abrazái y ya pa'ellos es.....entonces **nosotras nos enfocamos en hacer**, no sé, **tú esperas que te respondan por otro lado, no con el lenguaje** [...] Y además que tienen tantos problemas, que el lenguaje se ve afectado y te cuesta mucho más sacarlos adelante" (E₁P₄₂; E₁P₄₃).

"La idea es que lo aplique completo (proyecto de lenguaje). Ahora, han habido otros años que no se ha logrado pasar completo y bueno, hay que explicar porqué no se ha logrado. Ya porque se empezó muy tarde, porque no estaban los recursos, porque hubo cambio de personal" (E₂ P₆₃).

"Se supone que **para tomar una decisión o para yo realizar una acción, debo conocer qué pasó**, por ende, es súper importante la evaluación porque me ayuda a saber qué hacer y, como te decía anteriormente, si yo analizo mi evaluación tomando todos los aspectos del currículum y yo veo que el aprendizaje que yo he escogido y que yo decidí trabajar, **no dio resultado o no está dando los mejores, yo creo que las acciones se toman en ese momento**" (E₃P₁₁).

Estos tipos de argumentos son reiterativos en el discurso de las Directoras, quienes utilizan una argumentación de tipo “no teórica” (Miranda, 2006), donde se incluiría a los tres tipos de declaraciones argumentativas.

Es necesario llamar la atención sobre la ausencia de argumentos que reflejen un conocimiento de tipo *teórico*, esto es, categorías conceptuales significativas del área profesional que proporcionan la profundidad para entender los fenómenos y provee a los profesionales la capacidad de controlar las situaciones para guiar y poner en marcha exitosamente los resultados deseados (Cortez-Monroy, et al., 2009). Es decir, contar con un sustento teórico repercutirá en tomar decisiones técnicas y capaces de predecir en alguna manera el éxito de éstas. Ello podría decir del desafío del desarrollo de “competencias basadas en la educación y el entrenamiento” (Osmo & Benbennishty, 2002, citado por Cortez-Monroy et al., 2009), favoreciendo de este modo el que las Directoras emitan juicios profesionales sustentados teóricamente (Ibid, 2009).

Por otra parte, con referencia a los tipos de conocimiento, como ya se mencionó, las declaraciones de tipo *teórico* no estuvieron presentes en las entrevistas. Así mismo, las declaraciones *políticas* solo hicieron mención a un proyecto comunal específico pero no se encontraron otros argumentos relativos a políticas públicas u otras normativas atinentes a la Educación Parvularia.

Por último, la *evidencia empírica* tampoco forma parte de las declaraciones argumentativas de las profesionales, por lo que es posible señalar que las Directoras no utilizan la evidencia de investigaciones al momento de realizar un juicio y tomar una decisión. Esto, no obstante, podría deberse a que la evidencia empírica se encuentre internalizada a tal nivel por las profesionales, que en los argumentos de tipo *general* se encuentren implícitos los aspectos empíricos (Osmo & Landau, 2001).

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

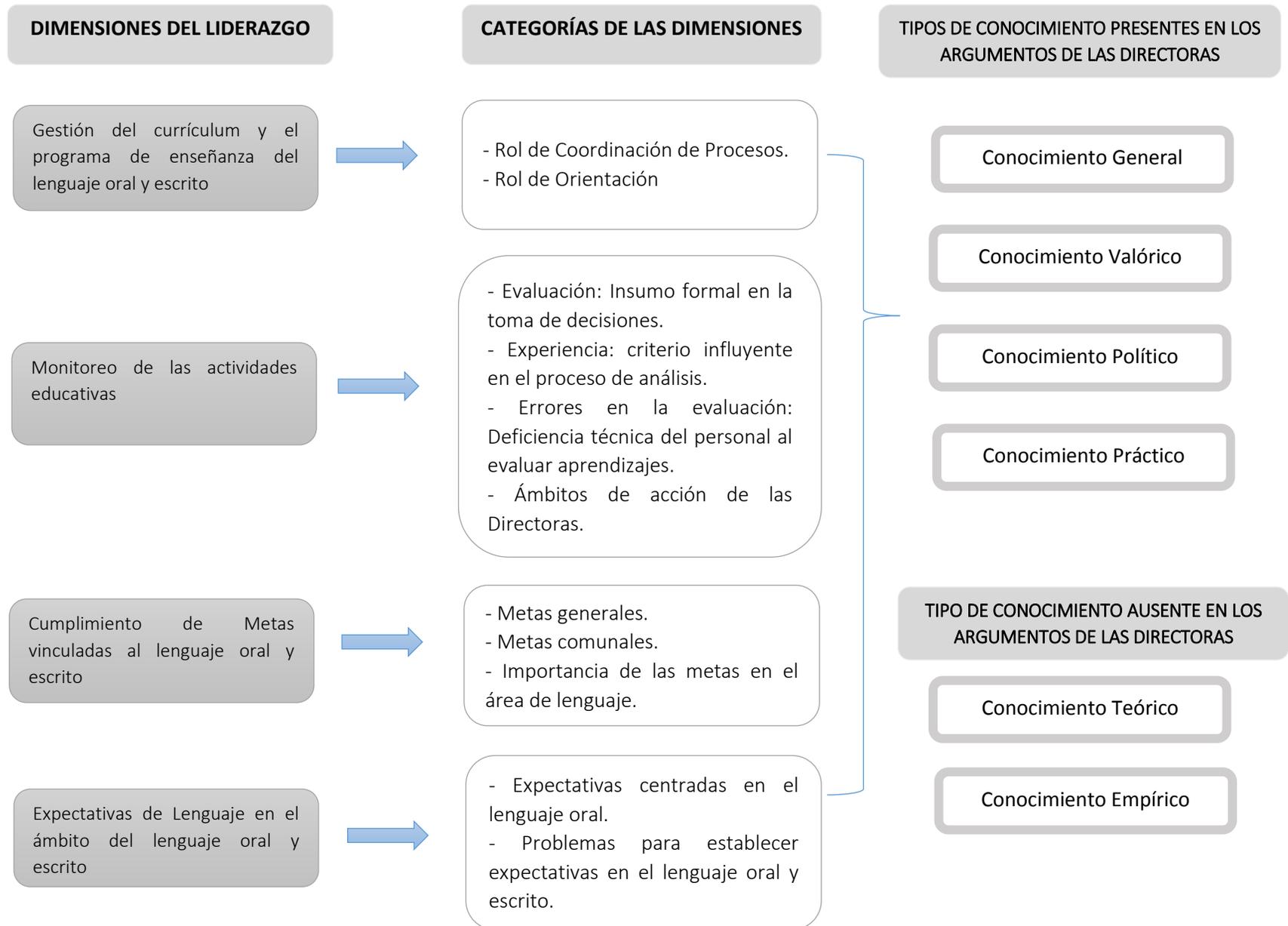
A partir de la exploración del liderazgo educativo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el ámbito de la Educación Parvularia, a través de un estudio de caso y desde la perspectiva de cinco Directoras de Jardines Infantiles de la comuna de Colina, fue posible obtener un conjunto de hallazgos en relación a los objetivos específicos propuestos.

Las principales conclusiones derivadas del estudio se presentan, en primer lugar, en función de las dimensiones exploradas: gestión del currículum y el programa de enseñanza del lenguaje oral y escrito, monitoreo de las actividades escolares, cumplimiento de metas académicas vinculadas al lenguaje oral y escrito, expectativas de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito, así como de los temas emergentes en los discursos de las entrevistadas.

De manera simultánea, se integran oportunamente los hallazgos derivados del análisis de los tipos de conocimiento presentes en la argumentación de las Directoras.

Una visualización global de los principales hallazgos de esta investigación, se puede ver en el cuadro N°9.

Mapa Conceptual de los resultados de los hallazgos de investigación (Cuadro N°9)



Con relación a lo primero, a nivel de la dimensión **gestión del currículum**, se identificaron un conjunto de roles que se atribuyen las Directoras como líderes educativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Dos roles emergieron del análisis de las entrevistas: uno *centrado en la coordinación de procesos* y uno centrado en la *orientación*. Respecto del rol de coordinación, este aparece particularmente referido a las funciones de revisión de las acciones realizadas por los equipos de sala. Específicamente, este rol lo desplegarían en la sistematización de los procesos, es decir, en la revisión del cumplimiento de acuerdos en cuanto a qué elementos deben considerarse en las planificaciones.

Como quedó indicado en el capítulo de resultados, la coordinación realizada por las Directoras se centra principalmente en el cumplimiento de las estructuras, de los sistemas acordados por el equipo, abordando las temáticas de manera general y con un énfasis en los procesos, sin profundizar en el fundamento técnico de las decisiones. Esto resulta consistente con los tipos de conocimientos prevalentes en los que fundan su argumentación, que como ya quedó dicho, son fundamentalmente *conocimiento general* y *evidencia práctica*, no apareciendo evidencia de un modo de fundamentación basada en un *conocimiento teórico* (Cortez-Monroy et al., 2009).

Respecto al segundo rol, en los discursos predomina la *orientación* como un rol importante para las Directoras, que implica observar la metodología utilizada, a orientar función de los objetivos del currículum y a vigilar por el cumplimiento de los acuerdos previos relativos a diversas aristas, tanto metodológicas como curriculares. En el rol, las Directoras actúan como guías pedagógicas de los equipos en cuanto a las acciones metodológicas que efectúan.

Es posible concluir a partir de los resultados obtenidos, que se presta atención a algunos de los roles descritos por Ang (2012) y Peeters & Vandebroek (2011), quienes destacan la capacidad de desarrollar y facilitar los procesos pedagógicos de un líder educativo. Además, las entrevistadas se refieren a acciones de gestión del currículum y del programa de enseñanza, características que Mulford (2003)

señala como necesarias en un líder educativo, puesto que propician aprendizajes organizacionales. Sin embargo, las citas analizadas no profundizan en el contenido y secuencia del currículum del área curricular investigada que – al decir de Pont – es una acción que el líder educativo debe considerar dentro de sus deberes.

De este modo, el análisis de los resultados permite distinguir que el foco de acción de las Directoras es supervisar el cumplimiento en cuanto a contar con planificaciones que presenten características acordadas previamente e incluir temas conversados de manera previa, acciones que presentan un carácter participativo.

A nivel del **monitoreo de las actividades educativas**, los hallazgos muestran la visión que presentan las Directoras del monitoreo y el estrecho vínculo de dicha visión con la evaluación. Cuatro aspectos surgieron al analizar las entrevistas: *evaluación: insumo formal en la toma de decisiones, experiencia, errores en la evaluación y ámbitos de acción de las Directoras*. En cuanto a la *evaluación: insumo formal en la toma de decisiones*, este aparece particularmente referido a la utilidad de la evaluación en la toma de decisiones curriculares, considerándose como un aporte en la formulación de acciones pedagógicas que se llevarán a cabo en los establecimientos.

En cuanto al aspecto denominado como *experiencia*, este se refiere a la experiencia como un factor relevante al momento de diseñar las evaluaciones y al tomar decisiones curriculares en los centros infantiles. Esto último es consecuente con los tipos de conocimientos prevalentes en los argumentos de las Directoras, quienes sustentan sus argumentos principalmente en conocimientos denominados como *experiencia práctica*, correspondiendo a las ideas basadas en la lógica de la vivencia tanto profesional como personal, propia y de otros sujetos (Cortez-Monroy et al., 2009). La importancia que las Directoras le otorgan a la experiencia concuerda con lo planteado por Ang (2012), quien describe la experiencia del líder educativo como una característica importante al momento de tomar decisiones asertivas.

En relación al tercer aspecto, *errores en la evaluación*, este aparece particularmente referido a los problemas existentes en el equipo para evaluar debido a diferencias en los criterios y problemas teóricos para entender el currículum, impactando en los resultados de aprendizaje. Esto último es consistente con los resultados obtenidos al analizar los tipos de conocimientos en las formas argumentativas, puesto que no se detectaron referencias *teóricas* en las entrevistas. En el marco referencial se detallan las implicancias de presentar conocimientos *teóricos* en los argumentos de un profesional, pues tal conocimiento permite a la Directora tener ciertos niveles de predictividad en cuanto a las acciones que ejecuta y, por tanto, asegurar el curso y posible éxito de sus acciones (Cortez-Monroy et al., 2009). Por otra parte, según Siraj-Blatchford et. al, (2008), es necesario que un líder educativo y un equipo que maneje las áreas curriculares pertinentes para los distintos niveles educativos, debido a que el dominio del currículum es un indicador de calidad, según el mismo autor.

El *ámbito de acción de las Directoras* se refiere a las acciones que realizan las profesionales al conocer los resultados de aprendizaje, están centradas principalmente en el análisis de las acciones pedagógicas que realizan los equipos y en sugerencias que la Directora les realiza. Los hallazgos concuerdan con los resultados del ámbito de gestión del currículum y a lo planteado por Leithwood et. al, (2006) en cuanto a las labores que efectúa un líder educativo, específicamente en cuanto a dedicar períodos frecuentes de tiempo a supervisar las actividades y apoyar a los equipos docentes.

A nivel del **cumplimiento de metas en el ámbito del lenguaje oral y escrito**, tres aspectos emergen del análisis de las entrevistas : *metas generales, metas comunales y la importancia de las metas en lenguaje para la evaluación de otros aspectos del currículum*. Respecto a las *metas generales*, se refiere a las mejoras generales y no centradas en el área del currículum consultado, lenguaje oral y escrito. La ausencia de precisión clara en las metas contrasta con la descripción de un líder educativo realizada por Hanushek y Raymond (2004) y Woessmann et al.(2007), quienes destacan la importancia de que un líder educativo establezca

claras metas de aprendizaje, debido a investigaciones que afirman dicha importancia y el impacto en los logros académicos de los alumnos.

Respecto al segundo aspecto, *metas comunales*, en los discursos predominan las menciones a planes o programas específicos establecidos para la comuna como las metas que se proponen en el área del lenguaje oral y escrito, específicamente en cuanto a incluir durante la jornada una planificación de lenguaje y seguir el programa mundiletras. Al respecto, en el marco teórico se consideraron algunos aspectos del proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito que debiesen ser considerados en el currículum de Educación Parvularia, específicamente aquellos referidos al modelo de Scarborough (2001) quien describe las habilidades y procesos que interactúan en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, tales como conocimiento temático, vocabulario, estructuras del lenguaje, razonamiento verbal y conocimiento de lo impreso. En cuanto a esto, no se encontraron referencias en a metas que aludieran al desarrollo de las habilidades descritas, ni tampoco menciones a metas focalizadas en otros aspectos del lenguaje.

El aspecto se vincula con el tipo de conocimiento *político* presente en los argumentos, puesto que se hace referencia a normas y planes correspondientes a una institución (Cortez-Monroy et al., 2009). Las Directoras focalizan sus acciones en dar respuesta a los requerimientos comunales, evidenciando cierta priorización de estas metas sobre la importancia que reviste abordar el currículum del lenguaje oral y escrito.

En cuanto al tercer aspecto, *la importancia de las metas en lenguaje para la evaluación de otros aspectos del currículum*, se refiere al orden de la metodología y al sentido que los equipos pueden otorgarle a la enseñanza. Las Directoras resaltan la importancia de fijar metas debido a que sistematiza los procesos en función a un objetivo.

En relación al sentido que le otorga a la enseñanza fijar metas en el ámbito curricular estudiado, es concordante con las afirmaciones de Ang (2012) quien afirma que un liderazgo efectivo es aquel que logra la reflexión de los equipos sobre los logros de aprendizaje de los alumnos. Además, establecer metas claras y

conocidas por los equipos pedagógicos mejora las estrategias que se utilizan en la enseñanza, repercutiendo de manera indirecta pero positiva en los aprendizajes de los niños/as (Belleï et. al. 2003). Sin embargo, dicha importancia debe ir acompañada de un conocimiento curricular completo, aspecto que no fue detectado en los hallazgos de las dimensiones y tampoco en los tipos de conocimientos que fundamentan los argumentos.

En el mismo aspecto, las Directoras se refieren a las dificultades para fijar metas en lenguaje debido a que el lenguaje de los niños se encuentra en un nivel “básico” según las entrevistadas, pero no se encontraron citas referidas a las acciones que iban a realizar mejorar los bajos resultados en lenguaje.

Los hallazgos encontrados en las **expectativas de aprendizaje en el ámbito del Lenguaje Oral y Escrito**, dicen relación con las expectativas de aprendizaje de los niños que manifiestan las Directoras y los problemas para fijarlas. De la dimensión emergen dos aspectos: *expectativas centradas en el lenguaje oral y problemas para establecer expectativas en lenguaje oral y escrito*.

Respecto de las *expectativas centradas en el lenguaje oral*, este aparece particularmente referido a los aprendizajes centrados en el lenguaje oral. Durante el desarrollo de las entrevistas, se preguntó a las Directoras en forma reiterada en cuanto a las expectativas y acciones tanto en lenguaje oral como escrito, pero la mayoría de las profesionales se refirió al lenguaje oral.

En relación a los *problemas para establecer expectativas en lenguaje oral y escrito*, las Directoras se refieren a la complejidad de establecer expectativas de aprendizaje claras en el ámbito del lenguaje, debido a los bajos aprendizajes de “entrada” de los niños/as. Tal aspecto es de consideración debido al grado de vulnerabilidad de los niños/as asistentes a los centros donde se desempeñan las Directoras, por lo que resulta complejo para las profesionales detectar cuáles son los aspectos del currículum que deben priorizar. La complejidad para establecer expectativas es concordante con los tipos de conocimientos detectados en los argumentos de las profesionales, que como ya se expuso en el apartado de resultados, las profesionales no presentan conocimientos *empíricos*, cuya

presencia daría información a las Directoras en cuanto a las acciones a seguir, sustentadas en resultados comprobados previamente (Cortez-Monroy et al., 2009).

No se distinguen referencias de aspectos específicos del lenguaje oral y escrito que se encuentran en el currículum nacional vigente. Tal como se detalló en el marco referencial, para la adquisición del lenguaje oral y posterior desarrollo del lenguaje escrito es necesario desarrollar una serie de habilidades (Scarborough, 2001), las cuales requieren de una enseñanza explícita y sistemática (Adams, 2001), por lo que la enseñanza del lenguaje debe sustentarse en intervenciones pertinentes y fundamentadas en un conocimiento claro en cuanto a los procesos que interactúan en la formación del lenguaje oral y escrito (Scarborough, 2001). Si bien las Directoras no se desempeñan como Educadoras de Párvulos en las salas de actividades, según Ang (2012) el líder educativo tiene que ofrecer motivos (expectativas), conocimientos y orientar desde la racionalidad experta, guiando las labores educativas en un Jardín Infantil, lo que no se evidenció en las directoras que participaron en este estudio.

Un factor contextual importante de tener en cuenta en la interpretación de los hallazgos del estudio, es la falta de formación para el ejercicio del cargo. Ninguna de las profesionales entrevistadas cuenta, aparte de su formación universitaria, con una preparación especializada en liderazgo educativo. Según las conclusiones de la investigación desarrollada por Ang (2012), es necesario mejorar el perfeccionamiento de las Directoras de jardines infantiles, específicamente durante los años de formación inicial en pregrado, de manera que las Educadoras de Párvulos se encuentren preparadas para desempeñar su rol de manera eficaz, gracias a la comprensión de sus funciones que realizan y de los procesos que debe desarrollar estando a cargo de un centro infantil.

En síntesis, los hallazgos de este estudio muestran, de manera consistente, que el rol de las directoras de jardines infantiles en los casos estudiados, se centra en la organización de los procesos educativos desarrollados por el equipo pedagógico a su cargo, pero no se observaron acciones específicas en el área del currículum

estudiada. En cuanto al monitoreo de los procesos pedagógicos, las Directoras destacan la importancia de la evaluación y la experiencia laboral al momento de tomar decisiones, sin embargo las mismas entrevistadas se refieren a la falta de preparación profesional de los equipos al momento de evaluar y el consecuente impacto en los procesos educativos. En relación a las metas específicas en lenguaje oral y escrito, las Directoras se refieren a metas generales o comunales de aprendizaje, sin detallar habilidades específicas del lenguaje oral y escrito enseñadas en su centro. Por otra parte, las expectativas de las Directoras se centran principalmente en el lenguaje oral, pero no se observaron referencias técnicas en cuanto al aspecto curricular estudiado.

De este modo, los resultados obtenidos en las dimensiones estudiadas y los tipos de conocimiento detectados en los argumentos de las Directoras, demuestran, en todos los casos, la necesidad de una formación especializada para ejercer un liderazgo efectivo en el dominio específico de los aprendizajes correspondientes al lenguaje oral y escrito, y una gestión cuyo enfoque es principalmente el orden en los procesos y no en el contenido curricular de estos.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de ampliar el conocimiento actual del liderazgo educativo de las Directoras de centros infantiles, en este dominio temático, que es fundamental como instrumento de aprendizaje y socialización y también en otros dominios. Los antecedentes aportados por el estudio indican que las dificultades encontradas en relación a la enseñanza del lenguaje oral y escrito pueden corresponder a un liderazgo que centra sus acciones en ordenar los procesos educativos pero no profundiza en los aspectos técnicos de dichos procesos. Por esto, resulta necesario profundizar en el tema a través de estudios más amplios que incluyan antecedentes de los equipos docentes y del trabajo pedagógico realizado, la formación de pregrado de las profesionales a cargo de los centros, el nivel de conocimiento específico de las profesionales de los contenidos curriculares, la formación de las Directoras para ejercer dicha función, así como las actuales ofertas de especialización en para Directoras de Jardines Infantiles.

