



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN INGLÉS

Atención a la Diversidad Mediante Prácticas Inclusivas, a través de la Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos”

Tesina para optar al Grado de Licenciado en Educación.

Alumnos:

Natalia Araneda Villa

Catalina Morales Provoste.

Paula Toloza Mora.

Jocelyn Valenzuela Vargas.

Danitza Zambrano Moreira.

Profesor guía: Cecilia Bastias Díaz

Asesor metodológico: Rodrigo Sagredo Aravena.

Diciembre de 2018, Concepción



Hoja de calificación

En Concepción, con fecha _____ de Diciembre de 2018, los abajo firmantes dejan constancia que los alumnos Natalia Araneda Villa, Catalina Morales Provoste, Paula Toloza Mora, Jocelyn Valenzuela Vargas y Danitza Zambrano Moreira han aprobado la tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación con una nota de _____.

Nombre y firma profesor evaluador

Nombre y firma profesor evaluador

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

© Atención a la Diversidad Mediante Prácticas Inclusivas, a través de la Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos”.

Araneda, Morales, Toloza, Valenzuela, Zambrano.

Se autoriza la reproducción parcial o total de esta obra, con fines académicos, por cualquier forma, medio o procedimiento, siempre y cuando se incluya la cita bibliográfica de este documento.

DEDICATORIAS

A aquellos profesores que desean cambiar el rumbo de la pedagogía.

"La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo".

Nelson Mandela.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi madre, quien estuvo conmigo desde el primer día en esta etapa de mi vida, por su confianza y amor incondicional; sin ella nada de esto hubiese sido posible. Agradezco a mi familia por el apoyo durante este periodo.

Natalia Araneda Villa.

Agradezco a nuestra profesora guía Cecilia Bastías por su dedicación, paciencia y apoyo durante todo este proceso. A mi familia, especialmente a mi padre, mi madre y hermano por ser parte de cada etapa de mi vida y estar siempre para mí.

Paula Toloza Mora.

Agradezco a mi familia, especialmente a mi madre y mi abuela por su contención y apoyo durante todo este año; a mi abuelo Héctor, quien me acompaña desde el cielo día a día, dándome la fuerza que necesito y que me ha faltado desde su partida. A nuestra profesora guía, Miss Cecilia que nos apoyó fervientemente durante todo el proceso; y al profesor Sagredo, gracias por su paciencia y dedicación.

Catalina Morales Provoste.

Agradezco a Dios por guiarme, a mi madre por su infinito amor y apoyo incondicional y también a mi abuela por ser la luz de mis días.

Danitza Zambrano Moreira.

Agradezco a nuestra profesora guía, Cecilia Bastías, quien con perseverancia y dedicación nos ayudó a seguir adelante y así, cumplir con nuestros objetivos. A mis padres, María Vargas y José Valenzuela, quienes fueron mi soporte emocional durante todo el proceso. A mi novio, Kevin Soto, quien permaneció conmigo y me dio el apoyo incondicional que necesitaba en el transcurso de esta etapa. Y finalmente, a mis compañeras de tesis, quienes no descansaron con el

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

fin de concluir este proyecto.
Jocelyn Valenzuela Vargas.

RESUMEN

La pedagogía dialógica ha sido investigada sistemáticamente por casi 3 años en nuestro país. Sin embargo, estudios relacionados al subsector de inglés son escasos. El presente trabajo investigativo busca comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos (PDEM). Este estudio se basa en el tipo de investigación acción-participativo centrada en el paradigma crítico-participativo y el enfoque crítico-comunicativo. Cinco investigadoras, tres de ellas colaboradoras de aprendizaje, en conjunto con un profesor de diferencial, el docente de aula inglés, y dos docentes de la Universidad San Sebastián, ejercen un papel de observación e interacción con 34 estudiantes de la Escuela Forjadores de Chile. Esta interacción se analizó en base a la metodología *Kishu Kimkelay Ta Che*, de las cuales se determinaron tres dimensiones y subcategorías de análisis dialógico. Finalmente, se determinó que utilizando la metodología PDEM en un aula dialógica inclusiva se obtienen resultados académicos positivos en el subsector de inglés.

Con respecto a la inclusión en el aula, esta metodología pone énfasis en lo que ocurre dentro de esta cuando los estudiantes aprenden, por lo que más que incluir, se enfoca en la naturaleza del aprendizaje que democratiza el proceso y, además, se enfoca en el estudiante como individuo.

Palabras claves: *inclusión, pedagogía dialógica, investigación acción-participativa, paradigma crítico-participativo, enfoque crítico comunicativo*

Abstract

Dialogic Pedagogy has been an object of study for about 3 years in our country. Nevertheless, there are not many related studies in English. This research seeks to understand the learning – teaching processes of the English language in the context of an inclusive classroom through the Dialogic Pedagogy “*Enlazando Mundos*”. This research is based on action – participative investigation and focused on the participatory-critical paradigm and the critical–communicative approach. Five researchers but just three of them learning collaborators together with a differential teacher, an English teacher and two professors from *Universidad San Sebastian*, observe and interact with 34 students from *Escuela Forjadores de Chile*. This interaction was analyzed based on *Kishu Kimkelay ta Che* methodology, from which three dimensions with its subcategories were determined through dialogic analysis. Finally, it was concluded that academic results of English are positive using the PDEM methodology in an inclusive classroom.

Regarding inclusion in the classroom, this methodology emphasized what occurred when students were sharing knowledge while interacting, focusing on the nature of learning more than inclusion itself, which made the process more democratic and also individual.

Key words: *inclusion, dialogic pedagogy, action-participative research, participatory-critical paradigm, critical–communicative approach*

TABLA DE CONTENIDOS

Portada.....	I
Calificación de la Tesina.....	II
Dedicatoria.....	IV
Agradecimientos.....	V
Resumen.....	VII
Abstract.....	VIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.....	2
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
1.3 DELIMITACIONES.....	5
1.4 LIMITACIONES.....	5
1.5 ESTADO DEL ARTE.....	6
1.6 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.6.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN GENERALES.....	12
1.6.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ESPECÍFICAS.....	13
1.7 OBJETIVOS.....	13
1.7.1 OBJETIVO GENERAL.....	13
1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	15
2.1 PEDAGOGÍA DIALÓGICA.....	16
2.1.1 ROL DEL PROFESORADO.....	18
2.1.2 ROL DE ALUMNADO.....	18
2.2 MODELO DIDÁCTICO DIALÓGICO INTERACTIVO.....	19
2.3 DERECHOS HUMANOS.....	20
2.3.1 DERECHOS DEL NIÑO.....	20
2.4 INCLUSIÓN.....	21
2.4.1 EL LARGO CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN.....	21
2.5 LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA.....	24

2.6 ESTILOS DE APRENDIZAJE_____	24
2.6.1 INTELIGENCIAS MÚLTIPLES_____	26
2.7 DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)_____	30
2.7.1 LOS PRINCIPIOS DEL DISEÑOS UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE_____	30
2.7.2 NACIMIENTO DEL DUA_____	32
2.7.3 APORTES DEL DUA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA_____	32
2.7.4 EL DUA APLICADO EN EL CURRÍCULO Y EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES_____	33
2.8 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS_____	33
2.8.1 CARACTERÍSTICAS_____	33
2.8.2 VALIDACIÓN_____	34
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO_____	35
3.1 DISEÑO METODOLÓGICO_____	36
3.1.1 PLANO EPISTEMOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA KKTCH_____	40
3.1.1.1 PLANO EPISTEMOLÓGICO: PRINCIPIOS DE LA ID-KKTCH_____	41
3.1.2 LA COORDINACIÓN DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA KKTCH_____	45
3.2 CONTEXTO DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA_____	49
3.2.1 ANTECEDENTES DE LA CONSTITUCIÓN DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN Y SU PROBLEMATIZACIÓN SITUADA_____	50
3.2.1.1 CONTEXTO GENERAL_____	51
3.2.1.2 ANTECEDENTES DEL CONTEXTO DE LOS AGENTES DE ESTUDIO_____	53
3.2.1.3 CONTEXTO PREVIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO “ENLAZANDO MUNDOS”_____	53
3.2.1.4 CONSTITUCIÓN DE LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN_____	56

3.2.1.5 SITUACIÓN DEL DIÁLOGO INICIAL	56
3.3 DIÁLOGO DE ACCIÓN Y COMUNIDAD DE ACCIÓN	56
3.4 INCORPORACIÓN DE LA PDEM EN LA ASIGNATURA INGLÉS	62
3.5 PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS COLECTIVOS	63
3.5.1 CONVERSACIONES DIALÓGICAS	64
3.5.2 DIÁLOGOS COLECTIVOS	65
3.6 TRATAMIENTO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	71
3.6.1 CARÁCTER COMUNICATIVO	71
3.6.2 CARÁCTER TRANSFORMADOR, CONSERVADOR Y EXCLUSOR DEL CONOCIMIENTO	73
3.6.3 CRITERIOS DE PRAXIS	74
3.6.4 TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO COLECTIVO	75
3.7 EXPERIENCIAS PERSONALES	75
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS	77
4.1 DIÁLOGOS COLECTIVOS	78
4.1.1 DIMENSIÓN 1: EXCLUSORA	78
4.1.1.1 CATEGORÍA: CARACTERIZACIÓN DE LOS COLABORADORES	78
4.1.2 DIMENSIÓN 2: CONSERVADORA	80
4.1.2.1 CATEGORÍA: ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES	81
4.1.2.2 CATEGORÍA: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	83
4.1.3 DIMENSIÓN 3: TRANSFORMADORA	84
4.1.3.1 CATEGORÍA: OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES	85
4.1.3.2 CATEGORÍA: ACTITUDINALES	87

4.1.3.3 CATEGORÍA: CARACTERIZACIÓN DE LOS COLABORADORES	89
4.1.3.4 CATEGORÍA: CLIMA DE AULA	91
4.1.3.5 CATEGORÍA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	92
4.1.3.6 CATEGORÍA: TRABAJO COLABORATIVO	94
4.1.3.7 CATEGORÍA: LA EFECTIVIDAD DEL DIÁLOGO	96
4.2 CONVERSACIONES DIALÓGICAS	97
4.2.1 DIMENSIÓN 1: EXCLUSORA	97
4.2.1.1 CATEGORÍA: DIMENSIÓN DE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO	98
4.2.1.2 CATEGORÍA: NULA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	99
4.2.1.3 CATEGORÍA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	100
4.2.2 DIMENSIÓN 2: CONSERVADORA	101
4.2.2.1 CATEGORÍA: MOTIVACIONAL	102
4.2.2.2 CATEGORÍA: ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES	103
4.2.2.3 CATEGORÍA: CLIMA DE AULA	105
4.2.2.4 CATEGORÍA: CONOCIMIENTO ADQUIRIDO	106
4.2.3 DIMENSIÓN 3: TRANSFORMADORA	108
4.2.3.1 CATEGORÍA: MOTIVACIONAL	110
4.2.3.2 CATEGORÍA: ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES	111
4.2.3.3 CATEGORÍA: CARACTERIZACIÓN DE LOS COLABORADORES	112
4.2.3.4 CATEGORÍA: CLIMA DE AULA	113

4.2.3.5 CATEGORÍA: LA IMPORTANCIA DE CONOCER A LOS ESTUDIANTES_____	115
4.2.3.6 CATEGORÍA: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD_____	116
4.2.3.7 CATEGORÍA: EFECTIVIDAD DE LA PDEM__	117
4.3 RESULTADOS DEL PRE-TEST Y POST-TEST_____	119
4.3.1 PARTE 1: READING_____	119
4.3.2 PARTE 2: WRITING_____	121
4.3.3 PARTE 3: VOCABULARY_____	124
4.3.4 PARTE 4: LISTENING_____	125
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES_____	129
PROYECCIONES_____	139
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	140
ANEXOS_____	147

ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Lista de Figuras

Figura 1 Organización de los Grupos Interactivos dentro del aula; Pág. 18

Figura 2 Aprendizaje Óptimo según Kolb; Pág. 25

Figura 3 Modelo de Aprendizaje de Kolb; Pág. 26

Figura 4 Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje; Pág. 31

Figura 5 Representación gráfica de investigación dialógica Kishu Kimkelay Tache; Pág. 49

Figura 6 Caracterización cromática de los conceptos de mundo y actos de habla; Pág. 72

Lista de Tablas

Tabla 1 *Eight ways of learning* de Howard Gardner, representado por Thomas Armstrong; Pág. 27

Tabla 2 Tipos de procedimiento de construcción de conocimiento colectivo; Pág. 47

Tabla 3 Contexto previo de la implementación del proyecto “Enlazando Mundos”; Pág. 54

Tabla 4 Integrantes del grupo colaborador de aprendizaje, caracterización y rol de cada uno; Pág. 58

Tabla 5 Caracterización de los integrantes de la comunidad de investigación;
Pág. 61

Tabla 6 Procesos de programación, intervención y reflexión; Pág. 62

Tabla 7 Codificación de los instrumentos de investigación; Pág. 64

Tabla 8 Conversaciones dialógicas de la investigación; Pág. 65

Tabla 9 Diálogos colectivos de la investigación; Pág. 66

Tabla 10 Descripción de los códigos de los diálogos colectivos conversaciones dialógicas; Pág. 66

Tabla 11 Primera conversación dialógica, codificación y participantes; Pág. 69

Tabla 12 Segunda conversación dialógica, codificación y participantes; Pág. 69

Tabla 13 Tercera conversación dialógica, codificación y participantes; Pág. 70

Tabla 14 Primer diálogo colectivo, codificación y participantes; Pág. 70

Tabla 15 Segundo diálogo colectivo, codificación y participantes; Pág. 71

Tabla 16 Conceptos de investigación; Pág. 74

Tabla 17 Conceptos que se interponen parcialmente en la construcción de conocimiento; Pág. 79

Tabla 18 Conceptos que ayudan a reflexionar en la toma de futuras decisiones;
Pág. 81

Tabla 19 Conceptos que describen la intersubjetividad presente en el aula; Pág. 84

Tabla 20 Conceptos que afectan el desarrollo pleno de los saberes; Pág. 98

Tabla 21 Conceptos que afectan de manera significativa el proceso de aula dialógica inclusiva; Pág. 102

Tabla 22 Conceptos que favorecen la construcción colectiva de conocimientos; Pág. 109

Lista de gráficos

Gráfico 1 Ítem 1 Lectura comprensiva; Pág. 120

Gráfico 2 Ítem 2 Writing (parte 1); Pág. 122

Gráfico 3 Ítem 2 Writing (parte 2); Pág. 123

Gráfico 4 Ítem 3 Vocabulary; Pág. 124

Gráfico 5 Ítem 4 Listening (parte 1); Pág. 126

Gráfico 6 Ítem 4 Listening (parte 2); Pág. 127

Introducción

Según Graham y Slee (2008) un primer paso hacia la educación inclusiva, implicaría sostener la pregunta sobre los preceptos, o en otras palabras una pregunta que permita explicitar y problematizar los prejuicios normativos que nos llevan a pensar qué es “incluir”. Estos sostienen que no basta con evaluar lo que pretendemos hacer, sino que es necesario reconocer y mitigar las brechas generadas por nuestros propios esfuerzos por incluir.

Por tanto, estudiar la inclusión social en una escuela es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas a esta que lo hacen viable y, por otro lado, del análisis de las dinámicas internas de la escuela que favorecen que esa comunidad piense y se reorganice teniendo como eje la inclusión la cual está correlacionada con las relaciones sociales.