Finalmente, importa tener en consideración para la interpretación de los hallazgos, las limitaciones del presente estudio. Una de ellas es la imposibilidad de hacer extrapolaciones a nivel del universo de Directoras de Jardines Infantiles, lo que plantea el desafío de realizar un estudio que considere a una mayor cantidad de profesionales. Además, el presente estudio no profundiza en otros aspectos vinculados a la formación de las Directoras y los equipos técnicos de los centros educativos, aspectos que son de consideración al momento de nutrir el análisis de los resultados.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J.** (2001). Alphabetic Anxiety and Explicit, Systematic Phonics Instruction: A Cognitive Science Perspective. En: S. Neuman y D. Dickinson (Eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press. pp. 60-80.
- Ang, L.** (2012). 'Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children's Centre Leaders' Perceptions of Leadership and Practice' in *Journal of Educational Management, Administration and Leadership (EMAL)*.
- Ang, L.** (2009). Impact and Role of early childhood leaders: narratives of children's centre leaders and their perceptions of leadership. National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCL).
- Baker-Henningham, H. & Lopez, F.** (2010). Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A comprehensive literature review. IDB Working Paper Series, IDB-WP-213
- Barber, M. & Mourshed, M.** (2007). *How the world's best-performing school systems came out on top*. McKinsey & Company.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., Racynsky, D.** (2003). Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (2). P.0
- Biancarosa, G. & Snow, C.** (2004). *Reading Next - A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: a report from Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education, Washington, DC.
- Biemiller, A.** (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Biemiller, A.**, (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. En: Dickinson, D., Neuman, S. (Eds.) *Handbook of early literacy research*, pp. 41-51.
- Bogdan, R., Taylor, S. J.** (1986). *Introducción: ir hacia la gente en Introducción a los métodos cualitativos en Investigación*. México, Paidós, pp. 15-27.

- Bolivar, A.** (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1), 1-4.
- Bravo, L.** (2003). *Alfabetización inicial y aprendizaje de la lectura*. Foro Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Noviembre 2003, (paper).
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A., Oyarzo, E.,** (1994). El “Efecto lectura inicial” y el rendimiento escolar básico. *Boletín de Investigación, Facultad de Educación U.C.* (9). Pp. 7-20.
- Brunner, J.,** (2010). *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*. Sección IV. Lengua y educación. Mesa redonda (II). Lengua y educación.
- Canales, M.** (2006). *Metodologías de Investigación Social*. LOM Ediciones, Chile.
- Carlson, B. A.** (2000). ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños en Chile? *Revista de la CEPAL*, 72, 165-184.
- CASEN,** (2011). Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en:http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_obj.php
- Castro, L., Maureira, O.** (2012). *Liderazgo y Participación: Un estudio sobre la toma de decisiones en los Consejos Escolares*. Chile: Versión.
- Cea D’Ancona, M. A.,** (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis, pp.69-70.
- Cortez-Monroy, F., Oneto, L., Saavedra, I., Solar, O.** (2009). Argumentación y toma de decisiones en Trabajo Social: Desafíos para la formación profesional. *Revista Trabajo Social* (76). Pp. 53-64.
- Díaz, M.** (2013). *Expertos en Educación de la UAH exponen en el Congreso Nacional*. Presentación realizada en el Congreso. Revisado en <http://www.mensaje.cl/sociedad/expertos-en-educacin-de-la-uah-exponen-en-el-congreso-nacional>
- Díaz, C., Álvarez-Salamanca, E.** (2006). La importancia de potenciar tempranamente las competencias lingüísticas en la etapa inicial. *Boletín de investigación educativa*. (21) N°1. Facultad de Educación, Pontificia universidad Católica de Chile.

- Darling-Hammond, L., M. La Pointe, D., Meyerson, M. T. Orr & C. Cohen** (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford University. Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA.
- Dickinson, D. & McCabe, A.** (2003). A Framework for Examining book Reading in Early Childhood Education Classrooms. En: van Kleeck, A., Stahl, S. & Bauer, E. (Eds.) *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Pp. 95-113. Hillsdale, NJ: Laurence Earlbaum.
- Dickinson, D., McCabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E., Poe, M.** (2003). The Comprehensive Language Approach to Early Literacy: The Interrelationships among Vocabulary, Phonological Sensitivity and Print Knowledge among Preschool-Aged Children. *Journal of Education Psychology*.95, Pp. 465-481.
- Earl, L. & Katz, S.** (2002), "Leading Schools in a Data-Rich World", en K. Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). Las escuelas que tenemos. Santiago: CEP. Leithwood y P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos.
- Echeverría, MS, Herrera, MO, Vega, M.** (1993). Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI . Concepción: Ed. Universidad de Concepción, Chile.
- Eyzaguirre, B. y Fontaine, L.** (2008). Las escuelas que tenemos. Santiago: CEP.
- Elmore, R.** (2008). "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, (2): Case Studies on System Leadership*, OECD, París.
- Fernández, M., Aguado, G.** (2007). Medidas del desarrollo típico de la morfosintaxis para la evaluación del lenguaje espontáneo de niños hispano hablantes. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, Vol. 27, No. 3, 140-152.
- Fundación Chile.** (2010). *Modelo de Gestión de la Calidad para Centros Infantiles*. Santiago, Chile.

- Garton, A. & Rivero, M.** (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Gil, P. & Sánchez, N.** (1996). *Factores que inciden en la dinámica de la interacción adulto-bebe en situaciones de solución de tareas: un estilo longitudinal*. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 75.21-40.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S. & Cravens, X.** (2007). "Assessing Learning-Centred Leadership. Connections to Research, Professional Standards and Current Practices", informe preparado para el Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment.
- González, M. y Palacios, J.** (1990). *La Zona de Desarrollo Próximo como tarea de construcción*. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Habermas, J.**, (2000). *La constelación nacional: Ensayos críticos*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Hanushek, E. & Raymond, M.**, (2004). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?. *National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 10591*.
- Heckman, J., S. H. Moon, R. Pinto, P.A. Savelyev, y A. Q. Yavitz (2010)**. The Rate of the Return to the HighScope Perry Preschool Program. En: *Journal of Public Economics*, nº 94, pp 114–128.
- Herrera, M.** (1996). El desarrollo del lenguaje en el preescolar: algunos resultados. *Revista Pensamiento Educativo*. (19). Pp. 95-118.
- Horn, A., Marfán, J.** (2010). Relación entre el Liderazgo Educativo y el desempeño escolar: Revisión de la Investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Volumen 9, Nº2 doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116, obtenido de <http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/116/143>
- JUNJI.** (2011). *Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile.
- JUNJI.** (2011). *Estudio de perfiles de cargo y evaluación del desempeño*. Dirección Regional Metropolitana, Santiago, Chile.

- JUNJI.** (2012). *Perfiles de Cargo para Unidades Educativas*, Circular N° 015/0190, Santiago, Chile.
- JUNJI.** (2013). *Manual de Transferencia de Fondos desde JUNJI a entidades sin fines de lucro que creen, mantengan o administren Jardines Infantiles*. Santiago, Chile.
- JUNJI.** (2013). *Fiscalización de Jardines Infantiles*. Rescatado de: <http://www.junji.gob.cl/JUNJI/Paginas/Fiscalizacion-de-jardines-infantiles.aspx>
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K.** (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from Leadership Project*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Riehl, C.** (2005). *What do we already know about educational leadership?* In W. Firestone & Riehl (Eds.). *A new agenda for research in educational leadership*. New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D.,** (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* (Report Number 800), National College for School Leadership Department for Education and Skills, University of Nottingham, Nottingham, Inglaterra.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D.** (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K.** (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Fundación Chile – Fundación CAP, Stgo., 2009.
- Lundberg, I.** (1994). "Reading difficulties can be predicted and prevented: A Scandinavian perspective on phonological awareness and reading". En: HULME C. y M. SNOWLING. (Eds.). *Reading development and Dyslexia*. London. Whurr.
- Marzano, R., Waters T., & McNulty, B.** (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

- Merino J, Mathiesen, M., Herrera M., Castro G, Rodríguez C. y Soto M.** (2012). *Una intervención experimental para el desarrollo de calidad educacional en jardines preescolares: Efectos de nivel macro*. Segundo congreso Interdisciplinario de investigación en Educación. Disponible en línea: www.ciie2012.cl/download.php?file=sesiones/182.pdf
- Ministerio de Educación de Chile.** (2000). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago. Chile.
- Ministerio de Educación de Chile.** (2012). *Estándares orientadores para carreras de Educación Parvularia*. LOM Ediciones, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile.** (2013). *Impacto de asistir a Educación Parvularia*. Serie evidencias, Año 2, N°19
- Muihis, D., Aubrey, C., Harris, A., Briggs, M.** (2004) How do they manage? Research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2, (2). Pp. 157-169.
- Mulford, W.** (2003). "School Leaders: Challenging Roles and Impact on Teacher And School Effectiveness", documento preparado para la actividad de la OCDE *Los docentes importan*.
- OCDE.** (2006). *Education at a Glance*. Disponible en: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_201185_37328564_1_1_1_1,00.html
- OCDE.** (2008). *Improving School Leadership*, Volume 1: Practice and Policy, OECD, París.
- Osmo, R. & Landau, R.** (2001). The need for explicit argumentation in ethical decision-making in social work in Social Work Education. *Social Work Education*. (20), N°4, 2001.
- Osmo, R. & Benbennishty, R.** (2002). *Children at risk: Rationales for risk assesments and interventions*. Hebrew University, Jerusalem Israel.ç
- Peeters, J. & Vandebroeck, M.** (2011). Professionalization, leadership and management in the early years. In *Critical Issues in the Early Years* (3). Pp.62-76.

- Plan de Desarrollo Comunal de la Comuna de Colina, PLADECO**, (2009-2012). Santiago, Chile.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H.** (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf>
- Pugh, G.** (2001). *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. SAGE Publications, London.
- Raczynski, D. y Muñoz, G.** (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Chile: PREAL.
- Robinson, V.** (2007), *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.
- Robins, A., Callan, S.** (2009). *Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams*. London: SAGE.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C.** (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand: Ministry of Education.
- Rodd, J.** (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Rodríguez, L.** (2004). *El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa*, en Revista Digital Universitaria. UNAM., (5).Pp. 2-18.Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Rosen, A., Enola K. Proctor, Morrow-Howell, N. & Staudt, M.** (1995). *Rationales for Practice Decisions: Variations in Knowledge Used by Decisions Task and Social Work Services*. Research on Social Work Practice. Vol. 5.Nº 4.Octubre 1995, 502 - 523.

- Seguel, X., Edwards, M, Lira, M. I., De Amesti, A., Atalah, E. & Galaz, H.** (1997). *Evaluación del impacto de la educación parvularia sobre los niños. 1994-1997.* (Estudio encomendado por el Ministerio de Educación).
- Siraj-Blatchford, I. Taggart, B., Sulva, K., Sammons, P. & Melhuish, E.** (2008). *Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) Project.* Pages 23-36
- Scarborough, H.** (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice.* In S. B. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97-110). New York: Guilford.
- Snow, C. & Dickinson, D.** (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. In A. Purves & E. Jennings (Eds.), *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling* (pp. 179–192). Albany: State University of New York Press.
- Taylor, S. J., Bogdan, R.** (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Teddlie, C. & Springfield, S.**(1993), *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects,* Teachers College Press, Nueva York, NY.
- Tietze, W.** (2004). *Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0-6 Jahren.* Weinheim: Beltz.
- Tietze, W., Rossbach, H.-G. & Grenner, K.** (2005). *Kinder von 4 – 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie .* Weinheim: Beltz.
- Tietze, W. & Viernickel, S.** (Hrsg.) (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog .* (3ª Ed). Weinheim: Beltz.
- Toulmin, S.** (2007). *Los usos del Argumento.* Barcelona: Península. Primera Edición en español.
- Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A.** (1984). *An introduction to reasoning.* (2da. Ed.) New York, Macmillan Publishing Co., Inc.

- UNICEF** (2001). *Primera Infancia*. Disponible en: <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/>
- Villalón, M., Rojas-Barahona, C., Förster, C., Valencia, E., Cox, P. y Volante, P.** (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. *Estudios sobre educación ESE*, 21, 159-179.
- Villalón, M, Ziliani, M. E. y Viviani, M. J.** (2009) *Fomento de la Lectura en la Primera Infancia*. Programa de Políticas Públicas. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M.** (2011). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villalón, M; Pardo, M; Adlerstein, C. y Díaz, C.** (2012) *Comparación de la formación inicial para la enseñanza del lenguaje oral y escrito y conocimiento práctico de las estudiantes de educación parvularia*. FONDECYT N° 1120658, período de ejecución 2012-2014, Santiago de Chile.
- Volante, P.** (2008). *Influencia del liderazgo Instruccional en resultados de aprendizaje*. Santiago: CEPPE.
- Wodak, R. & Meyer, M.** (1950). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Woessman, L., Luedemann E., Schuetz, G. & West M.** (2007), *School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*, *OECD Education Working Paper No. 13*, OECD, París.
- Wong, K., Hedges L., Borman, G. & D'Agostino, J.** (1996), *Prospectus: Special Analyses. Final Report*, Department of Education, Washington, DC.

VII. ANEXOS

Transcripción Entrevista 1

I. IDENTIFICACION

1.1. Nombre: Directora 1.

1.2. Edad: 29 años

1.3. Universidad o Instituto de Formación Profesional: Universidad de Playa Ancha.

1.4. Años de Experiencia Laboral: 5.

1.5. Años de Experiencia en el Cargo: 3.

1.6 Postgrado o Diplomado: Diplomado de Políticas en Primera Infancia, Universidad Central.

Fecha de Entrevista: 21 de Enero de 2013.

Lugar de Entrevista: Oficina de Directora, Jardín Infantil.

Hora de Inicio: 12:15.

Hora de Término: 12:50.

Simbología:

D1: Directora 1.

E: Entrevistadora

E: Con respecto a la elección de los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito, ¿cuál es el rol que Ud. efectúa en el proceso de selección y coordinación de los aprendizajes del núcleo mencionado?

E₁P₁: D1: Es que no es que trabajemos en este núcleo con mayor énfasis.

E₁P₂: Nos basamos más que nada en las debilidades de los chiquillos, y si esas debilidades, no sé po, son en el núcleo de relación con el medio, nos vamos a ir a eso.

E₁P₃: Entonces no es que le demos más importancia a lenguaje por ser lenguaje, como que no lo tomamos desde ese punto de vista.

E₁P₄: Sí le damos, por ejemplo más importancia al arte porque es nuestro sello,

E₁P₅: tal vez si nuestro sello fuera lenguaje, lo abordaríamos desde ese punto, pero si una evaluación nos indica que estamos carentes en esa área, sí le damos énfasis, pero no es que le demos preponderancia a la hora de hacer nuestros planes o algo así, no es como que no lo abordamos así, si no que lo abordamos en general.

E: Y qué rol tienes tú en ese proceso de elección de los aprendizajes de lenguaje oral y escrito.

E₁P₆: D1: Pero es que, o sea no es que yo diga “ya, vamos a seleccionar estos aprendizajes de lenguaje para darle más énfasis”.

E₁P₇: Por ejemplo, seleccionamos los aprendizajes de los planes en general, de todos los ámbitos, de todos los núcleos y en base al diagnóstico, a la evaluación ahí es donde vamos dando como las importancias, los órdenes de importancia, qué vamos a abarcar más, qué vamos a abarcar menos.

E: Y qué haces tú cuando ves el diagnóstico.

E₁P₈: D1: Después de ver el diagnóstico, se hace la selección en los equipos de trabajo. Cada sala, en este caso la educadora con su equipo y yo con el mío seleccionamos los aprendizajes.

E₁P₉: Cuando un área está más débil, se seleccionan más aprendizajes de los, por ejemplo si estamos bien en no sé po en un área, se seleccionan dos aprendizajes esperados. Si el otro estaba, necesitai más, seleccionas tres o cuatro, como que así los vamos como seriando.

E: Ya, y eso es en ese caso porque tú tienes un nivel a tu cargo, y por ejemplo, cuando Uds. Realizan diagnósticos o revisan los aprendizajes, tú vas conociendo durante el año los resultados de aprendizaje y tú te involucras en esto, o no juegas ningún rol?

E₁P₁₀: D1: En sala cuna sí po, después de hacer las evaluaciones en cada nivel, lo conversamos en conjunto con la educadora y yo.

E₁P₁₁: Y por ejemplo lo que siempre hacemos, es que lo que está débil se repite con otras actividades, o sea, los aprendizajes esperados se trabajan nuevamente con estas experiencias.

E₁P₁₂: Pero sí veo lo que pasa en sala cuna.

E₁P₁₃: Y lo que sí damos énfasis en lenguaje, pero no necesariamente en las planificaciones, ahora que lo pienso, es en estas actividades por ejemplo de muda y entre una actividad y otra, ahí siempre se trabaja lenguaje, siempre es lenguaje, no otra cosa.

E: Lenguaje verbal.

D1: Claro.

E1: Ahora pasaremos a otro pilar de la entrevista, que es ver el monitoreo de las actividades, en eso se va a centrar. La pregunta es: En tú establecimiento ¿Qué acciones realiza el equipo técnico al conocer los resultados de aprendizaje de los niños y niñas? Puntualmente en lenguaje oral y escrito.

D1: ¿Qué acciones en cuanto a qué?

E: Por ejemplo, ustedes conocen los resultados en el núcleo, qué acciones realizan después.

E₁P₁₄:D1: Por ejemplo, ya, una vez hecha la evaluación se hace un pequeño plan de mejora: qué podemos hacer para resolver esta situación que está en crisis, que está crítica, que está deficiente.

E₁P₁₅: Se hace una evaluación de todos los contextos, no solamente el aprendizaje, evaluamos los contextos del aprendizaje

E₁P₁₆: y después se repite, pero con las mejoras, se incorporan las mejoras que como que entraron en la evaluación,

E₁P₁₇:ya sea la preparación de materiales, todo lo que tiene que ver con los contextos para el aprendizaje: no fue oportuna, la tía no tuvo buen manejo, el material no fue el apropiado.

E₁P₁₈:Y lo otro que hemos estado incorporando harto es que cuando realizamos una actividad de lenguaje, hacerlo por ejemplo si vamos a trabajar con láminas, no solamente trabajar con láminas, sino que trabajar el material en concreto más las láminas, como para que integren todos los sentidos.

E: Esas son las acciones que llevan a cabo. Y según tú, ¿cuáles son las acciones que debe efectuar la directora al conocer los resultados en este núcleo?

E₁P₁₉:D1: O sea, yo creo que ante cualquier núcleo se deben hacer los análisis. Analizar todos los aprendizajes y yo creo que lo mismo: hacer el análisis cualitativo de por qué está pasando cualquiera sea la situación, ya sea si son buenos los resultados, si son malos los resultados, hacer un análisis y una toma de decisiones.

E₁P₂₀:Y comunicarlo al equipo, obviamente que no saco nada con hacer yo todo si las chiquillas no están en conocimiento de nada.

E₁P₂₁: Y otra cosa que yo creo que me favorece en cierta parte es trabajar directamente con el nivel,

E₁P₂₂: porque no es como supervisar de afuera porque yo tengo que supervisar, yo tengo que evaluar, entonces eso me hace ya estar mucho más metida en el tema.

E₁P₂₃: Por ejemplo, yo miro las cosas de sala cuna, pero las miro desde otra perspectiva, no la estoy mirando desde dentro,

E₁P₂₄: porque los panoramas los hacemos juntas muchas veces, la planificación también,

E₁P₂₅: entonces ya tienes otra perspectiva de lo que quieres lograr.

E: Y cuando tú por ejemplo, mencionabas que tú le comunicas esto al equipo: “ya, sacamos este resultado mal o bien” ¿qué les dices después?.

E₁P₂₆: D1: ¿Qué podemos hacer con esto? Si es bueno, qué podemos seguir potenciando, qué otro paso podemos dar. Y si es malo, qué tenemos que mejorar, qué tenemos que repetir, qué tenemos que volver a evaluar.

E: Ya, ahora vamos a pasar al otro pilar, que es el cumplimiento de metas académicas vinculadas al lenguaje oral y escrito. En tu establecimiento, ¿cómo se evalúa el cumplimiento de las metas establecidas en el ámbito del lenguaje oral y escrito?

E₁P₂₇: D1: Qué complicado. Porque yo creo que para evaluar metas, primero hay que tenerlas claras y no tenemos en concreto metas sobre lenguaje oral y escrito, entonces es como complicado porque lo evaluamos a modo general,

E₁P₂₈: pero no evaluamos como metas, porque no tenemos algo propuesto, por ejemplo en sala cuna no tenemos planteado que el niño haga esto, esto y esto, si no que lo que sí es que evaluamos en nuestras evaluaciones de corte, evaluamos todo lo que tiene que ver con lenguaje, pero de la misma forma como evaluamos los otros indicadores de los otros ámbitos.

E: Y, según tu experiencia, ¿qué valor tiene fijar metas de aprendizaje en este núcleo?

E₁P₂₉: D1: Yo creo que te genera un trabajo más específico, porque apuntas directamente a lo que quieres lograr.

E₁P₃₀: Pero tal vez te puede hacer dejar otras cosas de lado que también pueden ser importantes, porque apuntas más a la meta y dejas de lado otras cosas.

E₁P₃₁: Pero también puede hacer más fácil enfocarte más en algo.

E: Entonces ese puede ser el valor, enfocarte más.

D1: Y trabajar en base a eso.

E: Entonces sería enfoque y trabajo en función a esto. Y por ejemplo, cuando mencionamos metas en la primera pregunta cuando se decía cómo se evalúa el cumplimiento de las metas establecidas en el núcleo de lenguaje oral y escrito, aquí uno se refiere particularmente a las metas de aprendizaje, los aprendizajes que tú mencionas que esto van a hacer en el plan anual, esto queremos que los niños logren. Entonces eso, cómo se va evaluando el cumplimiento de esto o simplemente se espera que los niños se desarrollen...

E₁P₃₂: D1: No po, se va trabajando por ejemplo, nosotras nos designamos mensualmente por ejemplo "este mes vamos a trabajar los aprendizajes de este núcleo", luego se evalúa y una vez logrado, pasamos al siguiente. Trabajamos en niveles de jerarquía: una vez logrado uno, pasamos al siguiente con niveles de dificultad más avanzado.

E₁P₃₃: E: ¿Y cómo evalúas que puedes pasar al siguiente?

D1: Cuando ya está logrado.

E₁P₃₄: Igual es complicado porque a veces no todos lo logran y ahí empiezan ya las evaluaciones un poco diferenciadas porque nuestro nivel igual es como súper complejo porque tenemos que evaluar como a los dos niveles pero en función de uno,

E₁P₃₅: entonces muchas veces tenemos que bajar la dificultad para el medio menor y avanzar con el medio mayor porque si no también lo estancamos. Entonces ahí a

veces quedamos con los más chicos, continuamos trabajando y con los más grandes ya pasamos.

E₁P₃₆: Pero se evalúa como evaluamos de forma semanal

E₁P₃₇: y continuamos con la semana siguiente ya, vamos cambiando el panorama, pero seguimos con los mismos aprendizajes.

E: Ya, ahora nos vamos a pasar al penúltimo de los pilares que tiene que ver con los estándares de aprendizajes de lenguaje oral y escrito, y es una pregunta amplia con respecto a cuáles son las expectativas que tú tienes en cuanto a los aprendizajes de los niños en el núcleo de lenguaje oral y escrito, qué esperas tú que aprendan los niños.

E₁P₃₈: D1: ¿Qué espero yo que aprendan los niños? Es que es complicado para mí enfocarme solamente en lenguaje, porque siento que los niños aprenden no solamente te pueden manifestar algo hablando, hay muchas otras formas de aprender, creo yo.

E₁P₃₉: Y es lo que también hacemos un poco acá, entonces claro, lo que nosotras esperamos es que ellos se expresen, se comuniquen,

E₁P₄₀: pero también es un trabajo como en conjunto con la familia, porque en nuestros niños la comunicación es muy carente.

E₁P₄₁: Entonces, nosotras tenemos que partir por la familia, como explicándoles a ellos la importancia de la comunicación y no solo la comunicación verbal, la comunicación verbal, un lenguaje de otro tipo.

E₁P₄₂: Los chiquillos acá son como súper, no manifiestan ni un afecto, tu los abrazai'y ya pa'ellos es.....entonces nosotras nos enfocamos en hacer, no sé, tú esperas que te respondan por otro lado, no con el lenguaje.

E₁P₄₃: Y además que tienen tantos problemas, que el lenguaje se ve afectado y te cuesta mucho más sacarlos adelante,

E₁P₄₄: entonces claro, tenemos y esperamos que logren muchas cosas con respecto al lenguaje, pero no es nuestra prioridad.

E₁P₄₅: Entonces, obviamente tenemos claros los aprendizajes y qué queremos que ellos logren y cuántas palabras tienen que hablar y las etapas del desarrollo y todo,

E₁P₄₆: pero muchas veces no se cumplen por la serie de factores que te mencionaba.

E: Ahora vamos a pasar al pilar VI, que es la importancia del currículum de la enseñanza del lenguaje oral y escrito. ¿Cuál crees tú que es el sentido de enseñar el lenguaje oral y escrito en el jardín infantil?

E₁P₄₇: D1: O sea, bueno, yo creo que el lenguaje es la base de todo y en la medida que eso se potencia yo creo que se van ampliando todos los otros tipos de aprendizaje, pero la importancia, así como...bueno, el sentido puede ser que somos la base, la base de lo que viene más adelante, cuál es el sentido, por ejemplo, los niveles medios mayores, si tú no enseñas el lenguaje escrito, los niños van a ser mal evaluados y por ende tú vas a ser mal catalogada, cachai?

E₁P₄₈: Y por eso muchas veces se tiende a escolarizar, porque no lo hacen con una finalidad lógica, sino más que nada por lo que les viene.

E₁P₄₉: Pero, no sé, claro, el sentido puede ser ese po, que somos la base y que los tenemos que preparar bien, pero también dejamos de lado otras cosas.

E: Y, según tú opinión, ¿cuál cree Ud. Que es la influencia que ejerces como directora en los procesos de enseñanza del lenguaje oral y escrito en el Jardín infantil?

E₁P₅₀: D1: Bueno, como te lo he dicho todo el rato, en la selección, en la selección porque nosotras somos quienes en el fondo, delimitamos qué es lo que vamos a utilizar y qué no, porque, querámoslo o no, nosotras somos nosotras las que cortamos el queque (educadoras).

E: ¿Te refieres a la selección de aprendizajes y en lo que se va a hacer?, ¿En ese sentido?

E₁P₅₁: D1: Nosotras, más que enfocarnos en lenguaje oral o escrito, nos enfocamos en la comprensión, a eso le damos mucho mayor énfasis. Igual trabajamos todo lo que nos piden, todos los contenidos como básicos, pero tratamos de darle como más énfasis a la comprensión, porque yo creo que eso es como más importante, yo creo, que eso es más importante que de repente escriban su nombre o el lenguaje escrito en sí.

E₁P₅₂: No tengo un sustento teórico, solamente es porque yo lo sé, porque yo lo clasifico así.

E: Bueno, muchas gracias por dar la entrevista.

Transcripción Entrevista 2

I. IDENTIFICACION

1.1. Nombre: Directora 2.

1.2. Edad: 48 años

1.3. Universidad o Instituto de Formación Profesional: Universidad de La Serena.

1.4. Años de Experiencia Laboral: 27 años.

1.5. Años de Experiencia en el Cargo: 8 años.

1.6 Postgrado o Diplomado: No.

Fecha de Entrevista: 24 de Enero de 2013.

Lugar de Entrevista: Centro Lector de Colina.

Hora de Inicio: 15:04.

Hora de Término: 15:47.

Simbología:

D2: Directora 2.

E: Entrevistadora

E2: Entrevista número 2.

P: Párrafo

E: Esta entrevista gira en torno a pilares temáticos, son alrededor de siete preguntas y la idea es que tú te expliques, no estés apurada porque entre más extenso sea, mejor se puede percibir qué es lo que tú piensas.

El primer pilar es la gestión del currículum y el programa de enseñanza, entonces quiero que abordemos la elección de los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito que se realizan en tu establecimiento, con respecto a ello, ¿cuál es el rol que Ud. Efectúa en el proceso de selección y coordinación de los aprendizajes de este núcleo?

E2P1: I: Es que generalmente la selección de los aprendizajes la hacemos entre las tres educadoras,

E2P2: entonces ahí opinamos, intercambiamos, este sí, este no y,

E2P3: entonces igual tengo participación porque digamos que igual es una cosa que definimos en conjunto, las tres.

E2P4: Aunque por ejemplo, sea la educadora de sala cuna o sea la educadora de niveles medios, igual no se toma la postura de por ejemplo: “yo soy la educadora de sala cuna, yo no me meto” para los niveles medios o viceversa, no. Siempre lo trabajamos en conjunto las tres.

E: Y tú, particularmente, ¿qué rol tienes en eso?.

E2P5: I: Es que vamos leyendo, vamos viendo los aprendizajes y vemos “A ver, este lo vamos a trabajar este año así porque tal cosa”, pero es que como yo te digo, que no por ser yo la Directora digo: “No, chiquillas, se trabaja sólo esto o esto”, no, sino que es una forma en conjunto de definir las tres cuáles van a ser, no existe ahí una forma de que una más o una menos pese la opinión, llegamos a un consenso, digamos.

E: Y eso, ¿se dio en forma natural, cómo se definió?

E2P6: I: Es que generalmente nuestro trabajo es así,

E2P7: o sea, cuando vamos a organizar o cuando vamos a definir algo,

E2P8: generalmente puede surgir de mí o puede surgir de alguna educadora algún tema o alguna cosa y lo planteamos y lo definimos, o sea,

E2P9: es mi forma de trabajo que sea así como en equipo, participativa,

E2P10: o sea, a ver, en qué puede ser que yo como Directora imponga algo, no sé por decir: dentro del panorama o en la distribución del tiempo tiene que estar sí o sí la instancia de lenguaje, pero cómo hacerlo y en qué momento de la distribución del tiempo, cachai, la dan determinada en la corporación,

E2P11: son las chiquillas las que deciden si no les acomoda, lo determinan por tal o cual razón o “sabes qué, Isabel, voy a modificar este período de lenguaje a tal hora porque no me sirve, porque los chiquillos están inquietos, porque se me hace largo o porque no sé qué”, si ellas tienen sus razones, entonces bien.

E2P12: Yo defino las cosas macro, las decisiones digamos que deben ser,

E2P13: pero el cómo hacerlas, lo decide cada educadora.

E: ¿Y qué decides tú por ejemplo en lenguaje?, ¿qué rol tienes tú en el área de lenguaje?

E2P14: I: Como te digo, es más que nada eso. El que esté presente dentro de la distribución del tiempo todos los días, reviso la planificación, pero no sólo lenguaje, reviso la planificación completa, si está más o menos de acuerdo a las orientaciones, si están los aprendizajes específicos, si están de acuerdo con los aprendizajes. Y también, cuando voy a mirar a la sala veo el panorama semanal si están todos los días o casi todos los días lenguaje. En ese sentido, en una supervisión. O si estoy en una supervisión local y toca justamente el área de lenguaje, igual hago las observaciones como se hace en cualquier área....

E2P15:o sea, por ejemplo, si están haciendo una situación de lenguaje, y veo que los chiquillos se distraen,

E2P16: de que la tía a lo mejor no debió haberlo hecho así, que debió hacerlo en grupos chicos, que debieron dividirse los grupos,

E2P17: se lo hago notar. O qué sé yo, si las láminas no fueron las adecuadas, cualquier cosa, después lo conversamos.

E2P18: Pero digamos que es dentro de mi rol de supervisión de digamos, de lo que se está haciendo,

E2P19: yo hago las observaciones que corresponden.

E: Cada cuánto tiempo tú supervisas la sala, o es como espontáneo?

E2P20: I: En el papel, dice tres. En la realidad lo hice dos veces en el año por funcionaria y en la práctica una igual puede hacer observaciones

E2P21: aunque no queden escritas en el papel,

E2P22: pero si hay una situación que yo veo en el minuto, y que veo por ejemplo que no está resultando, voy a intervenir lúdicamente o así como que no se note mucho..."ay, tía no será o ¿saben niños, niñas?", así como para no...¿me entendí?, sólo si hay alguna dificultad, si no es lo adecuado intervenir porque ya la tía está como, tiene como todo definido, está como ya no sé en marcha, como que no es el minuto adecuado, no lo voy a hacer,

E2P23: pero si lo voy a conversar después, "mira, te faltó esto o te faltó lo otro, o ¿por qué crees tú que te faltó lo otro? O, se te distrajeron, ten cuidado, a los niños más tímidos tienes que tratar de hacerles preguntas a ellos", orientar en el fondo, o sea, va a depender de la situación, de la actividad que sea, qué tipo de experiencia.

E: Otra pregunta que quería realizarte, tiene que ver justamente con lo que me estabas hablando. Es con respecto a qué acciones realiza el equipo técnico en tu jardín al conocer los resultados de aprendizaje de los niños en el núcleo de lenguaje oral y escrito.

E2P24: I: Mira, generalmente cuando hacemos el diagnóstico,

E2P25: las técnicos son las que marcan el sí y el no en la escala que se esté usando, la educadora analiza esos resultados, ya?

E2P26: A veces sucede, que depende del nivel, que si según tú la visión que tienes como educadora y ves un resultado que te llama la atención, tú lo vuelves a conversar.

E2P27: Y siempre le decimos a las chiquillas que ellas son las encargadas del sí y del no, de la revisión, digamos.

E2P28: Pero a veces pasa que no entienden bien el indicador y se dispara,

E2P29: ya sea en negativo o sea en positivo, a pesar de que debiera ser que siempre se converse previamente qué entiende cada una por los indicadores,

E2P30: pero no siempre está el tiempo.

E2P31: Pero entonces supongamos que se tuvo el tiempo, las chiquillas empiezan a aplicar y empiezan a hacer la medición;

E2P32: la educadora hace el análisis de resultado, si le llama la atención algo, va a conversar con las tías: “tías, ¿cómo evaluaron esto? Fue así o....” digamos,

E2P33: no era el mismo criterio,

E2P34: entonces, si no se entendió bien se vuelve a aplicar.

E2P35: Ahora, esos resultados los presentan generalmente en las reuniones técnicas cuando correspondan, si es inicio, corte o final.

E2P36: Y ahí yo intervengo en el sentido de cuando ellas me dan a conocer los resultados, “ya, dame tus logros en los diferentes ámbitos o núcleos” y si a mí me llama la atención algo, también le pregunto: “A ver, ¿qué pasó con este resultado?, ¿por qué está tan bajo, por qué está tan alto?” si está de acuerdo a las características de los niños, o a veces también me ha tocado a mí definir los indicadores porque me ha tocado que en marzo no hay educadora, y yo asumo el nivel y hago yo la selección de los indicadores.

E: Los indicadores los seleccionan en marzo...

E2P37: I: Eeee, a veces lo alcanzamos a hacer en Enero o a veces lo hacemos en Marzo, a veces. Por ejemplo, el año pasado me ayudó Carolina, Carolina era más

de sala cuna, entonces le dije: “Carolina, por favor, déjame los indicadores listos pa’ Marzo” y seleccionamos los aprendizajes entre las dos. Ahora, si yo soy la educadora que me va a tocar en Marzo,

E2P38:sala cuna, por decirlo así, yo igual le echo una revisá’, porque es como lo que me dijo Karen este año,

E2P39: me dijo: “pucha, yo no quiero dejar los indicadores seleccionados porque cada educadora, es como que tiene que opinar si le adecua o no le adecua”. Entonces yo le encontré razón, así es que yo le dije: “pero déjamelos igual” porque ya es algo para partir. Entonces es verdad, porque a veces la educadora tiene una selección, yo tengo otra opinión y ahí de repente también, lo mismo también llegamos a consenso: “oye, pero por qué lo pusiste así o por qué...o no te parece que podría ser asá”. O si ella me dice: “no, lo puse así porque me interesa trabajar tal cosa”, a ya po’ perfecto, ¿me entiendes?.

E2P40: Entonces así más o menos, las chiquillas hacen la medición, las chiquillas hacen el análisis de resultados, los dan a conocer a todas

E2P41: y si yo tengo que intervenir en algún momento de esa etapa, igual lo hago, ¿me entiendes?.

E2P42: Pero siempre respetando, digamos, la postura que tiene la educadora o escuchando sus razones, si son válidas, bien,

E2P43: si no, le haré la sugerencia: “¿qué te parece si lo cambias por este otro?, o mira se te fue tal cosa, no consideraste esto”, más que nada, no sé, apoyo en este revisar bien,

E2P44: pero siempre....nunca impongo, cachai, no tiene que ser “aquí está, háganlo”. No

E: Y, según tú, ¿cuáles son las acciones que tiene que efectuar la Directora, o sea tú, al conocer los resultados de aprendizaje, pero en el área de lenguaje oral y escrito?

E2P45: I: Es que, obviamente si están bajos, hay que realizar más acciones y

E2P46: generalmente pasa eso, que en lenguaje siempre es como, entre lenguaje y entre lógico matemático en algunos niveles siempre es bajo,

E2P47: entonces tiende a orientar en que las actividades tienen que ser como más frecuentes, con más estrategias para esa área.

E: Y estos resultados que son más bajos, son en función a qué, ¿a los indicadores que se habían puesto inicialmente?

E2P48: I: Eeh, no porque hay un mal manejo que viene desde la casa, ya, tú sabes, que en sala cuna de repente la familia no es de las que aumenta el lenguaje, sino que habla en chiquitito de repente o le adivina lo que quiere hacer, entonces de por sí vienen con poca estimulación del lenguaje o mala base si es que llegan a niveles más grandes. Entonces, por lo menos, eeh, o sea yo creo que en todos los estudios se nota que el lenguaje es como el área más deficitaria a todo nivel: entre nosotras, entre los jóvenes, entonces no llama mucho la atención de que el lenguaje sea como lo más bajo.

E: Y ¿Uds. Saben qué es lo más bajo o en función a qué miden eso, es decir, no alcanzan a llegar a la meta de evaluación?

E2P49: I: Mira, es que generalmente, durante el año, o sea, puede que partan con bajo nivel de aprendizaje de indicadores con resultados muy bajos en lenguaje, pero con el año se van nivelando y ya a fin de año son todos como en todos los ámbitos como parejos, se llega, no sé po, por ejemplo este año tuvimos cerca del 90% en todos los núcleos y ámbitos, 88%, 89%, 87%.

E2P50: Ahora, yo les decía a las chiquillas que igual me llamaba la atención que ninguno llegó al noventa y tantos,

E2P51: pero también pasa por los indicadores que se seleccionan y nosotras utilizamos varios del IEPA.

E: Aah, eso te quería preguntar, porque Uds. Tienen expectativas de logro, en definitiva, por eso....(interrupción)

E2P52: I: Eeh, sí, nosotras utilizamos muchos indicadores del IEPA,

E2P53: pero no necesariamente textuales tales como salen ahí, porque hay algunos que como que son muy amplios. Eeeeh, entonces los usamos como apoyo, algunos nos sirven y también usamos otros que nosotras consideramos que es necesario considerar.

E: Y esos otros indicadores, de dónde los sacan?

E2P54: I: De la experiencia, de los mapas de progreso, de los aprendizajes esperados.

E: Le dan prioridad a esos indicadores según qué, según los resultados de diagnóstico o según lo que ustedes creen que tiene que ir...

E2P55: I: Eeeee, claro, o sea todo surge desde el diagnóstico que hacemos en marzo.

E: Con respecto a lo que justamente eso, a las metas que se tienen en el núcleo de lenguaje oral y escrito. En tú establecimiento, ¿cómo se evalúa el cumplimiento de las metas de logro en el ámbito de lenguaje oral y escrito?

E2P56: I: Bueno, en las tres etapas de inicio, de corte y final, que son como lo macro, en las planificaciones mensuales y en lo que es oral y escrito en lo que es niveles medios, con el programa de mundiletras porque ese programa igual se implementa, está dentro de la planificación, la educadora pone, por ejemplo, "reconoce sonido, reconoce la letra, da palabras con sonido inicial", ¿me entiendes?, pero está todo considerado dentro de la planificación variable.

E: ¿Ahí tienen la evaluación de las metas?

E2P57: I: O sea, mira, nosotras hacemos el inicio, no sé, ponle tú sacamos en lenguaje oral 38%, ¿ya?. Después en la de corte, sacamos el, no sé, el 60% y después el final. Pero dentro de ese proceso van las planificaciones mensuales que te van indicando los otros indicadores pero como más específicos.

E2P58: O sea obviamente que si no está bien, lo vuelven a repetir y a buscar otra estrategia, lo vuelven a hacer de otra forma para que sea distinto.

E: Y en el establecimiento, ¿ustedes tienen metas textuales en el área de lenguaje o tú has fijado metas como Directora...?

E2P59: I: Específicamente en lenguaje, no.

E2P60: Está como considerado como incremento de los aprendizajes en general. Ponle tú, entre el inicio y el final, de un 46%. Pero así como por área, no. Así como promediado en todos los núcleos y en todos los aspectos.

E2P61: Ahora, ponle tú, este año Carolina aplicó el mundiletras completo, lo aplicó con las letras que no son habituales para nosotras, ponle tú la W la X y la Y, entonces me dijo: "sabes qué, Isabel, no es pertinente pasar algunas de ellas, por ejemplo la Z porque la confunden con el sonido de la S o la L, entonces para el próximo año yo creo que sería pertinente que no pasáramos todas las letras, además que después si es que llegan a pasar a los colegios municipales, van a volver a pasar mundiletras y tienen dos o tres años más para aprender eso. Entonces qué te parece si nos quedamos con las letras básicas, que son como 25".