Según Freire (1989) La visión utópica de unas relaciones horizontales que nos permitan hacer algo en apariencia tan sencillo como es dialogar, tiene la peculiaridad de que se vive desde el primer momento de su método pedagógico. Porque el educador comienza, precisamente, escuchando con toda su atención al otro.

De acuerdo a esto y para atender estas necesidades, la PDEM toma su lugar dentro de las aulas. Enlazando Mundos asume el trabajo curricular, del aprendizaje, didáctico y evaluativo sobre la base de la construcción intersubjetiva del conocimiento, hecho que implica la construcción colectiva mediante acuerdos dialógicos entre los distintos agentes involucrados en el quehacer pedagógico. Ferrada (2008, p. 45)

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

Capítulo I: Antecedentes del problema

1.1 Formulación del problema

Desde la experiencia previa de la comunidad de investigación, se evidencia la poca o nula atención a la diversidad por parte de los docentes en las aulas chilenas; estos tienden a caer en la monotonía, lo cual conlleva a utilizar las mismas estrategias y prácticas pedagógicas.

Una de las realidades más latentes, es la hegemonía del profesorado dentro de la sala de clases, es decir, el rol jerarquizado del educador en el aula, el cual desplaza el diálogo y transforma las clases en un monólogo constante.

Debido a las altas tasas de vulnerabilidad y a la amplia diversidad de educandos, la labor de atender a las múltiples necesidades del alumnado se ve afectada; por lo que la idea de una pedagogía dialógica, facilitará el proceso y logro de un aprendizaje efectivo y eficaz.

1.2 Justificación e importancia de la investigación

El foco de la presente investigación aborda el tema de la diversidad en el aula, enfatizada en los procesos que hacen que la PDEM sea efectiva dentro de un contexto vulnerable, que abarca a la totalidad de los estudiantes participantes en esta investigación. Lo que conlleva al segundo enfoque, que es la atención a la diversidad; entendiendo por ella no solo las Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sean transitorias, permanentes, o diagnosticadas; sino como un concepto más amplio dirigido a todos los estudiantes presentes en un aula, es decir, abarcando este concepto en toda su dimensión.

Este estudio, será realizado en un curso de enseñanza básica, pretende generar conciencia dentro de esta particular comunidad educativa haciendo énfasis en las diferentes metodologías pedagógicas que se pueden implementar dentro del marco de la Pedagogía Dialógica, Enlazando Mundos y así, atender a la diversidad existente en el aula.

Durante el transcurso de las diferentes prácticas progresivas en las cuales las investigadoras estarán inmersas, se podrá apreciar cómo los docentes se desenvuelven dentro del aula y planifican sus clases, notando que la mayoría de ellos utilizan las mismas metodologías o estrategias constantemente, eludiendo las competencias individuales de los pupilos. Por este motivo, es que el enfoque de esta investigación fue efectuado en un aula donde la diversidad estará presente, lo cual se podrá abordar por medio de una nueva metodología centrada en el diálogo. En cuanto a las implicaciones de esta metodología – los grupos interactivos – incluirán a todos los estudiantes del aula que trabajarán en estaciones enfocadas en el cumplimiento de un objetivo común.

Creemos que esta investigación podrá apoyar y dar lineamiento a los docentes, especialmente a las nuevas generaciones que trabajarán en conjunto con la comunidad educativa para mejorar el ámbito de la inclusión, y así obtener más

información sobre cómo ayuda esta metodología al cuerpo docente del establecimiento para que tengan una herramienta útil y práctica para atender a la diversidad en el aula.

1.3 Delimitación

Esta investigación estará enfocada en la diversidad, entendida como la pluralidad de estudiantes no prototípicos, a través de la Pedagogía Dialógica, Enlazando Mundos (PDEM). Con la intención de incluir a los estudiantes que quedan fuera de toda clasificación, ya sean diagnosticados o aquellos que se encuentren excluidos del proceso de aprendizaje-enseñanza. Esto por medio de una visión holística, en otras palabras, una tendencia o corriente que analiza los eventos desde el punto de vista de las múltiples interacciones que los caracteriza.

Los sujetos de estudio actualmente están cursando 5to año de enseñanza básica en el establecimiento municipal Forjadores de Chile, ubicado en la comuna de Penco. Los estudiantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio a medio-bajo lo cual significa que podremos encontrar diversas realidades que nos ayudarán en la investigación.

1.4 Limitaciones

Las limitaciones que impiden la riqueza de la toma de datos o la amplitud del espectro investigativo se relacionan a los siguientes aspectos:

- Fase de programación: se planifican las intervenciones, diseño de material didáctico y diseño logístico para recoger información.
- Fase de reflexión: Uno de los insumos de análisis será el uso de sesiones grabadas en video que permitirá el análisis del corpus de la interacción dialógica. Debido a que en estas sesiones participarán la profesora guía, profesor de la asignatura de inglés de la escuela Forjadores de Chile de la comuna de Penco y el profesor de P.I.E., se cuenta con una limitación

temporal, debido a la dificultad de coordinar sesiones más extensas o frecuentes.

Con respecto al grupo de sujetos de quinto año a ser intervenidos, se cuenta con un diagnóstico claramente definido de siete estudiantes, pero se trabaja bajo la presunción de que por lo menos tres otros estudiantes poseen alguna necesidad educativa los cuales no están diagnosticados.

1.5 Estado del arte

El factor de inclusión de la presente investigación no ha sido estudiado a fondo en nuestro país. Por consiguiente, existen varios estudios extranjeros que aportan a esta problemática, los cuales resultan de gran relevancia para este estudio.

Según un estudio realizado por Teresa Aguado el año 2003, la escuela sigue siendo la vía que defiende los principios de participación y justicia social. Se hace referencia al enfoque intercultural que atiende a las distintas miradas puestas en relación con la diversidad. El objetivo de este estudio es identificar y generar prácticas escolares que atiendan a este enfoque intercultural, para luego, analizar el desarrollo de éstas e indagar sobre la visión de diversidad que se obtiene en las escuelas. El instrumento elaborado, promueve interacciones que permitan comunicarse y aprender con otros. El resultado arrojado por esta investigación es que el conocimiento cambia de acuerdo con la relación de lo que se vive y se piensa.

Un aula inclusiva no solo consiste en tener a estudiantes de diversas características dentro de una sala, sino que más bien atiende e incluye dentro de las actividades a todos, apoyando sus necesidades educativas. Antes que el Artículo 83, que trata sobre la inclusión en el aula, fuera publicado, los colegios

tanto municipales como privados tenían la facultad de rechazar a niños o niñas que estuvieran postulando a matrícula, ya fuera por sus características físicas, psicosociales, psicológica, etc. Se aplicaban pruebas estandarizadas para cernir a las grandes cantidades de chicos que querían y necesitaban un colegio. Lou Brown, Nietupsky & Hamre-Nietupsky (1987), publicaron un documento en catalán, el cual dice:

¿Por qué? Porque los alumnos (...) no han de ser ya jamás encerrados en instituciones aisladas y deshumanizadoras; no han de ser escondidos en sus casas; no han de ser rechazados por las escuelas públicas; no han de ser retirados de la sociedad. Tienen el derecho de ser ciudadanos visibles y de funcionar integrados a la vida cotidiana de nuestra compleja sociedad (Brown, Nietupsky & Hamre-Nietupsky, 1987, p. 29).

Este concepto de aula inclusiva se está implementando en Chile, pero aún quedan colegios que rechazan a niños y adolescentes por tener alguna necesidad educativa especial. Tal como dice Pere Pujolàs i Maset en un artículo de Educrea, *Las razones de la inclusión son fundamentalmente éticas: todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas, tienen el derecho de participar en la escuela de todos.* (2006, p. 1).

De acuerdo con el estudio presentado por José M^a Fernández de la Universidad de Sevilla, España (2011), el que no existan prácticas inclusivas dentro de un aula, puede complementar o permitir el fracaso escolar del alumnado. La finalidad del estudio es destacar la importancia del desarrollo de estrategias de planificación, organización y enseñanza, acordes con la inclusión educativa con impacto en todo su contexto escolar y la comunidad educativa. Como resultado de la investigación y de los datos recogidos, se ha constatado que las estrategias docentes acordes con la inclusión educativa se presentan como verdaderas armas en la lucha contra el abandono temprano. Además, el fomentar un

conocimiento de nuevas formas de aprendizaje que regulen el fenómeno de la exclusión en el ámbito educativo puede de igual forma ayudar a estas estrategias.

Según un estudio realizado en la Universidad de Salamanca, España, por Silvia Molina y Miranda Christou; la educación inclusiva es primero definida “como la inclusión de todos los estudiantes presentes en el aula” y en segundo lugar como “el derecho al acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes” (Molina y Christou, 2008, p. 33). La finalidad del estudio reside en recalcar la importancia de la inclusión dentro de un aula. Siendo la inclusión entendida como algo más que la presencia de estudiantes con necesidades educativas, ya sean permanentes o transitorias. Además de eso el estudio señala la importancia de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes en los colegios, junto con señalar que las oportunidades de acceso a una educación de calidad les dan a los estudiantes oportunidades de inserción social.

Por otra parte, una investigación llevada a cabo por Donatila Ferrada (2008) plantea que el deterioro de la educación en nuestro país ha llevado a distintos agentes a realizar todo tipo de investigaciones para dar con un modelo pedagógico que disminuya la brecha existente entre los estudiantes de colegios privados y los estudiantes de entornos vulnerables. El modelo pedagógico “Enlazando mundos” apunta hacia la igualdad e inclusión dentro del sistema público de educación desde el diálogo entre los agentes que componen la comunidad educativa y agentes que tradicionalmente no se desenvuelven en el contexto educativo, donde los estudiantes asumen la responsabilidad de resolver una problemática a través del diálogo sostenido y el respeto. En esta instancia de diálogo los involucrados deben movilizarse para alcanzar el desarrollo de sus capacidades, esta concepción de la educación centrada en el diálogo ofrece interacciones sociales, movilización, optimismo, confianza y cercanía. Todo lo anteriormente mencionado va en directo beneficio del aprendizaje de los

estudiantes, siendo este además de cognitivo, asociado a valores tales como la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

El diálogo es una parte fundamental para el desarrollo de una clase efectiva. En las aulas tradicionales aquella interacción no se da de manera espontánea; más bien vendría siendo un monólogo por parte del docente, y los estudiantes pasarían a ser simples oyentes. Según Freire, el diálogo es *una estructura social preñada éticamente de posibilidades de desarrollo que puede ser empleada para la liberación, no sólo de un sujeto, sino de una masa de ellos y de una sociedad.* (Freire citado en Velasco, J., & de González, L. 2008, p. 464). Esto quiere decir que el diálogo es una liberación ya que el alumno descubre por sí mismo la realidad.

Por su parte Skidmore & Gallagher (2005), creen que el docente debe animar a los estudiantes a pensar y no solo a recordar lo que han dicho. Según un estudio realizado en Estados Unidos por Martin Nystrand en 1997 en 25 escuelas secundarias se pudo verificar que, con el fin de promover el aprendizaje, es mucho más eficaz el diálogo que el monólogo. Es decir, que estudiantes que son enseñados con un enfoque dialógico tienen mejores resultados que aquellos que usan el método tradicional.

Por otro lado, a partir de investigaciones realizadas en países de Latinoamérica acerca de la integración educativa, se pudo evidenciar que además de implementar medidas legales para el respeto de los derechos de personas con discapacidad, es necesario capacitar, informar y tomar conciencia de la gran responsabilidad que hay frente a la integración para así poder potencializar un ambiente más inclusivo. Por esto la integración educativa abarca desde los padres, pasando por los docentes hasta llegar a la comunidad local y regional.

En un estudio realizado en España, de forma colaborativa entre la Universidad de Cantabria y el Colegio de Educación Infantil y Primaria “Miguel Hernández”

Castro Urdiales, se implementaron de manera exitosa los grupos interactivos basados en el principio del Aprendizaje Dialógico; donde se promueve el uso de este como una forma de favorecer la inclusión educativa.

La participación del ANEAE (Alumnado con Necesidad Educativa de Apoyo Específico) en los grupos interactivos ha de plantearse desde la valoración de la diversidad como algo positivo, ya que abre posibilidades tanto de dar como de recibir ayuda. Más allá de la aceptación, la diversidad es valorada como oportunidad de aprendizaje y de avance. (Vargas y Flecha en Álvarez, 2013, p. 220).

Álvarez (2011), menciona que el aprendizaje dialógico que quieren implementar en dicha comunidad educativa tiene como principal objetivo el disminuir el fracaso escolar y, de este modo, que la sociedad incluya al alumnado más vulnerable; ya que los estudiantes que tienen algún tipo de necesidad educativa conviven de igual a igual con el resto del alumnado, participando en los grupos interactivos y compartiendo su conocimiento durante las clases. Esto, además, aporta significativamente a su crecimiento como persona en el ámbito de la autoestima. El proceso de realización de este estudio se llevó a cabo mediante dos metodologías; los grupos interactivos y las tertulias literarias; las cuales arrojaron los siguientes resultados:

- Se notaron mejoras en la interacción entre estudiantes y entre el mismo cuerpo docente del establecimiento;
- Existe mayor colaboración para diseñar y preparar material;
- Mientras que las tertulias literarias han despertado mayor interés por la lectura por parte de los estudiantes.

En otro estudio realizado por Carmen Elboj y Esther Oliver (2003) sobre las comunidades de aprendizaje se habla de una sociedad basada en la dialogicidad,

siendo el diálogo la base para la construcción del aprendizaje mediante la interacción de diferentes agentes dentro del aula.

Cabe destacar que *Trabajar en Comunidades de Aprendizaje permite colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales* (Elboj y Oliver, 2003, p. 92). Dicho de otro modo, lo que buscan dichos autores es la disminución o eliminación de la exclusión social que sufren grupos sociales específicos. Esta idea refuerza la anteriormente expuesta por Álvarez (2013), donde se busca eliminar el fracaso escolar mediante la implementación de Comunidades de Aprendizaje o Comunidades Dialógicas; pero independiente del nombre que se les dé a dichos grupos interactivos todos se basan en el mismo principio, el diálogo. Las comunidades de aprendizajes que se plantean en escuelas tienen el fin de responder de forma práctica e igualitaria a todas las necesidades y retos que están presentes en la sociedad. Y consecuentemente, superar las desigualdades educativas, para lo cual las escuelas necesitan buscar nuevas formas.

La principal problemática que los profesores tienen que enfrentar es la de la discriminación como hace referencia Elboj y Oliver (2003):

El primero es el etiquetado de las niñas y niños que son considerados más lentos con sus consiguientes bajas expectativas y la descalificación por parte del resto del alumnado y de la comunidad. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que se agranda la brecha entre el alumnado de cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias, lo que se considera como deficitario por el hecho de que su saber no está legitimado por la cultura hegemónica. Esta concepción existente en la actualidad, nos la encontramos en numerosas ocasiones. (Elboj y Oliver, 2003, p. 99)

Se puede deducir de los dos estudios mencionados anteriormente que lo importante es la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones dentro de los grupos interactivos, ya que los estudiantes con Dificultades de aprendizaje se sienten más incluidos y por lo tanto aprenden más durante la realización de dichos grupos. Además, *Los niños con necesidades educativas especiales ahora tienen más apoyos en el aula para hacerlo y se sienten más cómodos en las clases.* (Álvarez & González, 2013, p. 222). Es precisamente por este camino, el de la integración y la interactividad dialógica, que el presente estudio pretende transitar, levantar información y caracterizar los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica, “Enlazando Mundos”.