E2P62: Le encontré toda la razón, porque de qué te sirve al niño enseñarle la letra, no sé po, la X si no es parte de nuestro vocabulario actual, o la Y. En ese sentido, como te digo, o sea, si hay un fundamento o si hay una razón por algo, se acoge no más.

E: Y tú como Directora les exiges que pasen eso completo, que pasen todo el programa....

E2P63: I: La idea es que lo aplique completo. Ahora, ha habido otros años que no se ha logrado pasar completo y bueno, hay que explicar porqué no se ha logrado. Ya porque se empezó muy tarde, porque no estaban los recursos, porque hubo cambio de personal.

E2P64: Entonces hay años en que no, o sea, la idea es que se cumpla lo que está planificado, pero si no se logra, siempre está el porqué.

E2P65: O sea ya, "por qué no te resultó, ya, bueno", buscaremos la estrategia para que este otro año sí nos resulte.

E: Ahora pasamos a otra parte de la entrevista, que tiene que ver con la experiencia, para saber qué valor tú le otorgas a las metas de aprendizaje en el ámbito de lenguaje oral y escrito, o sea qué valor tiene fijar estas metas....

E2P66: I: A ver, lo que pasa es que la tengo, pero así como “me voy a poner esta meta en lenguaje” así como con énfasis, no.

E2P67: Lo hacemos a nivel de todos los ámbitos y los núcleos.

E2P68: Ahora, obviamente que el lenguaje es súper importante porque cruza todos los aprendizajes. Entonces, independiente que estemos hablando de emocional-social, de relaciones, de lógico-matemático, lo básico es el lenguaje. Entonces, obviamente que es súper relevante, que al planificar uno le dé más énfasis por el tema de indicadores de evaluación, sí, pero es la base para todo, ¿ya?.

E2P69: Entonces ahí es cuando claro, presentan te presentan dificultades cuando los niños y las niñas no tienen un lenguaje básico, en que no sé po, tú, un medio menor de dos años y medio y tienen bajo lenguaje, igual es como un poquito frustrante, entonces ahí tienes que volver a bajar el nivel, decir el nombre o señala, tienes que adaptarte.

E2P70: Pero obviamente es lo fundamental para todos los aprendizajes y para todas las áreas o ámbitos. Sí, porque el lenguaje te demuestra los aprendizajes, es la forma de expresarse, de hablar, a lo mejor quizás, puede existir el que muestren o el que agrupen con las manos, pero....también está relacionado con el lenguaje comprensivo, si yo le digo: “sepárame los azules de los rojos”, estoy usando el lenguaje para que me entienda, entonces es lo fundamental en todas las áreas.

E: Ya, ahora acuérdate que estuvimos hablando con respecto a la importancia de las metas de aprendizaje, referidos a los indicadores que establecen a principio de año.

E2P71: I: Bueno, nosotras no tenemos metas específicas así como de qué nos vamos a preocupar especialmente en lenguaje oral y escrito, no. Este está considerado dentro de todas las metas como incremento de aprendizaje en general, pero sí está dentro de las metas porque obviamente que si me va mal en

lenguaje, me va a bajar toda la expectativa que yo tengo de incrementar los aprendizajes como un todo. Igual están considerados.

E: Pero no así como puntual, específico. Ahora vamos a pasar a una parte con respecto a lo que se espera de los niños. Me gustaría saber cuáles son las expectativas que tienes tú en cuanto a los aprendizajes de los niños, pero en el ámbito del lenguaje oral y escrito. O sea, qué te gustaría que aprendieran, qué esperas tú de ellos.

E2P72: I: Bueno, dependiendo: el paso de sala cuna a niveles medios, la idea es que pasen a niveles medios expresándose con oraciones, dependiendo de la edad. Idealmente una oración más o menos completa, o sea con verbos. Hay algunos que va a depender del grupo de edad, pero eso sería lo ideal. Y de la salida de medio mayor a pre kínder, que reconozcan algunas letras, algunos sonidos iniciales, que sepan transcribir su nombre, que sepan transcribir algunas palabras básicas o letras, esas son como las expectativas, que se expresen en oraciones completas, que cuenten experiencias, que sepan digamos, por ejemplo de un cuento narrar situaciones así como en un orden lógico de lo que pasó; que tengan una expresión clara también, de sus ideas o de aquello que están pensando; que expresen sus opiniones verbalmente, que ojalá fueran en un principio espontáneas, es lo ideal, porque también pasa por las características de personalidad, de que son más tímidos, pero igual aunque sean tímidos la idea es que si tú les preguntas, expresen lo que ellos sienten, lo que piensan, lo que les gusta, lo que no les gusta, sus características personales, sus preferencias, en relación a su familia, qué hacen sus papás, cómo se llaman, su nombre completo.

E2P73: Eso, que tengan así como.....ah, y también en la parte, por ejemplo, de expresarse frente al grupo, nosotras hacemos también, o las chiquillas planifican disertaciones, entonces eso también favorece de que a futuro tengan personalidad como para enfrentarse a un grupo, no digamos que le dé la timidez o que les dé susto, entonces también las disertaciones favorecen eso.

E2P74: Que lleguen al colegio no siendo tímidos, sino que lleguen y la tía de kínder le diga "Hola, ¿cómo te llamas tú?, yo me llamo tanto", su nombre y sus dos

apellidos, “adelante, pasa. Y ¿qué te gustaría hacer?” y que se expresaran y que tuvieran no solo la herramienta de lenguaje, sino que eso vaya acompañado de la seguridad y con la autoestima de poder plantear lo ellos piensan o lo que sienten. Ese es mi ideal.

E: Claro, tu ideal. Ahora vamos a ver qué importancia tú le das al currículum, al aprendizaje, es decir ¿cuál crees tú que es el sentido de enseñar el lenguaje oral y escrito en el jardín?

E2P75: I: Bueno, es más o menos lo que hablábamos antes: que el lenguaje cruza todos los ámbitos, todos los ámbitos del aprendizaje y cruza todo lo que tú quieras manifestar, o sea: conocimiento, relaciones con los otros, convivencia, todo lo manifiestas a través del lenguaje, entonces por eso que es tan importante, porque si tú no tienes lenguaje, te provoca conflicto en las otras áreas. No puedes manifestar lo que sabes en el pensamiento, no puedes relacionarte con otros, si no tienes el lenguaje y quieres, no sé, decirle “pucha, te quiero mucho”, ¿cierto?. Claro, a lo mejor lo puedes decir de otra forma con un abrazo, pero no es lo mismo que decirlo. Entonces es por eso que es súper importante el lenguaje, es la base para todo lo demás.

E: Y según tu opinión, ¿cuál es la influencia que ejerces tú como Directora en los procesos de enseñanza del lenguaje oral y escrito en tu jardín infantil?

E2P76: I: ¿Mi influencia como Directora?, bueno, tengo que velar, digamos, por todo lo que yo quisiera, por todo lo que nosotras queremos como metas de jardín, que efectivamente se cumplan. O sea, si tenemos considerado dentro de nuestra distribución del tiempo, no sé, dos o tres períodos fijos de lenguaje, que eso efectivamente se cumpla. Es supervisar que lo que está planificado, lo que está organizado, lo que está propuesto, efectivamente se lleve a cabo. Por ejemplo, nosotras en el jardín trabajamos (interrupción)....Más que nada es eso: es velar, es supervisar, es también quizás fiscalizar, es asesorar es apoyar en todos los procesos, en todos los aprendizajes, en todas las metas que nosotras tenemos relacionadas con lenguaje, con todos los ámbitos se lleven a cabo. Si en un momento dado hay que orientar, hay que apoyar, si hay que, no sé po’, si decimos

“pucha se nos acabaron las estrategias de lenguaje, no hayamos qué hacer”, efectivamente yo tengo que buscar las herramientas, tengo que buscar a un especialista, tengo que buscar a una colega que maneje más el tema y llevarlo. Tengo que asesorar, apoyar, supervisar, fiscalizar, orientar, pedir ayuda, todo eso, para que efectivamente lo que nosotras queremos lograr como jardín infantil, se lleve a cabo.

E2P77: O sea, la parte a nivel de jardín, con todas, o sea que si digo con las educadoras, o sea que a lo mejor con la familia, porque no sé po, si de repente hay un niño que no habla mucho, hay que hacer entrevistas.

E2P78: O si a lo mejor la educadora, yo soy muy respetuosa de las educadoras de niveles, yo mi política es que ellas tienen que cumplir su rol y yo el mío, entonces generalmente las entrevistas las hacen ellas.

E2P79: Pero si hay un caso especial, una mamá que no comprenda mucho, que ya haya tenido entrevista con la educadora y no hay cambio, ahí yo cito a entrevista y la entrevistamos entre las dos,

E2P80: entonces también esa es una alternativa de apoyo de que la educadora no se sienta sola, de que “pucha, Isabel, ¿sabes qué? No me pesca la mamá, ya hablé con ella de que tiene que dejarlo que hable más, de que no le hable como bebé y no me hace caso” Entonces ahí la volvemos a citar, entonces también está ese apoyo hacia la familia si eso es lo que se requiere; si necesitan mi intervención las chiquillas como educadora, igual lo voy a hacer.

Transcripción Entrevista 3

1. IDENTIFICACION DE DIRECTORA

1.1. Nombre: Directora 3

1.2. Edad: 47 años

1.3. Universidad o Instituto de Formación Profesional: Universidad Central.

1.4. Años de Experiencia Laboral: 22 años.

1.5. Años de Experiencia en el Cargo: 4 años.

1.6 Postgrado o Diplomado: Postgrado en Políticas en Primera Infancia, Universidad Central.

2. DATOS ENTREVISTA

2.1 Fecha de Entrevista: 22 de Enero de 2013.

2.2 Lugar de Entrevista: Oficina de Directora, Jardín Infantil

2.3 Hora de Inicio: 13:05.

2.4 Hora de Término: 13:36.

Simbología:

D3: Directora 3.

E: Entrevistadora

E: Ya mira, con respecto a la gestión del programa y enseñanza, ese pilar temático. Entonces, con respecto a la elección de los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito, ¿cuál es el rol que Ud. En la elección y coordinación de los aprendizajes de este núcleo?

E₃P₁: D3: Directamente ninguna, indirectamente claro que sí.

E₃P₂: Ahora, las educadoras de cada ciclo, llamémosle sala cuna y jardín, ellas efectúan su reunión semanal donde analizan lo que se ha efectuado cada semana, ya?

E₃P₃: Sacan, después de la evaluación sacan su conclusión y, después de eso es que ellas pueden seleccionar, entre comillas, los aprendizajes que se van a retomar y los nuevos que se van a implementar.

E₃P₄: A las educadoras generalmente uno las orienta, por qué, cómo dónde, por qué lo hicieron, estuvieron todas de acuerdo, ese tipo de cosas, pero directamente no.

E₃P₅: Ahora, son las educadoras las que toman las decisiones.

E: Tú dices que directamente no tienes nada que ver, pero ¿qué sería indirectamente?

E₃P₆: D3: ¿Qué sería indirectamente? Generalmente, cuando yo hago las reuniones con las educadoras, analizamos lo que ellas...sus reuniones dentro de la sala, del aula, podemos entender no sé po, por qué eligieron tal aprendizaje y no eligieron el otro o por qué tomaron la decisión de tomar este y este que era más fácil, etc.

E₃P₇: Entonces, creo que uno llega a consenso, donde uno puede decidir y decir qué es lo que es mejor para los niños de acuerdo a la evaluación que exista, entonces más que nada es un tema de orientación hacia ellas.

E: frente a dudas que tengan...

E₃P₈: D3: Claro, o sugerencias de cómo poder hacerlo o cómo poder innovar en ciertas cosas que sí pueden resultar dentro del jardín, son cosas como súper importantes.

E₃P₉: Además que sacar ideas de otros lugares les hace como súper bien a ellas,

E₃P₁₀: porque generalmente somos nosotras quienes nos paseamos mucho, pero ellas no tienen oportunidad, entonces a lo mejor yo traigo ideas de otros lugares, donde yo se las puedo presentar a ellas para que podamos mejorar esto.

E: Y ahí es cuando tú vas e influyes....Ahora, vamos a ver un segundo pilar que tiene que ver con el monitoreo de las actividades educativas. En tú establecimiento, ¿qué acciones realiza el equipo técnico tras conocer los resultados de aprendizaje en el núcleo de lenguaje oral y escrito?

E₃P₁₁: D3: Se supone que para tomar una decisión o para yo realizar una acción, debo conocer qué pasó, por ende, es súper importante la evaluación porque me ayuda a saber qué hacer y, como te decía anteriormente, si yo analizo mi evaluación tomando todos los aspectos del currículum y yo veo que el aprendizaje que yo he escogido y que yo decidí trabajar, no dio resultado o no está dando los mejores, yo creo que las acciones se toman en ese momento.

E₃P₁₂: Es decir, lo vamos a volver a repetir, qué acciones vamos a hacer, vamos a mejorar no sé, la dicción entre nosotras, vamos a mejorar...vamos a implementar más tipos de láminas, vamos a cantar más, vamos a implementar más literatura para poder ver....es que eso va a depender mucho de la evaluación,

E₃P₁₃: entonces yo creo que las acciones a seguir van a depender de la situación en que uno esté, porque o si no, si tú no, o sea, no puedo en este momento decirte qué acciones específicamente porque tendría que estar en la situación.

E: Pero en general, tú me estabas mencionando ciertas estrategias en el fondo. No puntuales porque no estamos frente a un aprendizaje, pero tú me mencionabas que cambian el tipo de evaluación, o las actividades que realizan o el tipo de recursos que utilizan.

E₃P₁₄: D3: Los recursos sí, e incluso hasta los juegos. Porque por ejemplo si el juego era ir a lo mejor estar en el patio y utilizar todos los elementos del patio, a lo mejor esta vez van a ser todos los juegos dirigidos, donde tenga que ver mucho el lenguaje, donde a lo mejor vamos a cantar mientras estén corriendo, vamos a jugar de un juego que requiera de una rima a seguir, entonces yo creo que las estrategias van a depender de las circunstancias. O como me habías hablado tú, las acciones.

E: Y según tú opinión, ¿cuáles son las acciones que debe efectuar la Directora al conocer los resultados de aprendizaje en el área de lenguaje oral y escrito?

E₃P₁₅: D3: A ver, generalmente uno, al estar en un cargo de dirección, como te decía al principio, indirectamente influye en lo pedagógico, porque uno tiene personal calificado dentro de cada sala, junto con las técnicas obviamente.

E₃P₁₆: Pero en las reuniones que uno tiene con sus educadoras, más que nada informativas, pero también tienen que ser formativas hacia ellas, porque si uno aclara dudas con respecto a sus educadoras, puede sugerir y también a la vez puede aprender de ellas.

E₃P₁₇: Sacar conclusiones en conjunto y también darles una solución a eso en conjunto.

E₃P₁₈: Creo que es súper importante también estar interiorizada de lo que pasa dentro de tu jardín pedagógicamente. Tú, uno a veces por ejemplo, tiende a lo mejor a tirarse para una parte administrativa que es mucho y a veces como que pierde un poco el norte a lo que es el trabajo de aula. Pero en la medida de que uno pueda equilibrar un poco esas partes, da buenos resultados la participación que tenga uno dentro de lo que es el aula.

E₃P₁₉: Las reuniones que nosotras efectuamos con las educadoras pedagógicas, más que nada siempre hay temas que uno puede ahondar e investigar y poder solucionar el problema y sacar conclusiones pero más que nada superviso lo que ya han hecho y a lo mejor renovar ciertas cosas y ponernos de acuerdo “a, vamos a implementar esto esta vez, a tener tal horario, ¿qué les parece?” etc.

E: Perfecto. Y con respecto al otro pilar temático que es el cumplimiento de las metas académicas vinculadas al lenguaje oral y escrito, en tu establecimiento ¿en tú establecimientos cómo evalúas el cumplimiento de las metas establecidas en el lenguaje oral y escrito?

E₃P₂₀: D3: Es a través de registro, de las listas de cotejo, va a depender, o sea, hay muchos tipos de evaluación. Ahora, el registrar no tiene nada que ver con el analizar, o sea, yo puedo registrar muchas veces y a lo mejor puedo tener infinidad de tipo de registros, pero si yo analizo y no tomo decisiones, no sirve de nada.

E₃P₂₁: Ahora, lo medular de esto es que cómo, si no es qué se hace con la información. Entonces, si bien es cierto yo te puedo decir infinidad de tipos de evaluación: registro, mirar, que no sé, lista de cotejo, que si sí, que si no, etc., pero lo medular es saber qué se hace con esa información y si esa información me está dando resultado. Yo no puedo tampoco tomar esa información durante todo un año y tomar una decisión a fines de año. O sea, yo creo que es un proceso constante, donde uno tiene que estar constantemente evaluando y analizando para poder tomar decisiones, porque o si no, no sirve de nada. Porque si yo me pongo una meta de decir, no sé po', este año voy a implementar tantas rimas, o sea qué saco con evaluarlo a fin de año. Y a lo mejor capaz que hasta se aburran los niños de que nos pongamos de acuerdo, no sé, de que en el patio vamos a tener juegos dirigidos y a lo mejor se terminan aburriendo, o sea si no evaluamos cómo lo vamos a saber.

E: Y tú, por ejemplo, como Directora, tú dices alguna meta a las Educadoras y Técnicos...

E₃P₂₂: D3: O sea, yo creo que todo es en conjunto. No es que yo imponga tal cosa.

E₃P₂₃: Aquí se analiza y uno ve cuáles son las falencias.

E₃P₂₄: Mira, y afortunadamente para ustedes, para ti que estás haciendo este trabajo, generalmente llámese niveles medios, donde generalmente hay problemas de lenguaje, no así por ejemplo en sala cuna, son etapas que deben ir quemando,

son etapas de desarrollo, cuando uno dice “yo no puedo exigirle a un niño de tantos meses de edad que diga tantas palabras” si en el fondo va a depender de su tipo de desarrollo, pero así y todo....(interrupción telefónica)....

E:eee, me estabas diciendo cómo evaluaban el cumplimiento de las metas.

E₃P₂₅: D3: A sí, en conclusión es que no te puedo decir de que cuál otro tipo de evaluación ocupamos, sino que aquí lo importante es que la evaluación sea constante, que tenga tiempos determinados, o sea inicios y términos, y que a la vez esos resultados sean analizados para que se puedan tomar decisiones.

E: Y tú como Directora, ¿tú les fijas al equipo una meta que tengan que tener en el área de lenguaje?

E₃P₂₆: D3: Sí, o sea, no solamente en el área de lenguaje, en todo. Hay metas que cumplir, porque la cosa es no ser relajada y decir “ya, ahora voy a trabajar este aprendizaje”, no. O sea, en cierta medida hay que darles una meta, o sea, de aquí a tantos meses hay que trabajar esto y nunca tanto, de ahí a dos o tres meses vamos a trabajar tal aprendizaje o tantos aprendizajes, y después de eso viene una evaluación y vamos tomando decisiones, si fue o no correcto.....incluso hasta el tiempo. Hay aprendizajes que son así, súper rápidos, incluso a lo mejor en el tiempo del logro vamos a quedar medio nadando. Pero eso se va viendo de acuerdo, es constante.

E₃P₂₇: Por eso te digo, esto de la evaluación es constante. Entonces se va viendo de acuerdo a los resultados que uno va adquiriendo y ahí se va viendo.

E₃P₂₈: Tampoco son metas tan restringidas, no, perdón, tan impositoras. Tampoco se va diciendo “ya, al veintitanto de abril tengo que tener....” No. Sino que es flexible, tiene que haber flexibilidad en todo, entonces tampoco te puedo decir que cada cuánto doy las metas. Que si hay metas, sí. Que hay tiempos establecidos también, los hay, pero va a depender mucho de los resultados que se obtengan no más.

E: Ya, y según tú experiencia, ¿qué valor tiene fijar metas en el ámbito del lenguaje?

E₃P₂₉: A ver, según mi experiencia, cuando uno fija metas, obtiene logros. Y cuando uno fija metas también, sistematiza, ordena y creo que, si bien es cierto tú no puedes decir “de aquí a aquí” el niño va a aprender a decir jardín, perro, rata, pero sí puedo obtener logros más que en la articulación de un, en la modulación de una palabra, va a adquirir a lo mejor más lenguaje.

E₃P₃₀: Y el lenguaje tú sabes que ayuda a la parte, tú sabes, eeee...como decían antiguamente psicológica, pero que es cognitiva. Entonces ayuda mucho al pensamiento cognitivo, a la solución de problemas, a darse cuenta de cosas.