1.6 Preguntas de investigación (Generales)

¿Cuáles son los procesos de aprendizaje y enseñanza que atienden a las necesidades educativas presentes en un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos”?

¿Cómo se dan dichos procesos dentro del aula inclusiva, basados en la Pedagogía Dialógica “Enlazando Mundos”?

¿Cuáles son las características de los estudiantes predominantes dentro del aula dialógica, en relación con el aprendizaje del idioma inglés?

1.6.1 Preguntas de investigación (Específicas)

¿Qué resultados encontraremos luego de las mediciones a realizar en el aula dialógica?

¿Cuáles serán las características de los estudiantes que se destacarán dentro del aula dialógica, en relación con el aprendizaje del idioma inglés?

¿Qué procesos de aprendizaje y enseñanza se darán en el aula inclusiva?

¿Cuáles serán los roles y funciones de los agentes participantes en el proceso de aprendizaje en el contexto del aula inclusiva?

¿De qué forma se interpretarán los procesos de aprendizaje-enseñanza?

¿Qué características se darán en las dinámicas grupales y en las dinámicas de diálogo a realizar en las sesiones de organización y de ejecución del proyecto?

1.7 Objetivos.

1.7.1 Objetivo general

Comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica.

1.7.2 Objetivos específicos

1. Comparar resultados de las mediciones realizadas al inicio y al final del proceso de aprendizaje-enseñanza en aula dialógica.
2. Identificar las características de los estudiantes, en relación con las habilidades y/o dificultades de aprendizaje que presenten en la asignatura de inglés.
3. Caracterizar los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica, “Enlazando Mundos”.
4. Determinar roles y funciones de los agentes participantes en el proceso de aprendizaje, en el contexto de un aula inclusiva.
5. Analizar la dinámica grupal y la dinámica de diálogo que se produce en sesiones tanto de organización como de ejecución del proyecto.
6. Interpretar los procesos de Aprendizaje - Enseñanza en el contexto de un aula inclusiva sustentada en la PDEM.

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

Capítulo II

Marco Teórico y Conceptual

2. Marco teórico y conceptual

El objetivo del desarrollo conceptual y teórico de este capítulo es contextualizar la inclusión educativa y todo el universo de estudiantes con necesidades educativas diversas en la enseñanza del inglés, utilizando como vehículo de transferencia el modelo didáctico dialógico interactivo.

2.1 Pedagogía Dialógica

La Pedagogía Dialógica está orientada en promover interacciones humanas con el fin de transformar las propias construcciones intersubjetivas de los individuos que son parte del acto educativo guiándose por la dialogicidad (Ferrada & Flecha, 2008).

Enlazando Mundos se define como *un proyecto pedagógico de transformación social y educativa dirigido a escuelas públicas ubicadas en contextos caracterizados como vulnerables social y económicamente, sobre la base de una concepción dialógica de la pedagogía* (Ferrada, 2008, p. 44). Dentro de este proyecto se incorpora la comunidad escolar y agentes externos los cuales participan de manera voluntaria, con un objetivo en común que es la educación de alta calidad e igualitaria.

Según el proyecto pedagógico Enlazando Mundos los agentes que son participe en la pedagogía dialógica son personas que *se desenvuelven en ambientes separados y diversos, estableciendo relaciones e interacciones entre mundos desarticulados* (Ferrada, 2008, p. 43). Por ejemplo, un arquitecto y un obrero, un doctor y una dueña de casa, etc.

Existen tres tipos de agentes según Ferrada (2008), el primero es el equipo de investigadores el cual se compone por el Grupo Enlazador de Mundos; el

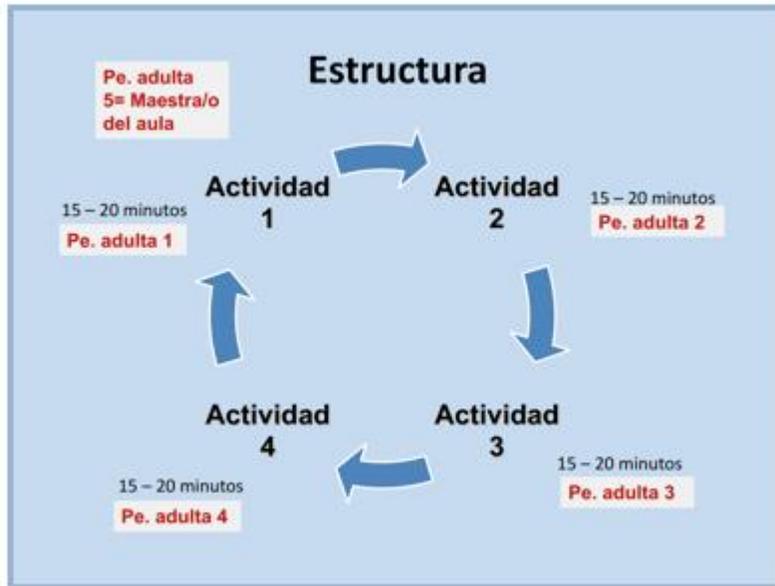
segundo es el cuerpo de profesores de aula, el cual se refiere a el profesorado que voluntariamente decide incorporarse; y por último los colaboradores de aprendizaje en los cuales se incluyen estudiantes de cursos mayores, apoderados, profesionales, vecinos, etc.

Estos agentes se incorporan a la metodología de los Grupos Interactivos. Éstos son grupos pequeños de cuatro a cinco estudiantes, el número de integrantes va a depender netamente del tamaño del grupo-clase y de voluntarios dentro del aula. Cada actividad desarrollada dura alrededor de 15 a 20 minutos, una vez finalizada la actividad los chicos y chicas deben rotar hacia el siguiente grupo, esto para que exista dinamismo dentro del aula. Según Ferrada:

Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con el alumno. (2008, p. 48)

A continuación, en la figura 1, se muestra la organización de los Grupos Interactivos dentro del aula

Figura 1: Organización de los grupos interactivos dentro del aula.



Fuente: Espacio de Autoformación AVFP, módulo 6: Grupos Interactivos.

2.1.1 Rol del profesorado

Dentro del proceso aprendizaje-enseñanza el profesor pasa de ser un agente solitario y el único a cargo de moderar las clases a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje. Pasa también de ser el único programador de las clases y sus actividades a ser un coordinador y negociador de las demandas pedagógicas de sus estudiantes, pero no solo de ellos, sino que también de las demandas de la comunidad educativa en general. El docente pasa a crear una red de conocimientos en conjunto con otros agentes que mejoren las posibilidades de los estudiantes de aprender de manera efectiva.

2.1.2 Rol del alumnado.

El rol de los estudiantes en este modelo didáctico cambia de manera radical. Los estudiantes pasan de ser agentes pasivos a ser protagonistas de su propio aprendizaje, por medio del diálogo. Pasa de ser un agente individual a ser parte

de una comunidad dedicada al proceso aprendizaje-enseñanza, en la que la colaboración y el diálogo forman parte esencial. En esta didáctica los estudiantes interactúan en contextos reales y están en condiciones de igualdad respecto de los agentes.

2. 2 Modelo Didáctico Dialógico Interactivo.

Este modelo permite darnos cuenta de diferentes situaciones y fenómenos que ocurren durante el desarrollo de la pedagogía dialógica:

1. La vinculación entre el aprendizaje instrumental y el social al interior de cada actividad programada.
2. La diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada.
3. Dar cuenta de los períodos breves de atención que presentan los estudiantes cuidando la duración de las actividades.
4. Considerar la diversidad dentro del aula, ya sea en cuanto a cultura, a género, etnias, religiones, etc.
5. Asegurar la atención personalizada a través de pequeños grupos con un colaborador (agente).
6. Dar cuenta de un grupo diversificado de agentes sociales que trabajan voluntariamente como colaboradores de aprendizaje.
7. Dar cuenta de un rol profesional que asume el profesor al momento de coordinar tanto a los colaboradores como a los estudiantes.
8. Dar cuenta del rol del estudiante protagónico, constructivo y colaborativo en su aprendizaje y de los demás.
9. Altas expectativas de parte del profesorado, colaboradores de aprendizaje y familiares de manera continua.

Esta metodología de trabajo de grupos interactivos garantiza la no segregación del alumnado, dada por la alta heterogeneidad con que se conforman los

grupos y por su rotación permanente de un grupo a otro, y por la no separación del alumnado en función de atributos personales, tales como mayor o menor rendimiento académico, género, cultura, desarrollo cognitivo. (Ferrada y Flecha citado en Ferrada, 2008, p. 50)

2.3 Derechos Humanos

Según las Naciones Unidas, se entiende por derechos humanos a que todos los seres humanos, sin distinción de raza, color, sexo, origen, etc., tienen los mismos derechos sin discriminación alguna.

En lo que respecta a educación, en el artículo 6° de la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada el 10 de diciembre de 1948, afirma que todo individuo tiene derecho a tener una educación la cual deberá inculcar la tolerancia y el respeto por los Derechos Humanos, además de desarrollar la personalidad de cada persona.

2.3.1 Derechos del niño

Los Derechos del Niño, según la Convención sobre los Derechos del Niño (1990) tiene como propósito brindar, cuidado, asistencia y protección especial al niño debido a su vulnerabilidad. Al igual que los Derechos Humanos, los niños, sin excepción de raza, color, sexo, origen, etc., tienen todos los mismos derechos sin discriminación alguna.

Esto en educación, en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, se especifica que todo niño tiene derecho a una educación primaria gratuita y obligatoria en igualdad de condiciones. Luego, en el artículo 29 del mismo documento, se especifican los objetivos de estos derechos, siendo uno de ellos el desarrollar la personalidad del niño y su capacidad mental y física. Además, se les debe inculcar el respeto por sus padres, valores y prepararlo para una vida responsable.

2.4 Inclusión

Según el Diccionario de la Real Academia Española, se entiende como inclusión la acción y efecto de incluir, siendo esta la conexión o amistad de alguien con otra persona. La UNESCO (2008) define la inclusión educativa como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

2.4.1 El largo camino hacia la inclusión

En el ámbito mundial, luego de la Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948, diversas entidades del mundo concuerdan que todas las personas tienen el derecho igualitario a acceder a la educación. Es por esto, que a comienzos de 1960 recién se comenzó a generar conciencia en la sociedad sobre la integración educativa para estudiantes discapacitados, luego de una seguidilla de movimientos sociales a favor de los derechos humanos. Luego de dichas movilizaciones y con el paso de algunos años, se vio nacer el concepto de Necesidades Educativas Especiales, promulgado el año 1978 en el denominado Informe Warnock generado en Inglaterra.

Más tarde en la Conferencia Mundial “Educación para Todos” llevada a cabo en 1990, llama la atención la deserción escolar en temprana edad, donde el principal objetivo de los diferentes países asistentes es crear *programas acordes a las condiciones y las necesidades concretas* (Tenorio. S, 2005, párr. 6)

El Decreto Supremo de Educación N° 490 (1990), el cual establece *normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes*, dicha ley estaba dirigida principalmente a la mejora educativa de todo alumno que tenga deficiencias intelectuales, sensoriales y/o motrices. Con el paso de los años

varios de los artículos del Decreto 490 fueron derogados, el único que aún prevalece es el artículo 4°; el cual dictamina que:

La Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, deberá aprobar el desarrollo de un proyecto de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes.

Además, este artículo menciona los compromisos que debe adquirir el sostenedor del colegio en la contratación de especialistas que se requieran. Al mismo tiempo la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990), da a conocer diferentes opciones que deben ser incorporadas a los planes y programas de estudio.

Luego el año 1994, se promulgó la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N° 19.284, la cual permite el acceso a mejor educación, salud, recreación y trabajo para aumentar la calidad de vida de jóvenes con discapacidad. (Ley 19.284, 1994). En el marco de esta ley, cuatro años más tarde se dan a conocer las medidas específicas que se deberán cumplir para efectos de dicha ley.

Todo lo anterior se puede denominar “Política de Integración Escolar”, en Chile esto es el apoyo brindado a las minorías, dándoles así igualdad de oportunidades a personas con discapacidad. (Marchesi, Palacios y Coll citado en Tenorio, 2005).

Dos años más tarde, el Decreto 40 (1996), que redunda en las garantías que debe dar el estado sobre calidad de la educación; y posteriormente el Decreto 01 (1998) dictamina los compromisos del sistema educativo para con las personas que tengan NEE; esta ley deroga el Decreto N° 490.

Luego de varios años en que la normativa chilena se rigió bajo los decretos anteriormente mencionados, es cuando la Ley de Inclusión escolar N° 20.845 del año 2015 es promulgada; esta ley *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado* trae consigo un cambio significativo en la educación, como lo es la nueva modificación al artículo 3°; en el cual el gobierno deberá implementar la gratuidad en los colegios que reciban algún aporte del mismo.

Otros cambios importantes que trajo consigo esta ley fueron:

- i) La diversidad: Se especifica que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad cultural, religiosa y social de las personas.
- ii) la integración e inclusión: Se eliminará toda discriminación que impida el aprendizaje de los y las estudiantes.
- iii) “Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber.” (Ley 20.845, art. 3°, inciso ñ; 2015)

Finalmente con la promulgación del Decreto 83 (2015), el cual *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*; donde según sus artículos 1° y 2°, se han creado criterios y orientaciones para la adecuación curricular, *dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programa de integración escolar* (Decreto 83, art. 2°, 2015), tiene el propósito de facilitar la comprensión del currículo a los estudiantes con NEE.

2.5 La inclusión de la diversidad en el aula

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2001) se define diversidad como: *Variedad, desemejanza, diferencia*. Según la RAE (2001), la diversidad es: *Toda alteridad, diferencia o desemejanza. El término es más genérico que estos tres y puede indicar uno, cualquiera de ellos o todos en conjunto. Es diverso, en este sentido, todo lo que siendo real no es idéntico. [Todo lo que puede ser real, es o diverso o es lo mismo]*. En fin, la inclusión de la diversidad en el aula es el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación dentro de la sala de clases. Además; significa eliminar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder al aprendizaje y participar de este. Estas barreras se presentan mayormente en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en las mismas personas que tienen la labor de enseñar y proteger el derecho a una enseñanza-aprendizaje sin fin discriminatorio.