E₃P₃₁: Entonces, si uno en el fondo es organizada, y como te digo, el hecho de ponerle metas, uno puede hasta incluso hasta sacarle más provecho. Porque cuando las cosas están hechas así como bien ordenadas, con conciencia, porque yo siempre le digo a las chiquillas que uno tiene que trabajar en conciencia y no porque uno vaya a recibir plata. No, el trabajo con los niños es una cosa de conciencia y cuando tú obtienes logros, si bien es cierto no te van a pagar ni te van a dar un bono más, tú vas a tener un logro más que nada a lo mejor, no sé po, esto de decir se puede y los niños lo logran, siento que el trabajo debe ser muy ...es que hay que hacer lo de uno, en el fondo. Y sí da resultado el ser ordenada, sí da resultado tener metas porque uno tiene la satisfacción de decir sí lo logró y se puede, y se puede, y si se pudo acá, también se va a poder allá,

E: Ya y ahora vamos a ver con respecto a los estándares en el área de lenguaje oral y escrito. En relación a esto, ¿cuáles son las expectativas en cuanto al aprendizaje de los niños en el ámbito de lenguaje oral y escrito?

E₃P₃₂: D3: Eeee, ¿las expectativas? Aumento del vocabulario, más que nada. Porque el aumento y también la correcta...no puedo a lo mejor decir, no puedo yo decir, no sé po, lo que te decía *denante*, no puedo yo lograr si el niño no puede decir perro, perro, perro porque tiene un problema ya, externo a lo que nosotras podamos manejar. Pero sí es súper bueno que los niños adquieran más conocimiento de lenguaje, más palabras, más cosas, porque uno no puede, o sea, si es por eso a lo mejor aprendamos inglés, porque con el inglés con una sola palabra puedo decir mucho. Entonces, no, lo ideal sería que los niños aprendieran

cada vez más palabras nuevas donde ellos se pudieran expresar, porque lamentablemente ese es el grave error que existe en esta época.

E₃P₃₃: Yo digo en esta época porque yo, si bien es cierto, siempre a lo mejor cuando uno llega a una edad trata de mirar las cosas buenas de antes, pero una de las cosas buenas que uno aprendió cuando yo estaba en el colegio era que se usaba mucho el diccionario, cosa que los míos ni siquiera conocen. Se usaba mucho usar el diccionario de sinónimos y antónimos, cosa que aquí ni siquiera saben lo que es sinónimo ni antónimo. O sea, tú te encuentras con profesionales que no tienen idea ni siquiera lo que es sinónimo y antónimos, o sea, les da lo mismo utilizar cien mil veces, o sea, caer en la redundancia y repetir siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo y no tener la preocupación de que esto significa esto y que también lo puedes decir de esta otra forma. Entonces, eee..si esto no se hace de una, lamentablemente no se avanza y cada vez se va perdiendo esa parte.

E₃P₃₄: Eee...me gusta mucho este trabajo si tú lo estai enfocando y lo estoy visualizando ahora en mi mente, como digo yo, creo que se pueden obtener muchas cosas si uno se lo propone, en el sentido de que se pueden obtener niños mejor hablados, como diría mi abuelita y también niños que realmente pudieran solucionar el problema de otra forma.

E₃P₃₅: Yo creo que el lenguaje dentro del ser humano es muy importante para que pueda ser racional porque si no existe un lenguaje, o sea lo racional, no sirve, no hay comprensión de.

E₃P₃₆: Entonces eso más que nada, como me dices tú en el fondo cuáles son las expectativas, o sea no sé, si fuera idealista sería obtener niños que puedan defender algún..., dar una opinión de..., o que el niño a los tres años o cerca de los cuatro años pudiera decir “porque no me gusta” y no dijera que “no”, “porque es feo”, “porque es malo”, “porque tiene un mal gusto”, “porque tiene un mal sabor”, “porque no me gusta ese color”, “porque me hace sentir que tengo pena”, que uno pueda mirar esas metas es como ya... Imagínate, el niño, aquí uno iba al medio mayor y yo preguntaba “buenos días, niños”, “buenos días tía Ximena Parada”, entonces era porque yo les decía que uno tiene que llamarse por el nombre y el

apellido, que uno tiene apellido. Y capaz que me hubiera salido el niño del Soprole y que me hubiera dicho “y a la mamá también”. Pero yo ahí decía “quién soy yo” y decían “la Directora del jardín”, entonces son conocimientos que a lo mejor de primera son repetitivos, pero ya después fue en conciencia, o sea ya después era la “tía Ximena Parada” y eso es importante.

E3P37: A veces, nos dedicamos mucho a ser asistenciales. Yo siempre analizo esa parte: de un lapso de tiempo de no sé po', yo creo que de unos veinte años empezó la forma, esta cosa de ser asistencial y a mí me ha costado mucho sacar esa parte. O sea, yo soy de una época donde yo viví lo asistencial y lo medular que era lo pedagógico a conciencia no. Antiguamente eso no se analizaba, o sea, uno trabajaba con planes y programas y los planes en parte venían hechos con los objetivos listos y esos objetivos tenías que trabajarlos durante el año, listo y era. ¿Y si yo quiero saber algo más que no estaba dentro del programa no estaba correcto? Entonces eso ha costado mucho y se han ido olvidando ciertas temáticas que puedan servir mucho para muchas cosas en el fondo que pueden servirte para resultados en...

E3P38: Yo siempre me acuerdo de yo cuando estaba en el colegio, mi profesora nos hacía mucha caligrafía. En el momento no entendía pa' qué porque era tedioso estar tranquilita porque la caligrafía requería de ciertas técnicas que no todo el mundo sabe cuál es la técnica de la caligrafía: sube suave, baja marcado. Entonces, para obtener esa técnica tú tenías que estar tranquila, tener el tiempo suficiente y tenías que tener la conciencia que era “sube suave, baja marcado, sube suave y baja marcado”. Entonces, ahora no hacen eso, no tienen idea, no saben escribir. ¿Por qué había tanto dictado? Aparte del vocabulario, era la ortografía y no es porque la mamá o el presidente o alguien dijera que era con “b” o “v”, tenía una razón de ser por qué era con “v” o por qué era con “b”. Ahora no existe eso, o sea, se han ido ciertas cosas que si bien es cierto a lo mejor puedes decir “qué antiguo”, pero créeme que de las generaciones pasadas, o sea de mis abuelos o de mi mamá, había mucha gente lectora que a lo mejor no tuvo la oportunidad de sacar una carrera profesional en esos años, incluso hasta de una

carrera técnica, eran simples dueños de casa donde Corín Tellado se lo leían al revés y al derecho, donde tu mamá te podía explicar cómo era la copia, donde tu mamá te podía explicar más o menos cómo hacer una suma, cómo hacer una resta, porque en el fondo se dedicaban a eso. Entonces, cierto que época se ha perdido de muchas cosas que son tan simples en estos momentos, pero que sí tienen muchos buenos resultados:

E₃P₃₉: el que tú le hables todo el día al niño dentro de la sala explicándole lo que estás haciendo o dándole a entender incluso un sentimiento, también está ayudando a que el niño esté desarrollando aquel pensamiento lógico y también le estás ayudando a que el pueda expresarse y no de una forma como “no me lele, me lele”, “pero qué te duele”, “no, me lele, me lele”. O sea, me duele la rodilla porque me pegué, me caí, estoy muy triste.

E: Y, con respecto a la enseñanza del currículum en el lenguaje oral y escrito, ¿cuál crees tú que es el sentido de enseñar el lenguaje oral y escrito en el Jardín Infantil? Ya mencionaste el tema un poco, pero me gustaría abarcar más de este.

E₃P₄₀: D3: Creo que si no existe la comunicación, no existe la comprensión. Si no hay comprensión, no hay desarrollo, entonces es esencial. O sea, así como el caminar, el hablar es lo básico o así como el avanzar o que uno vaya creciendo físicamente, creo que el lenguaje es esencial para poder desarrollar y creo que el lenguaje incluso para el desarrollo de un país es muy importante. Porque, si bien es cierto podemos hacer muchas cosas, inclusive encontrar minas de oro y petróleo aquí en Chile y hacernos ricos como país, pero si no hay un lenguaje, no existe cultura. O sea, cómo vamos a transmitir a través del tiempo si no sabemos expresarnos, si no sabemos decir qué es lo malo y que nos gusta y qué no nos gusta. Entonces, si bien es cierto existe un lenguaje común y corriente donde la gente incluso se puede expresar hasta con señas, pero si lo podemos hacer de una forma correcta, de una forma que pueda sobresalir, a lo mejor vamos a lograr tener una sociedad más consciente. Para mí eso es súper importante.

E: Y según tu opinión, ¿cuál crees tú que es la influencia que tú ejerces como Directora en los procesos de enseñanza del lenguaje oral y escrito en el Jardín Infantil?

E₃P₄₁: D3: A veces son cosas tan simples como el saludar a todo el mundo que llega al Jardín. El referirme a lo mejor a la mamá del chiquitito a decirle “¿cómo le va?”, “¿cómo amaneció hoy día?”, “¿cómo amaneció Javier hoy día?”, “¿viene feliz? Qué bueno, me alegro”. El entrar a una sala y decirle a los niños “buenos días, ¿cómo están?, ¿qué me cuentan?, ¿qué ha pasado?”. Como digo, no estoy 100% dentro del aula, pero el hecho de que ellos vean que voy al Jardín y que a través de la reja yo saludo al vecino de en frente: “¿cómo amaneció hoy día, Sra. Blanca? Recuerde si hoy me puede cuidar el jardín en la tarde”. Entonces, indirectamente uno influye, influye cuando uno les pregunta: “¿qué hicieron hoy día?, ¿qué les pasó?, ¿se cayó?, ¿dónde le duele?”.

E₃P₄₂: Creo que todo el equipo que trabaja dentro del jardín tiene que tener códigos de buena convivencia para poder también proyectar eso hacia los niños que son nuestros usuarios y a los que nosotros estamos enseñando. Y, como te digo, las buenas relaciones también son importantes en el lenguaje. El tener buena relación es importante: cómo yo me refiero a mi colega, a la tía técnico que está dentro de la sala cuna, o sea, si hay códigos que el niño vea que existe un respeto entre uno y otro y que la tía se saluda con cariño, que la tía le pregunta: “¿qué le pasó tía, se siente bien, está mejor?”, entonces, en la medida en que los niños vean acciones, es como también los niños aprenden.

E: Bueno, muchas gracias por participar de la investigación y por la disposición.

Transcripción Entrevista 4

1. IDENTIFICACION DE DIRECTORA

1.1. Nombre: Directora 4.

1.2. Edad: 31 años

1.3. Universidad o Instituto de Formación Profesional: Pontificia Universidad Católica de Chile.

1.4. Años de Experiencia Laboral: 8 años.

1.5. Años de Experiencia en el Cargo: 3 años.

1.6 Postgrado o Diplomado: No.

2. DATOS ENTREVISTA

2.1 Fecha de Entrevista: 6 de Noviembre de 2013.

2.2 Lugar de Entrevista: Oficina de Directora, Jardín Infantil.

2.3 Hora de Inicio: 12:15.

2.4 Hora de Término: 12:50.

Simbología:

D4: Directora 4.

E: Entrevistadora

E: La entrevista que se va a realizar tiene como objetivo el realizar un estudio de tipo cualitativo, con el propósito de estudiar los distintos tipos de liderazgo y cómo las Directoras abordan la temática del lenguaje oral y escrito.

La entrevista gira en torno a cinco ejes temáticos, cinco tópicos. Vamos a ir abordando uno por uno que yo te voy a ir mencionando, también para que tú te vayas guiando más o menos en cuanto a lo que quieras hablar o mencionar. Si tú quieres abordar otros temas, también lo puedes hacer. Es necesario mencionar que todo lo que vamos a conversar ahora es anónimo, siendo esto parte del protocolo de la investigación y espero que te sientas cómoda durante la entrevista.

En primera instancia, se abordará el tema de la gestión del currículum, específicamente en cuanto a los aprendizajes del lenguaje oral y escrito. Con respecto a la elección que Uds. Realizan en cuanto a los aprendizajes del núcleo de lenguaje oral y escrito, cuál es el rol que tú desempeñas en el proceso de selección y coordinación de los aprendizajes de dicho núcleo.

E4P1: D4: Mira, la idea es trabajar en equipo, pero como en un comienzo se trabajaba solamente con el personal técnico, se trata de hacer como una inducción y saber qué manejan y

E4P2: la decisión final la verdad es que la tomo yo. Y después cuando llegó la educadora, ella la tomaba y yo la revisaba después en el nivel medio.

E: Y en el proceso de selección, ¿por qué lo seleccionaban?

E4P3: D4: Primero hacíamos un diagnóstico de los niños, revisábamos los aprendizajes esperados graduados, porque se supone que las Bases vienen graduadas y en base a eso, era como el inicio, veíamos desde dónde podíamos partir y cuáles eran los que se relacionaban más con el objetivo que queríamos lograr. Por ejemplo, igual los saltábamos, pero siempre se trataba de hacer graduados e ir avanzando. Se seleccionaban cuatro aprendizajes por núcleo.

E4P4: En sala cuna era solamente en lenguaje verbal y en nivel medio también, sólo lenguaje oral. En un semestre hay uno de lenguaje escrito, que tiene que ver

con el aprendizaje de formar trazos, no me acuerdo muy bien cuál era el número del aprendizaje, pero hay uno de escrito (lenguaje escrito).

E: Y esos aprendizajes, ¿tú los seleccionabas para todo el año?

D4: Es que como el plan anual se hacía el primer semestre, se selecciona para todo el año, o sea, que son cuatro para trabajar en el año, pero en el corte, a mitad de semestre, se reevalúa eso. Entonces, si los aprendizajes ya están, se agregan o se cambian. Pero igual se pueden agregar aprendizajes de acuerdo a lo que se ve con los niños. Pero se trata de cumplir con los cuatro.

E: Y tú, por ejemplo, ¿hacen una revisión en este segundo corte?

E4P5: D4: Sí. Se hace una revisión, se aplica una evaluación nuevamente con todos los aprendizajes y se evalúa cómo están. Los que ya se cumplen en la mayoría de los niños, la idea es avanzar al siguiente o cambiar, o si alguno no se cumplió, seguir trabajando con ese. Pero sí se hace.

E: Y en lenguaje oral y escrito, ¿ustedes seleccionan bajo algún criterio los aprendizajes, aparte de la información obtenida del diagnóstico?

E4P6: D4: La verdad es que en un comienzo, se seleccionaban los aprendizajes según los que yo consideraba más relevantes. Pero al final la decisión tiene que ver con los indicadores, que sean visibles.

E4P7: Entonces, de acuerdo a no sé po', hay aprendizajes que si bien eran importantes, no se pueden ver para evaluar de forma cuantitativa, entonces esos los dejamos para registros con bitácora, pero no para el trabajo del plan anual, sino que esos no eran los aprendizajes que seleccionábamos.

E4P8: Entonces otra toma de decisión es que tenemos que hacerlos visibles, entonces hay aprendizajes que es súper difícil encontrar el indicador que pueda hacer visible el aprendizaje, o sea que pueda ser en forma concreta. Entonces ese criterio también se utiliza para eliminar algunos aprendizajes.

E: ¿Y quién detectaba que no eran visibles esos aprendizajes?

E4P9: D4: La idea es en reuniones con las tías. Entonces uno consulta “¿cómo podemos ver esto?” y si entre las cuatro cabezas que podíamos haber en ese momento, entre ninguna lo logramos sacar, veíamos “probemos con otro aprendizaje” y la idea era hacerlo en conjunto.

E: Y ese “lograr ver” como mencionas, ¿de dónde lo obtenían, de algún libro...?

D4: De las bases curriculares

E: Ok. En el Jardín Infantil donde te desempeñas, ¿qué acciones realiza el equipo técnico cuando conoce los resultados de aprendizaje de los niños en el núcleo de lenguaje oral y escrito? Ya realizaste una mención al respecto, pero es interesante si las puedes especificar un poco más.

E4P10: D4: Se refleja en la planificación y se van buscando las estrategias para lograrlo. Se evalúa si la estrategia o la planificación o la metodología que estamos ocupando, es la adecuada para ese aprendizaje de lenguaje oral y escrito.

E4P11: Por ejemplo, ocupar espacios para promover que no se están ocupando, o potenciar más el lenguaje que generalmente tiene que ver más con la expresión, o sea, la comprensión con la expresión.

E4P12: Y bueno, este año la comprensión estuvo mejor evaluada que la expresión. O sea, los niños como que no hablaban y eso se trató de fortalecer. Y uno sabe que comprenden según los indicadores acordados.

E: Y los indicadores de lenguaje oral y escrito ¿de dónde los obtienen?

E4P13: D4: Nosotras los hicimos de los aprendizajes, pero apoyándonos también en los mapas de progreso y en las bases.

E: Entonces, según lo que entiendo, ustedes se apoyaban específicamente en, bueno, en los aprendizajes que querían potenciar en las bases que vienen determinados, pero decir qué evaluar de ese aprendizaje de los mapas de progreso. ¿Es así?

E4P14: D4: O sea, igual buscamos y vemos de acuerdo al desarrollo de los niños, como releer, no sé po', en este período los niños a los dos tienen que decir tantas palabras, entonces de acuerdo a eso se plantea el objetivo y se ven las bases y se apoya también con los mapas de progreso.

E4P15: Igual los mapas de progreso son súper amplios, entonces no dan muchas luces de qué hay que lograr, sino que es demasiado amplio.

E4P16: O sea, los indicadores los desglosamos del aprendizaje

E4P17: y para desarrollarlos yo creo que tiene que ver un poco con aprendizajes previos también, pero con la reevaluación de los mismos. De, por ejemplo, yo trabajé antes en un colegio, entonces cómo formular el indicador

E4P18: o también había un libro me acuerdo, pero que era para transición y ahí salían los indicadores para cada aprendizaje, entonces de ahí tu sacas. Es como el molde de y lo adecúas al aprendizaje ahora para primer ciclo, pero yo creo que tiene que ver más con aprendizajes previos.

E4P19: Y el tema teórico es como revisar en qué debería estar el niño para cada edad.

E: En el mismo eje temático es el monitoreo de las actividades educativas. Entonces, ¿cuáles crees tú que deben efectuar la Directora al conocer los resultados de aprendizaje en el lenguaje oral y escrito?

E4P20: D4: Una tiene que reevaluar la planificación y los indicadores, ver si efectivamente el indicador cumple con evaluar ese aprendizaje. También otra acción puede ser visualizar cómo se está evaluando, ver cómo hacen la actividad y ver cómo se evalúa de acuerdo a eso: ver si es verídico o no, si corresponde o lo hizo una vez al azar, si se consideran los aspectos del niño que ese día no estuvo bien, si las evaluaciones las han visto o no las han visto, si se realizan las planificaciones anteriores. Si todas las variables anteriores están bien y tengo los resultados de aprendizaje que tengo, si en los resultados de evaluación se ve que se lograron los aprendizajes, se decide aumentar la dificultad, o sea agregar más

aprendizajes. Si no se lograron, ver en qué está fallando y cambiar las estrategias o la metodología que se está utilizando.

E: Ahora se pretende abordar el tema de las metas en tu centro educativo. En el Jardín Infantil donde trabajas, ¿cómo evalúan el cumplimiento de las metas establecidas en el lenguaje oral y escrito?

E4P₂₁: D4: Yo creo que el cumplimiento de la meta involucra tanto a los niños como al personal y también se considera el trabajo con la familia, porque nosotras dentro de, se sabe que nosotras por más que hagamos, si no tenemos el apoyo de la familia, no se logra. Entonces, una meta es también incluir a la familia no en la evaluación, sino que potenciar, que se haga un trabajo permanente, estar siempre recordándoles. La verdad es que no se hicieron talleres, pero en la meta del plan anual estaba el hacer talleres para eso. O sea, eso último se logró pero no se hizo en forma metódica, según como estaba establecido en la programación. Porque la idea era esa en el plan, no sé po, detectar en el diagnóstico de los niños que el lenguaje está bajo y qué íbamos a hacer para eso. Entonces, una de las estrategias era hacer talleres con los papás para promover la lectura con los niños, instancias de verbalizar, cómo potenciar el lenguaje, cómo promover que ellos hablen. Pero se hacía en reuniones, pero no como taller como estaba programado.

E4P₂₂: Otra meta era lograr que los niños logaran expresar que era lo que estaba más bajo.

E4P₂₃: En la parte de comprensión estaban como relativamente bien, pero en la expresión estaban muy bajo, y no verbalizaban.

E4P₂₄: Entonces la idea era como promover la expresión del lenguaje, que ellos hablaran porque cuesta mucho que hablen.

E4P₂₅: Y evaluamos esto dependiendo del aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje que decía “verbalizar palabras” se evalúa si verbalizaban palabras, que las palabras fueran o intenciona o de acuerdo a la edad, como que “trata de verbalizar”, “verbaliza palabras claras”, “verbaliza más de tantas palabras”, de acuerdo a los indicadores.

E: Entonces me estás diciendo que en las planificaciones se evalúa el cumplimiento de la meta a través del aprendizaje de los niños en definitiva. ¿Cómo se evalúa el cumplimiento de la meta en el ámbito de la familia? ¿Ocupan algún instrumento?

E4P26: D4: La verdad es que al principio hacíamos una encuesta de interés para conocer a los niños y para ver cómo veían que los niños estaban en ciertas áreas, no sólo de lenguaje si no que en todo. Y al final la idea es hacer una encuesta para ver qué creen ellos que aprendieron los niños, qué cambios vieron en lo mismo que se vio inicialmente, en lenguaje, respecto a la parte de autonomía, en convivencia, en solución de problemas.

E4P27: En cuanto al personal, la meta era que intencionaran las prácticas. Porque, por ejemplo, no es hablar por hablar. Por ejemplo, que el inicio tuviera las partes de la planificación y que sobre todo lo que se trataba de trabajar mucho era como en el cierre, como dar énfasis a recordar lo que hicimos, a verbalizarlo, mostrando si era con el títere, que trabajáramos con el títere tanto.

E4P28: Presentar el material dando el énfasis en por ejemplo “esto es esto” o “esto se llama así”.

E4P29: Y en cuanto a esto se evaluó al personal con una pauta establecida,

E4P30: pero yo más que esa pauta que yo la verdad la apliqué una sola vez con ellas,

E4P31: hacía registros de observación con ellas, pero no avocado solamente al tema de cómo va el lenguaje, sino que a todo. Por ejemplo, no sé, yo veía que el gran tema era que no cerraban, o sea, que no hacían el cierre de las actividades. Entonces se conversaba con ellas en forma personal y se les pregunta si consideran que lo están haciendo bien esto, o si consideran que falta o en algún otro tipo de práctica la idea es que ellas tomen conocimiento de eso y que lo firmen y que traten de realizarlo en la sala.

E: Ahora, según tu experiencia, ¿qué valor tiene el fijar metas de aprendizaje en el ámbito de comunicación?

E4P32: D4: Mucho, porque así tienes claro qué quieres lograr, si no tienes identificado es como hacerlo de forma un poco automática y si tienes claro a dónde quieres llegar, se intenciona más la práctica con los niños y con las tías. La idea es que ellas tengan claro cuál es el objetivo para que eso sea intencionado y que no sea hacerlo porque está ahí en el papel. Entonces es entenderlo, la idea es que justamente se planifique en grupo para que ellas saquen la idea, de dónde viene esa idea y para qué es el objetivo.

E: En cuanto a otro eje vinculado a los estándares en el lenguaje oral y escrito, me gustaría abordar las expectativas que tienen en cuanto al aprendizaje de los niños en el lenguaje oral y escrito.

E4P33: D4: Que comprendan y que logren expresar, expresar tanto verbal como corporalmente.

E4P34: Y que comprendan lo que....es que yo siento que el comprender es como medio innato, se puede ver en expresar, o sea, el comprender generalmente está en la mayoría de los niños según lo que hemos visto.

E4P35: Pero el expresar era como la meta más amplia, que ellos logran expresarse y verbalizar.

E4P36: La comprensión sabíamos que está porque la idea es presentarse en la sala y no sé por qué, tu das una indicación y estás todo el rato diciendo para que los niños lo hagan y de esa manera ver. O sea, nosotras lo vemos así que comprenden.

E: Pasando a otro ámbito, me gustaría saber cuál crees tú que es el sentido de enseñar el lenguaje oral y escrito en el Jardín Infantil.

E4P37: D4: Es que no es como enseñar, sino que es promover que se logre el lenguaje porque eso va a ser. La idea es aprovechar esta etapa que es como la más potente para aprenderlo abarcar lo máximo posible. Entonces en ese sentido aprovechar los recursos que se tienen, aprovechar a la familia, en ese sentido es aprovechar la instancia para que aprendan lo máximo posible.

E4P38: La verdad es que es importante que aprendan el lenguaje oral y escrito porque desarrollan la parte cognitiva. El lenguaje está directamente relacionado con eso. Pero la idea es abarcar todo. Al final el lenguaje es todo: tiene que ver con las expresiones, tiene que ver también con la convivencia, está todo involucrado.

E: Y en cuanto a tu rol como Directora: ¿cuál crees tú que es la influencia que ejerces como Directora en el proceso de lenguaje oral y escrito?

E4P39: D4: Yo creo que tiene que ver con la selección de los aprendizajes, como determinar al final cuáles son los aprendizajes que se van a potenciar más. Porque al final igual se abarcan varios más, pero no de forma tan intencionada, pero seleccionar los que vamos a promover más. De todas manera cuesta escoger porque acá hay mucho déficit en los aprendizajes, entonces no sabes cuál aprendizaje priorizar.

E4P40: También participo en cuanto a la mediación porque se trabaja en forma conjunta, o sea, como que la idea es y transmitir la importancia, el para qué, con qué intención se va a hacer y que ellas logren captarlo y comprometerse a que lo van a realizar de cierta manera, como ocupar modelaje en cierta medida. Esto se hace tratando de estar y decir “podríamos hacer esto”, pero no decirle “no”, o sea, más como modelaje entre comillas pero de forma indirecta. Pero las prácticas que definitivamente no correspondían, eso se decía en forma directa, como por ejemplo que a un niño le entregue las cosas de forma que no le permita elegir, que se salte eso, entonces ahí yo digo “la idea es que los niños vayan eligiendo porque así tienen la posibilidad de verbalizar y seleccionar”, pero esas prácticas que no deben ser y que no promueven nada, las digo directamente, pero las otras en que veo que existe una intención positiva de intervención, pero que no existe la herramienta exacta, ahí trato de modelar, para que no sea tan rudo con la persona.

E: Bueno, quería agradecerte por haber hecho posible la entrevista y por el tiempo contemplado para esta, así como por ser parte de este proceso.

Transcripción Entrevista 5

1. IDENTIFICACION DE DIRECTORA

1.1. Nombre: Directora 5

1.2. Edad: 32 años

1.3. Universidad o Instituto de Formación Profesional: Instituto Profesional Los Leones.

1.4. Años de Experiencia Laboral: 10 años.

1.5. Años de Experiencia en el Cargo: 3 años.

1.6 Postgrado o Diplomado: Postgrado en Políticas en Primera Infancia, Universidad Central.

2. DATOS ENTREVISTA

2.1 Fecha de Entrevista: 18 de Enero de 2013.

2.2 Lugar de Entrevista: Oficina de Directora, Jardín Infantil

Simbología:

D3: Directora 5.

E: Entrevistadora

E: Bueno, Eli, tú ya me has visto preparando algunas cosas para el magíster que estoy estudiando y por eso estoy aquí, para ver si puedes participar de un pequeño estudio que tiene como objetivo principal el conocer la visión que tienen las Directoras, que obviamente son educadoras de párvulos, en cuanto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito. No se evalúa conocimiento, sino que es su percepción, en definitiva, con respecto a qué se tiene que enseñar, en resumen ese es el proyecto. Y te voy a hacer algunas preguntas que, si no sabes qué contestar no te preocupes porque no se evalúa lo que tú sabes, solamente me interesan tus ideas, ¿bueno?.

Entonces, tengo algunas preguntas que tú las tienes que responder libremente y como a ti te parezca. Primero, comenzaremos con algunos aspectos, digamos, administrativos. Bueno, tú eres educadora de párvulos y ¿dónde estudiaste?.

E5P1: D1: En los Leones.

E: Y estudiaste cuatro años, fue de cuatro años tu formación...

E5P2: D1: 5 años.

E: Y después de estudiar, ¿dónde empezaste a trabajar?

E5P3: D1: Después de estudiar hice unos postgrados en educación y en administración.

E: ¿Y dónde los hiciste?

E5P4: D1: Uno lo hice en la universidad Central. Y también he hecho varios seminarios en la Central, en la Universidad Mayor, en la de las Americas, cuando era la Universidad de las Américas, cuando era la universidad de las Américas pero parece que ya no.

Empecé mi primer trabajo fue de hecho de Directora en un Jardín bien chiquitito. Entonces, la verdad es que yo no tenía ningún tipo de modelo, no tenía nada en qué guiarme, pero las hacía todas po: era de la directora a la barrendera, pero bien. Y después ahí por un tema de lucas tuve que empezar a buscar en otro lado y entré a trabajar en un colegio, pero era colegio-jardín. Yo entré a trabajar en un

jardín y era la educadora del nivel medio menor y medio mayor. Bueno, fue un reemplazo. Y después cuando llegó la educadora a mi me contrataron como educadora de sala cuna y ahí estuve harto tiempo. Después que me fui de ahí, entré a trabajar en un colegio porque necesitaba en realidad, uno siempre que entra a trabajar en un jardín, como que necesitai la parte vacaciones, horario y todo eso. Así que encontré algo en un colegio y estuve dos años en ese colegio hasta que me vine a trabajar acá.

E: Claro, y después llegaste acá. Mira, ahora vamos a ver algunas de las preguntas que tratan mi tema de investigación, ¿te parece?. Lo primero que me interesa saber es cuáles son los recursos que ustedes tienen acá en el Jardín, para llevar a cabo todas las actividades relacionadas con la enseñanza del lenguaje oral y escrito, es decir con qué materiales cuentan.

E5P5: D1: Ya, tú necesitas saber de las cosas concretas.

E: Claro.

E5P6: D1: Ya, mira contamos con láminas, lo que es, te voy a hablar primero de jardín. Ponte tú lo que es medio menor se trabaja mucho con láminas y cuentos,

E5P7: se trabaja mucho en inventar la parte que falta, mostrar imágenes para que ellos expliquen o inventen algo de qué es lo que habla.

E5P8: En la mañana siempre partimos trabajando las emociones, entonces se les muestra a un niño y ellos tienen que expresar o contar de forma oral por qué se sienten de una o de otra forma.

E5P9: Tratamos de conversar mucho con ellos, de que ellos obviamente aprendan a expresar verbalmente sus emociones. O sea partimos por ahí. Todos los niveles trabajan eso, desde sala cuna menor hasta sala cuna mayor. Eso en la mañana. Siempre tenemos una actividad de lenguaje.

E: Y en esta actividad de lenguaje, ¿Qué recursos utilizan?.

E5P10: D1: Por eso te digo, podemos utilizar láminas, podemos utilizar cuentos, algún cuento diagramado o alguna poesía, o poesía diagramada, harto diagrama,

sobre todo en medio menor y medio mayor. Tenemos las láminas de trabalenguas, todo eso que se trabaja en estas actividades de lenguaje.

E5P11: El medio mayor también trabaja el mundiletras, ya?.Que bueno, se les enseñan todas las letras del abecedario que cada uno tiene una historia, un cuento, una canción y así ellos van conociendo las letras, también.

E5P12: Qué más te puedo decir, como a grandes rasgos principalmente eso: mucho cuento, mucho cd, mucha lámina, obviamente para que ellos puedan expresarse verbalmente.

E: ya eso, tú lo utilizas. Y por ejemplo, libros ¿ustedes tienen o solamente cuentos?

E5P13: D1: tenemos libros, pero no libros... ¿tú me hablas de libros para el niño?.

E: Claro, así como en los colegios. O sea, el recurso está en la sala, se saca, se pone.

E5P14: D1: También tenemos nosotros una sala multiuso donde guardamos harto material que se utiliza para las actividades, depende de la actividad. Entonces tenemos material de distintas áreas aquí en esta sala. Entonces si la tía quiere trabajar, por ejemplo, un día X un tipo de cuento y un tipo de lámina, la saca de ahí y luego la guarda, pero ese material está guardado acá y se saca para las actividades puntuales.

E5P15: Obviamente para poder resguardarlo del niño y que cumpla los objetivos que quiere. Todo eso está guardado para utilizarlo en la actividad precisa.

E: Me gustaría saber cómo es el aprendizaje de los niños. Ustedes primero, cómo seleccionan los aprendizajes que van a trabajar con los niños.

E5P16: D1: Bueno, primero obviamente se hace este tema del diagnóstico que nosotros aplicamos en la pauta de diagnóstico, luego se hace el plan anual

E5P17: y después vamos viendo cómo van los aprendizajes de los niños, cómo han avanzado o no y, según eso, realizamos la próxima planificación. O sea,

vamos viendo los avances o retrocesos y según eso seguimos o no. Así los trabajamos.

E: Ustedes están trabajando algún aprendizaje especial del lenguaje oral y escrito, entendiendo esto no como enseñarles a escribir ni leer, sino los aprendizajes previos. Ustedes están trabajando algún aprendizaje de las bases.

E5P18: D1: De las bases mismas? Si po, trabajamos varios. Trabajamos por ejemplo del tema de trabajar los cuentos, el de escuchar atentamente, el hecho de...(saca el portafolio de los aprendizajes).

E5P19: Aquí tengo algunos: ya, expresar verbalmente a través de algunas palabras necesidades e intereses, no no, comunicarse con otros a través de distintas formas del lenguaje, mantener una actitud atenta y reflexiva en relación a los mensajes, expandir progresivamente su vocabulario expresando los fonemas, disfrutar de obras de literatura infantil...esos son algunos de los aprendizajes del lenguaje, principalmente oral y escrito y son los que principalmente estamos trabajando.

E: Ya, perfecto. Y, ustedes son dos educadoras y tú como Directora, que revisas las planificaciones como me decías hace un rato. Yo te quería preguntar con respecto a cuáles son las técnicas pedagógicas que utilizan para lograr los aprendizajes relacionados con el lenguaje oral y escrito. Técnicas de mediación para lograr este tipo de aprendizaje. Algo estuviste comentando hace un rato, no sé si puedes ahondar en eso.

E5P20: D1: A ver, como te digo nosotras, como tú sabes, el equipo en el fondo cuenta con una educadora cada dos niveles, por lo tanto esa educadora se tiene que dividir y confiarle plenamente muchas veces en la parte de la evaluación a las tías técnicas.

E5P21: Entonces se hacen reuniones entre las educadoras y las técnicas para poder opinar, para poder evaluar y todo eso y para poder sacar las orientaciones pedagógicas que se necesitan de cada niño.

E: Entonces las educadoras se reúnen con el equipo técnico...

E5P22:D1: Claro, entonces ahí cada una da su punto de vista en cuanto a las orientaciones o lo que ha visto o no ha visto de cierto niño: en qué se pueda apoyar más, en qué podemos ir apoyando o principalmente cosas tan básicas como dar a entender qué actividad les gustó, en qué fallaron y todo eso pa' poder seguir avanzando en estos aprendizajes. Qué más...

E: Y, específicamente del lenguaje oral y escrito, qué mediación utilizan ustedes para poder trabajar estos aprendizajes que tú me mencionabas hace un rato que tenían que ver con la comprensión. Quizás no con un nombre claro, pero qué estrategias utilizan de mediación para poder lograr los aprendizajes.

E5P23:D1: Pero tú hablas de mediación ¿es de qué forma nosotros confrontamos a los niños cuando aprenden?

E: Claro, exacto.

E5P24:D1: A ver, siempre tratamos de que en el fondo todo se resuelva de forma oral. Por ejemplo si nos vamos a algo tan básico como las peleas, siempre nosotros ahí provocamos entre ellos una mediación. De que se converse, de que le exprese al otro de qué sintió, de qué es lo que puede sentir y que ellos se imaginen, entonces de esa forma a todo el tema de la imaginación y todo podemos nosotros ahí ir incrementando el lenguaje, ¿no cierto?. Del hecho de hacer la técnica de reparación que hacemos también, que tenga que estar ahí con el niño reparando entre comillas el daño que se pueda haber provocado.

E5P25: Las tías también ejercen una especie de mediación con ellos conversando cuando nosotros queremos enseñar algo es ella la que tiene que explicarle verbalmente qué es lo que está mal y por qué está mal, en el fondo. Para que ellos mismos puedan mediar. No sé po, por ejemplo sin un niño le pegó a otro, la tía le explica primero por qué y después el niño conversa con el otro niño. Entonces, ese es un ejemplo.

E5P26: Y obviamente y todo lo que conlleve a las instrucciones de actividades, todo tiene que ser verbalizado. Todo, todo, todo tiene que ser verbalizado, para que

el niño también de esa forma pueda ir descubriendo e incrementando más su vocabulario.

E: Ya, entonces ahí hay una técnica de instrucción que tienen ustedes es que en todo minuto, desde situaciones cotidianas, entiendo yo, conflictos que puedan a ver, verbalizan y les hablan a los niños para que puedan incrementar su vocabulario, hasta las instrucciones que tú me decías delante es una de las técnicas pedagógicas para que los niños incrementen su vocabulario.

E5P27:D1: Claro, siempre primero hablarles y después podemos incrementarlo con imágenes u otro tipo de cosas. Siempre primero se les verbaliza y después se ayuda con imágenes o con el material concreto mismo, pero siempre primero se verbaliza.

E: Y por ejemplo, alguna otra forma que ustedes potencien los aprendizajes que están relacionados con el lenguaje oral y escrito pero referidos a cuál es el rol del adulto, o sea qué tiene que hacer el adulto.

E5P28:D1: Yo creo que hay, o sea, cómo te las explico. Aparte del hecho de verbalizar todo, a ver, cómo te las explico con algo específico....es que es principalmente eso, es todo verbalizar y tratar de utilizar un buen vocabulario, o sea las cosas por su nombre, verbalizar las frases completas.

E5P29: Porque tú sabes que acá tú al niño le dices “tráeme esa cuestión que está ahí” va a entender perfectamente. O sea acá con lo que las chicas se ha tratado de enseñar es que todas las cosas que nombran todo tiene su nombre, de que ellos le verbalicen al niño, que utilicen un vocabulario adecuado.

E5P30: Porque son niños que muchas veces se entienden solo a garabatos, sólo con gestos, sólo a modismos y es con eso con lo que van a crecer. Entonces por qué nosotros nos enfocamos tanto en el lenguaje porque yo siempre he dicho que hay que enseñar las dos caras de la moneda: ellos conocen una parte, pero nosotros le vamos a enseñar la otra y obviamente lo hacemos con el ejemplo.

E5P31: Lo hacemos por ejemplo con que todo se verbalice, que las cosas se conversan, que las cosas tienen su nombre, que cada uno tiene su nombre, que

esa es una forma de respetarse, o sea, ahí ya se incluyen como varios tipos de aprendizaje que quizás están centrados en la convivencia, porque a veces es más importante avanzar con esas enseñanzas que con otras cosas.

E5P32: Pero como te decía, principalmente es eso,

E5P33: es mostrarles que existe otro vocabulario, es mostrarles que no es necesario agarrarse a garabatos, es mostrarles que los modismos tú no aprendes nada con ellos, sino que el expresarse bien, el no gritar, el conversar las cosas, el nombrar las cosas por su nombre a ellos les puede ayudar el día de mañana a llegar más lejos.

E5P34: Nosotros les abrimos un nuevo mundo a ellos cuando entran al jardín infantil y escuchan este vocabulario que nosotras ocupamos, que tampoco es muy sofisticado, obviamente una tiene que ponerse a la altura de dónde estás y con quién estás, pero ya el hecho de que tú le nombres las cosas por su nombre, de que les pidas las cosas por su nombre, que no utilices garabatos, que no utilices modismos, todo este tipo de diminutivos, de apodos que ellos están acostumbrados, ya les abriste un tremendo mundo. Entonces la idea es que ellos sigan con eso, que lo aprendan, que sigan conversándolo, que sigan expresándolo y si nosotros podemos aportar con ese mínimo granito de arena, bien por ellos.

E: Y cuál es el sentido de que los niños aprendan o tengan acercamientos al lenguaje escrito.

E5P35:D1: Principalmente porque nosotras necesitamos tener articulación con los colegios y con todo lo que les falta todavía que es toda su vida escolar y esperemos, su vida universitaria.

E5P36: Entonces, obviamente nosotros, como tu sabes los jardines pal tema escrito, no enseñamos ni letras, ni a leer, ni escribir, ni nada de eso, pero sí entregamos la base, las funciones básicas, todo lo que a ellos el día de mañana les pueda servir para poder tener un buen lenguaje oral y escrito y

E5P37: además que si no le entendemos lo que dice, no podemos evaluar ningún ámbito de las bases.

E5P38: Entonces, principalmente nosotros en el Jardín nos enfocamos a eso, a trabajar mucho con lo concreto para que ellos vayan con unos buenos pilares para que después cuando ya entren ya a todo este mundo escolar, no se les haga tan difícil y puedan adquirir el lenguaje de una forma más fácil, es principalmente por eso.

E: Y tú, como directora, qué técnicas utilizas para ver que los aprendizajes se lleven a cabo, qué haces tú para coordinar todo el ámbito pedagógico o tú no te involucras en esto.

E5P39:D1: Yo me involucro en todo. Principalmente yo lo primero que hago es revisar las planificaciones. Yo no participo mucho en el tema de la planificación misma, si doy opiniones y todo eso, pero eso lo hace cada tía con su equipo en su sala, cada educadora con su equipo. Ellas, como te decía, de acuerdo a sus evaluaciones realizan las siguientes planificaciones las cuales lleva a cabo la educadora.

E5P40: Y ese es otro tema más porque cuesta mucho que se evalúe con el mismo criterio, como evalúan las tías en subgrupos a veces una es más exigente que otra y ahí los resultados salen medios raros.

E5P41: Igual las planificaciones las revisamos en conjunto e ingreso yo constantemente a las salas a ver las actividades, a realizar las actividades como decía la planificación. Que el material esté como corresponde, que se haya preparado con anticipación la actividad, todo eso yo lo evalúo de ella.

E5P42: Y obviamente si en el minuto hay que hacer algún alcance, lo hago. Si tengo que ayudar en algún minuto en alguna actividad, lo hago, porque también uno es súper modelo de las chiquillas, de las tías técnicos y ellas necesitan de ese modelo para poder mejorar.