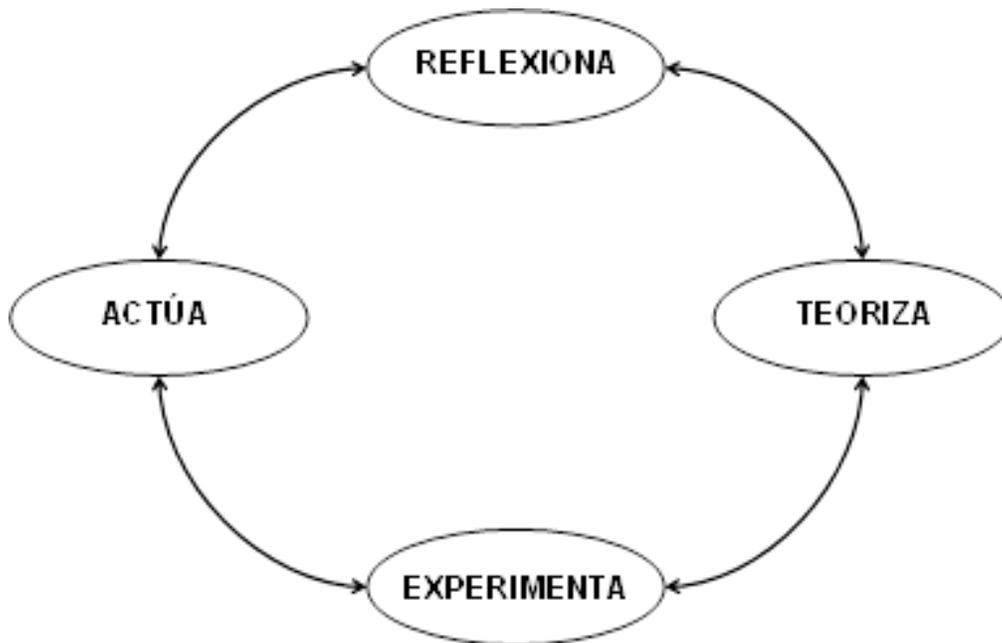
2.6 Estilos de aprendizaje

Existen variadas definiciones que hacen alusión al término de estilos de aprendizaje. Sin embargo, la que tiene mayor aprobación es aquella propuesta por Keefe y Thompson (1987, citados en Pantoja et al, 2013) en la cual afirman que los estilos de aprendizaje son aquellos que poseen rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos los cuales ayudan a que cada aprendiz pueda percibir, interaccionar y responder en sus ambientes de aprendizaje. Es decir, no existe solo una forma de aprender ya que esta depende de la personalidad, temperamento y motivación del aprendiz.

Con el fin de conocer las características individuales de quienes aprenden, varios investigadores han sugerido distintos modelos y teorías. David Kolb (1974, citado en Cepeda, 2018) es uno de los autores destacados en esta área ya que en su modelo plantea que la experiencia cumple un rol fundamental a la hora de

aprender. Es decir, que toda experiencia vivida condiciona al aprendizaje. Esta se divide en cuatro etapas: reflexiona, teoriza, experimenta y actúa.

Figura 2: Aprendizaje óptimo según Kolb.



Fuente: Kolb citado en Rodríguez, (2017, *Aprendizaje óptimo según Kolb*. [imagen], p.54)

Según Kolb (1974), el aprendizaje será efectivo dependiendo de cómo se perciban las cosas y como luego estas se procesan. Seguido a esto, el investigador propuso un modelo de cuatro cuadrantes el cual muestra cómo las personas aprenden.

Figura 3: Modelo de aprendizaje de Kolb.



Fuente: Kolb citado en Rodríguez, (2017, *Matriz de los cuatro cuadrantes de los Estilos de aprendizaje de Kolb* [imagen], p.54)

Se puede evidenciar con esta propuesta que cada persona aprende de diferente manera. Algunos requieren experiencias concretas, a otros les es más fácil leer o escuchar sobre un tema, otras personas les acomodan más las lluvias de ideas, otros prefieren planificar lo que van a desarrollar y algunos aprenden mejor mediante ensayo y error.

2.6.1 Inteligencias Múltiples

Al igual que los estilos de aprendizaje, otra teoría surge con Howard Gardner acerca de las inteligencias múltiples. Él plantea que todos los seres humanos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias y con ellas podemos enfrentar los problemas que se nos presentan. Gardner reconoce que cada individuo posee una fortaleza cognitiva y estilos de aprendizaje contrastantes.

Cabe destacar la diferencia entre Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje. Gardner señala *The concept of style designates a general approach that an*

individual can apply equally to every conceivable content. In contrast, an intelligence is a capacity, with its component processes, that is geared to a specific content in the world (such as musical sounds or spatial patterns) (Gardner citado en Pereira M., 2014, p. 19-20.)

Con esto, no debemos confundirnos, cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje y el profesor debe identificar la manera que más le acomoda a este aprender. Por otro lado, cada individuo posee ocho inteligencias múltiples que funcionan de manera diferente en cada uno y el deber del profesor es fortalecer las inteligencias que están más débiles en el aprendiz.

En la siguiente figura se muestran las distintas inteligencias múltiples postuladas por Howard Gardner y representados en una tabla por Thomas Armstrong.

Tabla 1: Eight ways of learning.

Eight Ways of Learning			
Children who are highly	Think...	Love...	Need...
Linguistic	In words	Reading, writing, telling stories, playing word games	Books, tapes, writing tools, paper, diaries, dialogue, discussion, debate stories.
Logical- Mathematical	By reasoning	Experimenting, questioning, figuring out logical puzzles, calculating	Materials to experiment with, science materials, manipulatives, trips to planetariums and science museums.

Spatial	In images and pictures	Designing, drawing, visualizing, doodling	Art, Legos. Videos, movies, slides, imagination games, mazes, puzzles. Illustrated books, trips to art
Bodily- Kinesthetic	Through somatic sensations	Dancing, running, jumping, building, touching, gesturing	Role-play, drama, movement, building things, sports and physical games, tactile experiences. hands-on learning
Musical	Via rhythms and melodies	Singing, whistling, humming, tapping feet and hands, listening.	Sing-alone time, trips to concerts, playing music at home and school, musical instruments
Interpersonal	By bouncing ideas off other people	Leading, organizing, relating, manipulating, mediating, partying	Friends, group games, social gatherings, community events, clubs, mentors/apprenticeships
Intrapersonal	In relation to their needs. feelings and goals	Setting goals, mediating, dreaming, planning, reflecting	Secret places, time alone, self-placed projects, choices

Naturalist	Through nature and natural forms	Playing with pets, gardening, investigating nature, raising animals, caring for planet Earth	Access to nature, opportunities for interacting with animals, tools for investigating nature (e.g., magnifying glasses, binoculars)
-------------------	----------------------------------	--	---

Fuente: Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Ascd.p. 18.

Como se muestra en la tabla 1, Gardner identifica ocho tipos de inteligencia y las define de esta forma:

- Inteligencia lingüística: la habilidad para usar las palabras eficazmente, de forma oral o escrita.
- Inteligencia lógico- matemática: la habilidad para usar números con efectividad y razonar bien.
- Inteligencia espacial: la habilidad para sentir la forma, el espacio, el color, la línea, la forma.
- Inteligencia corporal kinésica: la habilidad para usar el cuerpo para expresar ideas, sentimientos y solucionar problemas.
- Inteligencia musical: la habilidad para sentir el ritmo entonación y melodía.
- Inteligencia interpersonal: la habilidad para comprender los estados de ánimo, sentimientos, motivaciones e intenciones de otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: la habilidad para comprenderse a uno mismo - nuestras fuerzas, debilidades, estados de ánimo, deseos.
- Inteligencia naturalista: la habilidad para reconocer y clasificar plantas, minerales y animales.

Como se mencionó anteriormente, cada persona posee las ocho inteligencias las cuales siempre están interactuando juntas, ya que no funcionan aisladas. Para Gardner no existe un modelo para que una persona se considere inteligente ya

que este sugiere que todos tenemos la capacidad de razonamiento donde juega un papel principal en las estrategias de aprendizaje enseñanza.

2.7 Diseño universal para el aprendizaje (DUA)

Según Sergio Sánchez y Emiliano Díez (2013) el “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA), promueve la atención a todos los estudiantes, dándole un nuevo enfoque a la enseñanza al aprendizaje y a la evaluación. Sus principios apuntan a una educación capaz de atender y responder a las diferencias individuales de todos los estudiantes. Lo anteriormente mencionado incide directamente en los objetivos, los contenidos, los materiales y la evaluación utilizados para el desarrollo del currículum escolar.

2.7.1 Los principios del diseño universal para el aprendizaje.

El DUA está basado en tres principios que son claves para la implementación y el desarrollo apropiado de este en la sala de clases, estos se pueden apreciar claramente en el siguiente esquema:

Figura 4: Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje

I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
<p>1. Proporcionar las opciones de la percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que personalicen la visualización de la información Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual 	<p>4. Proporcionar las opciones de la actuación física</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en las modalidades de respuesta física Opciones en los medios de navegación Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden 	<p>7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones
<p>2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que definan el vocabulario y los símbolos Opciones que clarifiquen el sintaxis y la estructura Opciones para descifrar el texto o la notación matemática Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística 	<p>5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones en el medio de la comunicación Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas 	<p>8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados Opciones con diferentes niveles de desafíos y apoyos Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría
<p>3. Proporcionar las opciones de la comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo Opciones que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones Opciones que guíen el procesamiento de la información Opciones que apoyen la memoria y la transferencia 	<p>6. Proporcionar las opciones de las funciones de la ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento 	<p>9. Proporcionar las opciones de la autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión



Fuente: Center for Applied Special Technology, CAST.