E5P43: Yo aprendí en esto que las cosas obvias no existen. Nada es obvio, entonces lo que para mí puede ser obvio, a ellas ni siquiera se lo han enseñado. Entonces uno no puede esperar que los demás actúen como uno quiere si en el fondo tú no les has dado las herramientas para que ellos lo hagan.

E5P44: Entonces sí inmiscuirme más para que ellas lo hagan, darles un modelo a ellas porque claramente tengo años de circo, de experiencia y eso sirve mucho para todo lo que se hace aquí. Uno desarrolla más el ojo, ya sabes qué pasa cuando tienes cierto resultado en las evaluaciones de los niños y sabes más o menos qué hacer.

E5P45: También, regularmente soy yo la que coordina todos los temas que se van a trabajar, todas las planificaciones de aula, todas las planificaciones a nivel Jardín que hacemos de actividades masivas, todo eso yo lo coordino yo y después las chiquillas lo llevan a cabo en el papel, pero lo planifico yo.

E: Bueno, Elizabeth, muchas gracias por tu disposición y hasta acá llega no más la entrevista, agradeciendo tu disposición y buena voluntad.

Argumentos de Directoras según Tipos de Conocimiento

Tipos de conocimiento	Ejemplos
<p>Conocimiento General Declaraciones sustentadas en oraciones correspondientes a saberes legos o no expertos propios de juegos de lenguaje coloquiales.</p>	<p>Directora 1: E₁P₃₈: D1: ¿Qué espero yo que aprendan los niños? Es que es complicado para mí enfocarme solamente en lenguaje, porque siento que los niños aprenden no solamente te pueden manifestar algo hablando, hay muchas otras formas de aprender, creo yo. E₁P₃₉: Y es lo que también hacemos un poco acá, entonces claro, lo que nosotras esperamos es que ellos se expresen, se comuniquen, E₁P₄₇: D1: O sea, bueno, yo creo que el lenguaje es la base de todo y en la medida que eso se potencia yo creo que se van ampliando todos los otros tipos de aprendizaje, pero la importancia, así como...bueno, el sentido puede ser que somos la base, la base de lo que viene más adelante, cuál es el sentido, por ejemplo, los niveles medios mayores, si tú no enseñas el lenguaje escrito, los niños van a ser mal evaluados y por ende tú vas a ser mal catalogada, cachai? E₁P₄₈: Y por eso muchas veces se tiende a escolarizar, porque no lo hacen con una finalidad lógica, sino más que nada por lo que les viene. E₁P₄₉: Pero, no sé, claro, el sentido puede ser ese po, que somos la base y que los tenemos que preparar bien, pero también dejamos de lado otras cosas. E₁P₅₀: D1: Bueno, como te lo he dicho todo el rato, en la selección, en la selección porque nosotras somos quienes en el fondo, delimitamos qué es lo que vamos a utilizar y qué no, porque, querámoslo o no, nosotras somos nosotras las que cortamos el queque (educadoras). E₁P₅₁: D1: Nosotras, más que enfocarnos en lenguaje oral o escrito, nos enfocamos en la comprensión, a eso le damos mucho mayor énfasis. Igual trabajamos todo lo que nos piden, todos los contenidos como básicos, pero tratamos de darle como más énfasis a la comprensión, porque yo creo que eso es como más importante, yo creo, que eso es más importante que de repente escriban su nombre o el lenguaje escrito en sí.</p> <p>Directora 2: E₂P₄₈: I: Eeh, no porque hay un mal manejo que viene desde la casa, ya, tú sabes, que en sala cuna de repente la familia no es de las que aumenta el lenguaje, sino que habla en chiquitito de repente o le adivina lo que quiere hacer, entonces de por sí vienen con poca estimulación del lenguaje o mala base si es que llegan a niveles más grandes. Entonces, por lo menos, eeh, o sea yo creo que en todos los estudios se nota que el lenguaje es como el área más deficitaria a todo nivel: entre nosotras, entre los jóvenes, entonces no llama mucho la atención de que el lenguaje sea como lo más bajo. E₂P₆₆: I: A ver, lo que pasa es que la tengo, pero así como “me voy a poner esta meta en lenguaje” así como con</p>

énfasis, no.

E2P68: Ahora, obviamente que el lenguaje es súper importante porque cruza todos los aprendizajes. Entonces, independiente que estemos hablando de emocional-social, de relaciones, de lógico-matemático, lo básico es el lenguaje. Entonces, obviamente que es súper relevante, que al planificar uno le dé más énfasis por el tema de indicadores de evaluación, sí, pero es la base para todo, ¿ya?.

E2P70: Pero obviamente es lo fundamental para todos los aprendizajes y para todas las áreas o ámbitos. Sí, porque el lenguaje te demuestra los aprendizajes, es la forma de expresarse, de hablar, a lo mejor quizás, puede existir el que muestren o el que agrupen con las manos, pero....también está relacionado con el lenguaje comprensivo, si yo le digo: “sepárame los azules de los rojos”, estoy usando el lenguaje para que me entienda, entonces es lo fundamental en todas las áreas.

E2P72: I: Bueno, dependiendo: el paso de sala cuna a niveles medios, la idea es que pasen a niveles medios expresándose con oraciones, dependiendo de la edad. Idealmente una oración más o menos completa, o sea con verbos. Hay algunos que va a depender del grupo de edad, pero eso sería lo ideal. Y de la salida de medio mayor a pre kínder, que reconozcan algunas letras, algunos sonidos iniciales, que sepan transcribir su nombre, que sepan transcribir algunas palabras básicas o letras, esas son como las expectativas, que se expresen en oraciones completas, que cuenten experiencias, que sepan digamos, por ejemplo de un cuento narrar situaciones así como en un orden lógico de lo que pasó; que tengan una expresión clara también, de sus ideas o de aquello que están pensando; que expresen sus opiniones verbalmente, que ojalá fueran en un principio espontáneas, es lo ideal, porque también pasa por las características de personalidad, de que son más tímidos, pero igual aunque sean tímidos la idea es que si tú les preguntas, expresen lo que ellos sienten, lo que piensan, lo que les gusta, lo que no les gusta, sus características personales, sus preferencias, en relación a su familia, qué hacen sus papás, cómo se llaman, su nombre completo.

E2P73: Eso, que tengan así como.....ah, y también en la parte, por ejemplo, de expresarse frente al grupo, nosotras hacemos también, o las chiquillas planifican disertaciones, entonces eso también favorece de que a futuro tengan personalidad como para enfrentarse a un grupo, no digamos que le dé la timidez o que les dé susto, entonces también las disertaciones favorecen eso.

E2P74: Que lleguen al colegio no siendo tímidos, sino que lleguen y la tía de kínder le diga “Hola, ¿cómo te llamas tú?, yo me llamo tanto”, su nombre y sus dos apellidos, “adelante, pasa. Y ¿qué te gustaría hacer?” y que se expresaran y que tuvieran no solo la herramienta de lenguaje, sino que eso vaya acompañado de la seguridad y con la autoestima de poder plantear lo ellos piensan o lo que sienten. Ese es mi ideal.

E2P75: I: Bueno, es más o menos lo que hablábamos antes: que el lenguaje cruza todos los ámbitos, todos los ámbitos del aprendizaje y cruza todo lo que tú quieras manifestar, o sea: conocimiento, relaciones con los otros,

convivencia, todo lo manifiestas a través del lenguaje, entonces por eso que es tan importante, porque si tú no tienes lenguaje, te provoca conflicto en las otras áreas. No puedes manifestar lo que sabes en el pensamiento, no puedes relacionarte con otros, si no tienes el lenguaje y quieres, no sé, decirle “pucha, te quiero mucho”, ¿cierto?. Claro, a lo mejor lo puedes decir de otra forma con un abrazo, pero no es lo mismo que decirlo. Entonces es por eso que es súper importante el lenguaje, es la base para todo lo demás.

Directora 3:

E₃P₁₅: D3: A ver, generalmente uno, al estar en un cargo de dirección, como te decía al principio, indirectamente influye en lo pedagógico, porque uno tiene personal calificado dentro de cada sala, junto con las técnicas obviamente.

E₃P₁₆: Pero en las reuniones que uno tiene con sus educadoras, más que nada informativas, pero también tienen que ser formativas hacia ellas, porque si uno aclara dudas con respecto a sus educadoras, puede sugerir y también a la vez puede aprender de ellas.

E₃P₁₈: Creo que es súper importante también estar interiorizada de lo que pasa dentro de tu jardín pedagógicamente. Tú, uno a veces por ejemplo, tiende a lo mejor a tirarse para una parte administrativa que es mucho y a veces como que pierde un poco el norte a lo que es el trabajo de aula. Pero en la medida de que uno pueda equilibrar un poco esas partes, da buenos resultados la participación que tenga uno dentro de lo que es el aula.

E₃P₂₁: Ahora, lo medular de esto es que cómo, si no es qué se hace con la información. Entonces, si bien es cierto yo te puedo decir infinidades de tipos de evaluación: registro, mirar, que no sé, lista de cotejo, que si sí, que si no, etc., pero lo medular es saber qué se hace con esa información y si esa información me está dando resultado. Yo no puedo tampoco tomar esa información durante todo un año y tomar una decisión a fines de año. O sea, yo creo que es un proceso constante, donde uno tiene que estar constantemente evaluando y analizando para poder tomar decisiones, porque o si no, no sirve de nada. Porque si yo me pongo una meta de decir, no sé po’, este año voy a implementar tantas rimas, o sea qué saco con evaluarlo a fin de año. Y a lo mejor capaz que hasta se aburran los niños de que nos pongamos de acuerdo, no sé, de que en el patio vamos a tener juegos dirigidos y a lo mejor se terminan aburriendo, o sea si no evaluamos cómo lo vamos a saber.

E₃P₂₄: Mira, y afortunadamente para ustedes, para ti que estás haciendo este trabajo, generalmente llámese niveles medios, donde generalmente hay problemas de lenguaje, no así por ejemplo en sala cuna, son etapas que deben ir quemando, son etapas de desarrollo, cuando uno dice “yo no puedo exigirle a un niño de tantos meses de edad que diga tantas palabras” si en el fondo va a depender de su tipo de desarrollo, pero así y todo....(interrupción telefónica)....

E₃P₂₇: Por eso te digo, esto de la evaluación es constante. Entonces se va viendo de acuerdo a los resultados que

uno va adquiriendo y ahí se va viendo.

E₃P₂₈: Tampoco son metas tan restringidas, no, perdón, tan impositoras. Tampoco se va diciendo “ya, al veintitanto de abril tengo que tener...” No. Sino que es flexible, tiene que haber flexibilidad en todo, entonces tampoco te puedo decir que cada cuánto doy las metas. Que si hay metas, sí. Que hay tiempos establecidos también, los hay, pero va a depender mucho de los resultados que se obtengan no más.

E₃P₂₉: A ver, según mi experiencia, cuando uno fija metas, obtiene logros. Y cuando uno fija metas también, sistematiza, ordena y creo que, si bien es cierto tú no puedes decir “de aquí a aquí” el niño va a aprender a decir jardín, perro, rata, pero sí puedo obtener logros más que en la articulación de un, en la modulación de una palabra, va a adquirir a lo mejor más lenguaje.

E₃P₃₀: **Y el lenguaje tú sabes que ayuda a la parte, tú sabes, eeee...como decían antiguamente psicológica, pero que es cognitiva. Entonces ayuda mucho al pensamiento cognitivo, a la solución de problemas, a darse cuenta de cosas.**

E₃P₃₂: D3: Eeee, ¿las expectativas? Aumento del vocabulario, más que nada. Porque el aumento y también la correcta...no puedo a lo mejor decir, no puedo yo decir, no sé po, lo que te decía *denante*, no puedo yo lograr si el niño no puede decir perro, perro, perro porque tiene un problema ya, externo a lo que nosotras podamos manejar. Pero sí es súper bueno que los niños adquieran más conocimiento de lenguaje, más palabras, más cosas, porque uno no puede, o sea, si es por eso a lo mejor aprendamos inglés, porque con el inglés con una sola palabra puedo decir mucho. Entonces, no, lo ideal sería que los niños aprendieran cada vez más palabras nuevas donde ellos se pudieran expresar, porque lamentablemente ese es el grave error que existe en esta época.

E₃P₃₄: Eee...me gusta mucho este trabajo si tú lo estai enfocando y lo estoy visualizando ahora en mi mente, como digo yo, creo que se pueden obtener muchas cosas si uno se lo propone, en el sentido de que se pueden obtener niños mejor hablados, como diría mi abuelita y también niños que realmente pudieran solucionar el problema de otra forma.

E₃P₃₅: Yo creo que el lenguaje dentro del ser humano es muy importante para que pueda ser racional porque si no existe un lenguaje, o sea lo racional, no sirve, no hay comprensión de.

E₃P₃₆: Entonces eso más que nada, como me dices tú en el fondo cuáles son las expectativas, o sea no sé, si fuera idealista sería obtener niños que puedan defender algún..., dar una opinión de..., o que el niño a los tres años o cerca de los cuatro años pudiera decir “porque no me gusta” y no dijera que “no”, “porque es feo”, “porque es malo”, “porque tiene un mal gusto”, “porque tiene un mal sabor”, “porque no me gusta ese color”, “porque me hace sentir que tengo pena”, que uno pueda mirar esas metas es como ya... Imagínate, el niño, aquí uno iba al medio mayor y yo preguntaba “buenos días, niños”, “buenos días tía Ximena Parada”, entonces era porque yo les decía que uno tiene que llamarse por el nombre y el apellido, que uno tiene apellido. Y capaz que me hubiera salido

el niño del Soprole y que me hubiera dicho “y a la mamá también”. Pero yo ahí decía “quién soy yo” y decían “la Directora del jardín”, entonces son conocimientos que a lo mejor de primera son repetitivos, pero ya después fue en conciencia, o sea ya después era la “tía Ximena Parada” y eso es importante.

E₃P₃₉: el que tú le hables todo el día al niño dentro de la sala explicándole lo que estás haciendo o dándole a entender incluso un sentimiento, también está ayudando a que el niño esté desarrollando aquel pensamiento lógico y también le estás ayudando a que el pueda expresarse y no de una forma como “no me lele, me lele”, “pero qué te duele”, “no, me lele, me lele”. O sea, me duele la rodilla porque me pegué, me caí, estoy muy triste.

E₃P₄₀: D3: Creo que si no existe la comunicación, no existe la comprensión. Si no hay comprensión, no hay desarrollo, entonces es esencial. O sea, así como el caminar, el hablar es lo básico o así como el avanzar o que uno vaya creciendo físicamente, creo que el lenguaje es esencial para poder desarrollar y creo que el lenguaje incluso para el desarrollo de un país es muy importante. Porque, si bien es cierto podemos hacer muchas cosas, inclusive encontrar minas de oro y petróleo aquí en Chile y hacernos ricos como país, pero si no hay un lenguaje, no existe cultura. O sea, cómo vamos a transmitir a través del tiempo si no sabemos expresarnos, si no sabemos decir qué es lo malo y que nos gusta y qué no nos gusta. Entonces, si bien es cierto existe un lenguaje común y corriente donde la gente incluso se puede expresar hasta con señas, pero si lo podemos hacer de una forma correcta, de una forma que pueda sobresalir, a lo mejor vamos a lograr tener una sociedad más consciente. Para mí eso es súper importante.

E₃P₄₁: D3: A veces son cosas tan simples como el saludar a todo el mundo que llega al Jardín. El referirme a lo mejor a la mamá del chiquitito a decirle “¿cómo le va?”, “¿cómo amaneció hoy día?”, “¿cómo amaneció Javier hoy día?”, “¿viene feliz? Qué bueno, me alegro”. El entrar a una sala y decirle a los niños “buenos días, ¿cómo están?, ¿qué me cuentan?, ¿qué ha pasado?”. Como digo, no estoy 100% dentro del aula, pero el hecho de que ellos vean que voy al Jardín y que a través de la reja yo saludo al vecino de en frente: “¿cómo amaneció hoy día, Sra. Blanca? Recuerde si hoy me puede cuidar el jardín en la tarde”. Entonces, indirectamente uno influye, influye cuando uno les pregunta: “¿qué hicieron hoy día?, ¿qué les pasó?, ¿se cayó?, ¿dónde le duele?”.

Directora 4:

E₄P₄: En sala cuna era solamente en lenguaje verbal y en nivel medio también, sólo lenguaje oral. En un semestre hay uno de lenguaje escrito, que tiene que ver con el aprendizaje de formar trazos, no me acuerdo muy bien cuál era el número del aprendizaje, pero hay uno de escrito (lenguaje escrito).

E₄P₆: D4: La verdad es que en un comienzo, se seleccionaban los aprendizajes según los que yo consideraba más relevantes. Pero al final la decisión tiene que ver con los indicadores, que sean visibles.

E₄P₁₀: D4: Se refleja en la planificación y se van buscando las estrategias para lograrlo. Se evalúa si la estrategia o la planificación o la metodología que estamos ocupando, es la adecuada para ese aprendizaje de lenguaje oral y

	<p>escrito.</p> <p>E₄P₁₁: Por ejemplo, ocupar espacios para promover que no se están ocupando, o potenciar más el lenguaje que generalmente tiene que ver más con la expresión, o sea, la comprensión con la expresión.</p> <p>E₄P₁₄: D4: O sea, igual buscamos y vemos de acuerdo al desarrollo de los niños, como releer, no sé po', en este período los niños a los dos tienen que decir tantas palabras, entonces de acuerdo a eso se plantea el objetivo y se ven las bases y se apoya también con los mapas de progreso.</p> <p>E₄P₁₅: Igual los mapas de progreso son súper amplios, entonces no dan muchas luces de qué hay que lograr, sino que es demasiado amplio.</p> <p>E₄P₁₆: O sea, los indicadores los desglosamos del aprendizaje</p> <p>E₄P₁₇: y para desarrollarlos yo creo que tiene que ver un poco con aprendizajes previos también, pero con la reevaluación de los mismos. De, por ejemplo, yo trabajé antes en un colegio, entonces cómo formular el indicador</p> <p>E₄P₁₈: o también había un libro me acuerdo, pero que era para transición y ahí salían los indicadores para cada aprendizaje, entonces de ahí tu sacas. Es como el molde de y lo adecúas al aprendizaje ahora para primer ciclo, pero yo creo que tiene que ver más con aprendizajes previos.</p> <p>E₄P₁₉: Y el tema teórico es como revisar en qué debería estar el niño para cada edad.</p> <p>E₄P₂₃: En la parte de comprensión estaban como relativamente bien, pero en la expresión estaban muy bajo, y no verbalizaban.</p> <p>E₄P₂₄: Entonces la idea era como promover la expresión del lenguaje, que ellos hablaran porque cuesta mucho que hablen.</p> <p>E₄P₂₅: Y evaluamos esto dependiendo del aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje que decía "verbalizar palabras" se evalúa si verbalizaban palabras, que las palabras fueran o intenciona o de acuerdo a la edad, como que "trata de verbalizar", "verbaliza palabras claras", "verbaliza más de tantas palabras", de acuerdo a los indicadores.</p> <p>E: Ahora, según tu experiencia, ¿qué valor tiene el fijar metas de aprendizaje en el ámbito de comunicación?</p> <p>E₄P₃₂: D4: Mucho, porque así tienes claro qué quieres lograr, si no tienes identificado es como hacerlo de forma un poco automática y si tienes claro a dónde quieres llegar, se intenciona más la práctica con los niños y con las tías. La idea es que ellas tengan claro cuál es el objetivo para que eso sea intencionado y que no sea hacerlo porque está ahí en el papel. Entonces es entenderlo, la idea es que justamente se planifique en grupo para que ellas saquen la idea, de dónde viene esa idea y para qué es el objetivo.</p> <p>E₄P₃₃: D4: Que comprendan y que logren expresar, expresar tanto verbal como corporalmente.</p> <p>E₄P₃₄: Y que comprendan lo que...es que yo siento que el comprender es como medio innato, se puede ver en expresar, o sea, el comprender generalmente está en la mayoría de los niños según lo que hemos visto.</p> <p>E₄P₃₅: Pero el expresar era como la meta más amplia, que ellos logran expresarse y verbalizar.</p>
--	--

	<p>E₄P₃₆: La comprensión sabíamos que está porque la idea es presentarse en la sala y no sé po', tu das una indicación y estás todo el rato diciendo para que los niños lo hagan y de esa manera ver. O sea, nosotras lo vemos así que comprenden.</p> <p>E₄P₃₇: D4: Es que no es como enseñar, sino que es promover que se logre el lenguaje porque eso va a ser. La idea es aprovechar esta etapa que es como la más potente para aprenderlo abarcar lo máximo posible. Entonces en ese sentido aprovechar los recursos que se tienen, aprovechar a la familia, en ese sentido es aprovechar la instancia para que aprendan lo máximo posible.</p> <p>E₄P₃₈: La verdad es que es importante que aprendan el lenguaje oral y escrito porque desarrollan la parte cognitiva. El lenguaje está directamente relacionado con eso. Pero la idea es abarcar todo. Al final el lenguaje es todo: tiene que ver con las expresiones, tiene que ver también con la convivencia, está todo involucrado.</p> <p>Directora 5:</p> <p>ESP18: D1: De las bases mismas? Si po, trabajamos varios. Trabajamos por ejemplo del tema de trabajar los cuentos, el de escuchar atentamente, el hecho de...(saca el portafolio de los aprendizajes).</p> <p>ESP19: Aquí tengo algunos: ya, expresar verbalmente a través de algunas palabras necesidades e intereses, no nono, comunicarse con otros a través de distintas formas del lenguaje, mantener una actitud atenta y reflexiva en relación a los mensajes, expandir progresivamente su vocabulario expresando los fonemas, disfrutar de obras de literatura infantil...esos son algunos de los aprendizajes del lenguaje, principalmente oral y escrito y son los que principalmente estamos trabajando.</p> <p>ESP36: Entonces, obviamente nosotros, como tu sabes los jardines pal tema escrito, no enseñamos ni letras, ni a leer, ni escribir, ni nada de eso, pero sí entregamos la base, las funciones básicas, todo lo que a ellos el día de mañana les pueda servir para poder tener un buen lenguaje oral y escrito y</p>
<p>Conocimiento teórico Declaraciones alusivas a perspectivas o corrientes teóricas, las que utilizan como <i>soporte</i> un lenguaje especializado o tecno lenguaje</p>	<p>No se encuentran argumentos que presenten conocimiento de carácter <i>teórico</i>.</p>

<p>Conocimiento político Declaraciones centradas en aspectos relativos a organismos administrativos, políticas públicas, normativas imperantes o marco regulador.</p>	<p>Directora 2: E2P10: o sea, a ver, en qué puede ser que yo como Directora imponga algo, no sé por decir: dentro del panorama o en la distribución del tiempo tiene que estar sí o sí la instancia de lenguaje, pero cómo hacerlo y en qué momento de la distribución del tiempo, cachai, la dan determinada en la corporación, E2P56: I: Bueno, en las tres etapas de inicio, de corte y final, que son como lo macro, en las planificaciones mensuales y en lo que es oral y escrito en lo que es niveles medios, con el programa de mundiletras porque ese programa igual se implementa, está dentro de la planificación, la educadora pone, por ejemplo, “reconoce sonido, reconoce la letra, da palabras con sonido inicial”, ¿me entiendes?, pero está todo considerado dentro de la planificación variable.</p>
<p>Conocimiento valórico Declaraciones u oraciones las oraciones sustentadas en valores, principios y/o normas ético-morales.</p>	<p>Directora 1: E₁P₄₂: Los chiquillos acá son como súper, no manifiestan ni un afecto, tu los abrazai’y ya pa’ellos es....entonces nosotras nos enfocamos en hacer, no sé, tú esperas que te respondan por otro lado, no con el lenguaje. E₁P₄₃: Y además que tienen tantos problemas, que el lenguaje se ve afectado y te cuesta mucho más sacarlos adelante, Directora 2: E2P42: Pero siempre respetando, digamos, la postura que tiene la educadora o escuchando sus razones, si son válidas, bien, E2P44: pero siempre....nunca impongo, cachai, no tiene que ser “aquí está, háganlo”. No E2P62: Le encontré toda la razón, porque de qué te sirve al niño enseñarle la letra, no sé po, la X si no es parte de nuestro vocabulario actual, o la Y. En ese sentido, como te digo, o sea, si hay un fundamento o si hay una razón por algo, se acoge no más. E2P78: O si a lo mejor la educadora, yo soy muy respetuosa de las educadoras de niveles, yo mi política es que ellas tienen que cumplir su rol y yo el mío, entonces generalmente las entrevistas las hacen ellas. Directora 3: E₃P₈: D3: Claro, o sugerencias de cómo poder hacerlo o cómo poder innovar en ciertas cosas que sí pueden resultar dentro del jardín, son cosas como súper importantes. E₃P₃₁: Entonces, si uno en el fondo es organizada, y como te digo, el hecho de ponerle metas, uno puede hasta incluso hasta sacarle más provecho. Porque cuando las cosas están hechas así como bien ordenadas, con conciencia, porque yo siempre le digo a las chiquillas que uno tiene que trabajar en conciencia y no porque uno vaya a recibir plata. No, el trabajo con los niños es una cosa de conciencia y cuando tú obtienes logros, si bien es cierto no te van a pagar ni te van a dar un bono más, tú vas a tener un logro más que nada a lo mejor, no sé po, esto de decir se puede y los niños lo logran, siento que el trabajo debe ser muy ...es que hay que hacer lo de uno, en el</p>

fondo. Y sí da resultado el ser ordenada, sí da resultado tener metas porque uno tiene la satisfacción de decir sí lo logró y se puede, y se puede, y si se pudo acá, también se va a poder allá,

E₃P₃₃: Yo digo en esta época porque yo, si bien es cierto, siempre a lo mejor cuando uno llega a una edad trata de mirar las cosas buenas de antes, pero una de las cosas buenas que uno aprendió cuando yo estaba en el colegio era que se usaba mucho el diccionario, cosa que los míos ni siquiera conocen. Se usaba mucho usar el diccionario de sinónimos y antónimos, cosa que aquí ni siquiera saben lo que es sinónimo ni antónimo. O sea, tú te encuentras con profesionales que no tienen idea ni siquiera lo que es sinónimo y antónimos, o sea, les da lo mismo utilizar cien mil veces, o sea, caer en la redundancia y repetir siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo y no tener la preocupación de que esto significa esto y que también lo puedes decir de esta otra forma. Entonces, eee..si esto no se hace de una, lamentablemente no se avanza y cada vez se va perdiendo esa parte.

E₃P₃₇: A veces, nos dedicamos mucho a ser asistenciales. Yo siempre analizo esa parte: de un lapso de tiempo de no sé po', yo creo que de unos veinte años empezó la forma, esta cosa de ser asistencial y a mí me ha costado mucho sacar esa parte. O sea, yo soy de una época donde yo viví lo asistencial y lo medular que era lo pedagógico a conciencia no. Antiguamente eso no se analizaba, o sea, uno trabajaba con planes y programas y los planes en parte venían hechos con los objetivos listos y esos objetivos tenías que trabajarlos durante el año, listo y era. ¿Y si yo quiero saber algo más que no estaba dentro del programa no estaba correcto? Entonces eso ha costado mucho y se han ido olvidando ciertas temáticas que puedan servir mucho para muchas cosas en el fondo que pueden servirte para resultados en...

E₃P₃₈: Yo siempre me acuerdo de yo cuando estaba en el colegio, mi profesora nos hacía mucha caligrafía. En el momento no entendía pa' qué porque era tedioso estar tranquilita porque la caligrafía requería de ciertas técnicas que no todo el mundo sabe cuál es la técnica de la caligrafía: sube suave, baja marcado. Entonces, para obtener esa técnica tú tenías que estar tranquila, tener el tiempo suficiente y tenías que tener la conciencia que era "sube suave, baja marcado, sube suave y baja marcado". Entonces, ahora no hacen eso, no tienen idea, no saben escribir. ¿Por qué había tanto dictado? Aparte del vocabulario, era la ortografía y no es porque la mamá o el presidente o alguien dijera que era con "b" o "v", tenía una razón de ser por qué era con "v" o por qué era con "b". Ahora no existe eso, o sea, se han ido ciertas cosas que si bien es cierto a lo mejor puedes decir "qué antiguo", pero créeme que de las generaciones pasadas, o sea de mis abuelos o de mi mamá, había mucha gente lectora que a lo mejor no tuvo la oportunidad de sacar una carrera profesional en esos años, incluso hasta de una carrera técnica, eran simples dueños de casa donde Corín Tellado se lo leían al revés y al derecho, donde tu mamá te podía explicar cómo era la copia, donde tu mamá te podía explicar más menos cómo hacer una suma, cómo hacer una resta, porque en el fondo se dedicaban a eso. Entonces, cierto que época se ha perdido de muchas cosas que son tan simples en estos momentos, pero que sí tienen muchos buenos resultados:

E₃P₄₂: Creo que todo el equipo que trabaja dentro del jardín tiene que tener códigos de buena convivencia para poder también proyectar eso hacia los niños que son nuestros usuarios y a los que nosotros estamos enseñando. Y, como te digo, las buenas relaciones también son importantes en el lenguaje. El tener buena relación es importante: cómo yo me refiero a mi colega, a la tía técnico que está dentro de la sala cuna, o sea, si hay códigos que el niño vea que existe un respeto entre uno y otro y que la tía se saluda con cariño, que la tía le pregunta: “¿qué le pasó tía, se siente bien, está mejor?”, entonces, en la medida en que los niños vean acciones, es como también los niños aprenden.

Directora 5:

ESP30: Porque son niños que muchas veces se entienden solo a garabatos, sólo con gestos, sólo a modismos y es con eso con lo que van a crecer. Entonces por qué nosotros nos enfocamos tanto en el lenguaje porque yo siempre he dicho que hay que enseñar las dos caras de la moneda: ellos conocen una parte, pero nosotros le vamos a enseñar la otra y obviamente lo hacemos con el ejemplo.

ESP31: Lo hacemos por ejemplo con que todo se verbalice, que las cosas se conversan, que las cosas tienen su nombre, que cada uno tiene su nombre, que esa es una forma de respetarse, o sea, ahí ya se incluyen como varios tipos de aprendizaje que quizás están centrados en la convivencia, porque a veces es más importante avanzar con esas enseñanzas que con otras cosas.

ESP33: es mostrarles que existe otro vocabulario, es mostrarles que no es necesario agarrarse a garabatos, es mostrarles que los modismos tú no aprendes nada con ellos, sino que el expresarse bien, el no gritar, el conversar las cosas, el nombrar las cosas por su nombre a ellos les puede ayudar el día de mañana a llegar más lejos.

ESP34: Nosotros les abrimos un nuevo mundo a ellos cuando entran al jardín infantil y escuchan este vocabulario que nosotras ocupamos, que tampoco es muy sofisticado, obviamente una tiene que ponerse a la altura de dónde estás y con quién estás, pero ya el hecho de que tú le nombres las cosas por su nombre, de que les pidas las cosas por su nombre, que no utilices garabatos, que no utilices modismos, todo este tipo de diminutivos, de apodos que ellos están acostumbrados, ya les abriste un tremendo mundo. Entonces la idea es que ellos sigan con eso, que lo aprendan, que sigan conversándolo, que sigan expresándolo y si nosotros podemos aportar con ese mínimo granito de arena, bien por ellos.

ESP43: Yo aprendí en esto que las cosas obvias no existen. Nada es obvio, entonces lo que para mí puede ser obvio, a ellas ni siquiera se lo han enseñado. Entonces uno no puede esperar que los demás actúen como uno quiere si en el fondo tú no les has dado las herramientas para que ellos lo hagan.

ESP44: Entonces sí inmiscuirme más para que ellas lo hagan, darles un modelo a ellas porque claramente tengo años de circo, de experiencia y eso sirve mucho para todo lo que se hace aquí. Uno desarrolla más el ojo, ya sabes qué pasa cuando tienes cierto resultado en las evaluaciones de los niños y sabes más o menos qué hacer.

<p>Conocimiento empírico Declaraciones que aluden a estudios con el propósito de otorgarle evidencia a las ideas planteadas.</p>	<p>No se encuentran argumentos que presenten conocimiento de carácter <i>empírico</i>.</p>
<p>Conocimiento práctico Declaraciones que aluden a la experiencia propia o de otros colegas, a las vivencias relativas al ámbito profesional o particular.</p>	<p>Directora 1: E₁P₄₂: Los chiquillos acá son como súper, no manifiestan ni un afecto, tu los abrazai'y ya pa'ellos es.....entonces nosotras nos enfocamos en hacer, no sé, tú esperas que te respondan por otro lado, no con el lenguaje. E₁P₄₃: Y además que tienen tantos problemas, que el lenguaje se ve afectado y te cuesta mucho más sacarlos adelante, E₁P₄₅: Entonces, obviamente tenemos claros los aprendizajes y qué queremos que ellos logren y cuántas palabras tienen que hablar y las etapas del desarrollo y todo, E₁P₄₆: pero muchas veces no se cumplen por la serie de factores que te mencionaba.</p> <p>Directora 2: E2P11: son las chiquillas las que deciden si no les acomoda, lo determinan por tal o cual razón o “sabes qué, Isabel, voy a modificar este período de lenguaje a tal hora porque no me sirve, porque los chiquillos están inquietos, porque se me hace largo o porque no sé qué”, si ellas tienen sus razones, entonces bien. E2P22: pero si hay una situación que yo veo en el minuto, y que veo por ejemplo que no está resultando, voy a intervenir lúdicamente o así como que no se note mucho...”ay, tía no será o ¿saben niños, niñas?”, así como para no...¿me entendí?, sólo si hay alguna dificultad, si no es lo adecuado intervenir porque ya la tía está como, tiene como todo definido, está como ya no sé en marcha, como que no es el minuto adecuado, no lo voy a hacer, E2P37: I: Eeee, a veces lo alcanzamos a hacer en Enero o a veces lo hacemos en Marzo, a veces. Por ejemplo, el año pasado me ayudó Carolina, Carolina era más de sala cuna, entonces le dije: “Carolina, por favor, déjame los indicadores listos pa’ Marzo” y seleccionamos los aprendizajes entre las dos. Ahora, si yo soy la educadora que me va a tocar en Marzo, E2P38:sala cuna, por decirlo así, yo igual le echo una revisá’, porque es como lo que me dijo Karen este año, E2P39: me dijo: “pucha, yo no quiero dejar los indicadores seleccionados porque cada educadora, es como que tiene que opinar si le adecua o no le adecua”. Entonces yo le encontré razón, así es que yo le dije: “pero déjamelos igual” porque ya es algo para partir. Entonces es verdad, porque a veces la educadora tiene una selección, yo tengo otra opinión y ahí de repente también, lo mismo también llegamos a consenso: “oye, pero por qué lo pusiste así o por qué...o no te parece que podría ser así”. O si ella me dice: “no, lo puse así porque me interesa trabajar tal</p>

cosa", a ya po' perfecto, ¿me entiendes?.

E2P40: Entonces así más o menos, las chiquillas hacen la medición, las chiquillas hacen el análisis de resultados, los dan a conocer a todas

E2P41: y si yo tengo que intervenir en algún momento de esa etapa, igual lo hago, ¿me entiendes?.

E2P43: si no, le haré la sugerencia: "¿qué te parece si lo cambias por este otro?, o mira se te fue tal cosa, no consideraste esto", más que nada, no sé, apoyo en este revisar bien,

E2P53: pero no necesariamente textuales tales como salen ahí, porque hay algunos que como que son muy amplios. Eeeh, entonces los usamos como apoyo, algunos nos sirven y también usamos otros que nosotras consideramos que es necesario considerar.

E: Y esos otros indicadores, de dónde los sacan?

E2P54: I: De la experiencia, de los mapas de progreso, de los aprendizajes esperados.

E2P63: I: La idea es que lo aplique completo. Ahora, ha habido otros años que no se ha logrado pasar completo y bueno, hay que explicar porqué no se ha logrado. Ya porque se empezó muy tarde, porque no estaban los recursos, porque hubo cambio de personal.

Directora 3:

E3P7: Entonces, creo que uno llega a consenso, donde uno puede decidir y decir qué es lo que es mejor para los niños de acuerdo a la evaluación que exista, entonces más que nada es un tema de orientación hacia ellas.

E3P11: D3: Se supone que para tomar una decisión o para yo realizar una acción, debo conocer qué pasó, por ende, es súper importante la evaluación porque me ayuda a saber qué hacer y, como te decía anteriormente, si yo analizo mi evaluación tomando todos los aspectos del currículum y yo veo que el aprendizaje que yo he escogido y que yo decidí trabajar, no dio resultado o no está dando los mejores, yo creo que las acciones se toman en ese momento.

E3P12: Es decir, lo vamos a volver a repetir, qué acciones vamos a hacer, vamos a mejorar no sé, la dicción entre nosotras, vamos a mejorar...vamos a implementar más tipos de láminas, vamos a cantar más, vamos a implementar más literatura para poder ver....es que eso va a depender mucho de la evaluación,

Directora 4:

E4P7: Entonces, de acuerdo a no sé po', hay aprendizajes que si bien eran importantes, no se pueden ver para evaluar de forma cuantitativa, entonces esos los dejamos para registros con bitácora, pero no para el trabajo del plan anual, sino que esos no eran los aprendizajes que seleccionábamos.

E4P8: Entonces otra toma de decisión es que tenemos que hacerlos visibles, entonces hay aprendizajes que es súper difícil encontrar el indicador que pueda hacer visible el aprendizaje, o sea que pueda ser en forma concreta. Entonces ese criterio también se utiliza para eliminar algunos aprendizajes.

E4P20: D4: Una tiene que reevaluar la planificación y los indicadores, ver si efectivamente el indicador cumple con

evaluar ese aprendizaje. También otra acción puede ser visualizar cómo se está evaluando, ver cómo hacen la actividad y ver cómo se evalúa de acuerdo a eso: ver si es verídico o no, si corresponde o lo hizo una vez al azar, si se consideran los aspectos del niño que ese día no estuvo bien, si las evaluaciones las han visto o no las han visto, si se realizan las planificaciones anteriores. Si todas las variables anteriores están bien y tengo los resultados de aprendizaje que tengo, si en los resultados de evaluación se ve que se lograron los aprendizajes, se decide aumentar la dificultad, o sea agregar más aprendizajes. Si no se lograron, ver en qué está fallando y cambiar las estrategias o la metodología que se está utilizando.

E₄P₂₁: D4: Yo creo que el cumplimiento de la meta involucra tanto a los niños como al personal y también se considera el trabajo con la familia, porque nosotras dentro de, se sabe que nosotras por más que hagamos, si no tenemos el apoyo de la familia, no se logra. Entonces, una meta es también incluir a la familia no en la evaluación, sino que potenciar, que se haga un trabajo permanente, estar siempre recordándoles. La verdad es que no se hicieron talleres, pero en la meta del plan anual estaba el hacer talleres para eso. O sea, eso último se logró pero no se hizo en forma metódica, según como estaba establecido en la programación. Porque la idea era esa en el plan, no sé po, detectar en el diagnóstico de los niños que el lenguaje está bajo y qué íbamos a hacer para eso. Entonces, una de las estrategias era hacer talleres con los papás para promover la lectura con los niños, instancias de verbalizar, cómo potenciar el lenguaje, cómo promover que ellos hablen. Pero se hacía en reuniones, pero no como taller como estaba programado.

E₄P₂₇: En cuanto al personal, la meta era que intencionaran las prácticas. Porque, por ejemplo, no es hablar por hablar. Por ejemplo, que el inicio tuviera las partes de la planificación y que sobre todo lo que se trataba de trabajar mucho era como en el cierre, como dar énfasis a recordar lo que hicimos, a verbalizarlo, mostrando si era con el títere, que trabajáramos con el títere tanto.

E₄P₂₈: Presentar el material dando el énfasis en por ejemplo “esto es esto” o “esto se llama así”.

E₄P₃₁: hacía registros de observación con ellas, pero no avocado solamente al tema de cómo va el lenguaje, sino que a todo. Por ejemplo, no sé, yo veía que el gran tema era que no cerraban, o sea, que no hacían el cierre de las actividades. Entonces se conversaba con ellas en forma personal y se les pregunta si consideran que lo están haciendo bien esto, o si consideran que falta o en algún otro tipo de práctica la idea es que ellas tomen conocimiento de eso y que lo firmen y que traten de realizarlo en la sala.

Directora 5:

ESP9: Tratamos de conversar mucho con ellos, de que ellos obviamente aprendan a expresar verbalmente sus emociones. O sea partimos por ahí. Todos los niveles trabajan eso, desde sala cuna menor hasta sala cuna mayor. Eso en la mañana. Siempre tenemos una actividad de lenguaje.

ESP24:D1: A ver, siempre tratamos de que en el fondo todo se resuelva de forma oral. Por ejemplo si nos vamos a

algo tan básico como las peleas, siempre nosotros ahí provocamos entre ellos una mediación. De que se converse, de que le exprese al otro de qué sintió, de qué es lo que puede sentir y que ellos se imaginen, entonces de esa forma a todo el tema de la imaginación y todo podemos nosotros ahí ir incrementando el lenguaje, ¿no cierto?. Del hecho de hacer la técnica de reparación que hacemos también, que tenga que estar ahí con el niño reparando entre comillas el daño que se pueda haber provocado.

ESP26: Y obviamente y todo lo que conlleve a las instrucciones de actividades, todo tiene que ser verbalizado. Todo, todo, todo tiene que ser verbalizado, para que el niño también de esa forma pueda ir descubriendo e incrementando más su vocabulario.

ESP38: Entonces, principalmente nosotros en el Jardín nos enfocamos a eso, a trabajar mucho con lo concreto para que ellos vayan con unos buenos pilares para que después cuando ya entren ya a todo este mundo escolar, no se les haga tan difícil y puedan adquirir el lenguaje de una forma más fácil, es principalmente por eso.

ESP42: Y obviamente si en el minuto hay que hacer algún alcance, lo hago. Si tengo que ayudar en algún minuto en alguna actividad, lo hago, porque también uno es súper modelo de las chiquillas, de las tías técnicos y ellas necesitan de ese modelo para poder mejorar.