Estos principios actúan como una “receta” para articular clases enfocadas en el aprendizaje de todos los estudiantes presentes en el aula.

El principio número uno, que se refiere a las distintas formas de representación para abarcar a la diversidad presente en el aula, esto se debe a que el aprendizaje es más efectivo si los estudiantes reciben distintos tipos de representaciones.

Por otro lado, el segundo principio busca proveer múltiples formas de acción y de expresión, para que así los estudiantes tengan variadas opciones al momento de aprender y de expresar sus conocimientos.

El tercer y último principio menciona la importancia del componente emocional dentro del aprendizaje, por lo que es esencial que se les proporcione a los estudiantes distintas formas de implicación y/o motivación, para así guiarlos a un aprendizaje efectivo y significativo.

2.7.2 Nacimiento del DUA.

El DUA nace como una respuesta a la necesidad de muchos estudiantes que eran dejados de lado por sus capacidades diferentes. Esta didáctica fue originada luego de las investigaciones llevadas a cabo por el “*Center for Applied Special Technology*” en 1990, las que estuvieron a cargo de David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico). Los resultados arrojaron que esta didáctica mejora el desempeño no solo de estudiantes con capacidades diferentes, sino que también benefician al alumno promedio que lidia día a día con conocimientos nuevos. Además de lo anterior quedó demostrado en sus estudios que las dificultades para acceder a un aprendizaje efectivo no pasaban sólo por las dificultades encontradas en los estudiantes, sino que influye también la naturaleza de los materiales didácticos utilizados en las clases.

2.7.3 Aportes del DUA a la educación inclusiva.

El DUA principalmente hace dos aportes:

1. Se rompe la distancia entre los estudiantes con capacidades diferentes y los estudiantes comunes.
2. El foco pasa a los materiales y al diseño del currículo en vez de estar enfocado en los estudiantes y sus capacidades.

2.7.4 El DUA aplicado en el currículo y en las prácticas docentes.

El currículo debe estar diseñado universalmente, para de este modo contemplar los diversos tipos de estudiantes presentes dentro de un aula, garantizándoles la oportunidad de acceder a el conocimiento a todos. El acceso a las nuevas tecnologías y las evidencias existentes sobre el funcionamiento de las redes cerebrales permiten dar paso a un proceso de aprendizaje un tanto más personalizado. Lo anterior sumado a las “teorías de las inteligencias múltiples” de Gardner, al “constructivismo” de Vygotsky, a la “zona de desarrollo próximo” y a al concepto de “andamiaje”, han demostrado tener un éxito al reducir las barreras en la enseñanza.

2.8 Instrumento de recolección de datos.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación constan de una prueba al inicio del proceso y otra al final de este. Para fines prácticos esta prueba fue la misma y fue aplicada en las dos instancias mencionadas anteriormente. El objetivo de evaluar los mismos ítems al principio y al final del proceso, fue medir el avance de los estudiantes durante el desarrollo de las intervenciones dialógicas.

Este instrumento fue otorgado a la comunidad investigativa, sin tener esta mayor participación en el proceso de creación.

2.8.1 Características.

Al ser inglés la asignatura a intervenir, el pre y post test fueron aplicados en dicho idioma. Por lo que su estructura estuvo enfocada a medir las habilidades básicas del inglés (escritura, comprensión lectora, comprensión auditiva y producción oral). La primera parte consistió en un ejercicio de comprensión de lectora, en el que un breve texto fue dado para que luego los estudiantes respondieran cuatro

preguntas de selección múltiple. Como segunda parte, realizaron un ejercicio de escritura, en el que ellos respondieron unas preguntas relacionadas con el vocabulario de “*food*” -comida-, así como también respondieron verdadero o falso de acuerdo a las imágenes presentadas en el vocabulario.

La tercera parte de esta prueba estaba netamente relacionada con el vocabulario, pero en este caso, tenían que unir las definiciones con las respectivas fotografías.

Finalmente, el test contó con un “listening” -*actividad de comprensión de textos auditivos*- en el que estos tuvieron que encerrar en un círculo los ingredientes necesarios para preparar una comida, para luego completar la lista.

2.8.2 Validación.

La validación de este instrumento y sus respectivas correcciones fueron realizadas con ayuda del docente de inglés del Colegio Forjadores de Chile, de Penco. (ver anexo N° 1).

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se basa en el tipo de investigación acción-participativo centrada en el paradigma crítico-participativo y el enfoque crítico-comunicativo. Los investigadores ejercen un papel de observación e interacción en el contexto a intervenir, *este procedimiento, le permite conocer la realidad, acercándose a ella, comprendiendo los hechos que suceden y cómo afectan a las personas, analizando e interpretando la realidad objeto de estudio* (Melero, 2012, p. 343)

El enfoque crítico-comunicativo está fundamentado en la teoría de la dialogicidad, el cual permite responder a la necesidad de construir un currículo con y para la comunidad, bajo el modelo dialógico; permitiendo así, disminuir la desigualdad de aprendizaje dentro de la clase de sectores vulnerables; es por esto que la responsabilidad de dar una educación de calidad recae principalmente en los protagonistas de la comunidad educativa, siendo estos docentes, estudiantes, apoderados y la comunidad local; denominadas *Comunidades de Entendimiento* (Ferrada, 2001, p. 312).

Dichas comunidades de entendimiento tienen sus cimientos en los principios de las comunidades de aprendizaje, pero siendo muy distintas la una de la otra, ya que las primeras están enfocadas en una sistematización curricular y donde predomina la co-relación entre racionalidad comunicativa y el entendimiento.

Melero (2012) dice que para obtener una transformación social se debe tener en cuenta el aspecto humano de la vida social. De esta manera, el enfoque crítico, se enfoca en investigar en profundidad, obtener datos y comprender el mundo en el que se encuentra inserta la investigación. Además, una de las características más destacables es que provoca transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene.

El enfoque crítico se debe a una transformación de la realidad, desde una mirada *liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma* (Escudero, 1987 citado en Melero, 2012, p. 344)

Vygotsky (1917) postula que las actividades que se realizan de forma colaborativa favorecen la internalización de las estructuras del pensamiento y comportamiento de los niños dentro de la sociedad en la que están inmersos, internalizando estas y transformando los contenidos en aprendizaje efectivo.

Según la teoría de la educación y emancipación (Freire, 1984), se plantea que *no más educador del educando, no más educando del educador, sino que educador-educando y educando-educador* (p. 65). Freire propone que tanto estudiantes como docentes construyen el conocimiento en una relación intersubjetiva de aprendizaje.

En esta perspectiva el presente estudio se sustenta bajo el paradigma y mirada del enfoque comunicativo de la investigación dialógica *Kishu Kimkelay Ta Che* (ID-KKTCH), el cual tiene origen en el pueblo mapuche, y significa *ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma*. (Ferrada, et al., 2017, p. 179)

De acuerdo a Ferrada, et al. (2014) la ID-KKTCH

se configura como un tipo de investigación colectiva, abierta a la participación e interpretación de todos los actores educativos, tendiente a la construcción de comunidades investigativas, grupos de personas que, en conjunto, indagan sistemáticamente su realidad, generándose así conocimientos que transforman a los sujetos que participan, al mismo tiempo que elaboran propuestas para el mejoramiento y producción de alternativas para solucionar problemas atingentes al contexto específico en el cual se desarrollan. (Ferrada, et al. 2014, p. 36)

Esta metodología Kishu Kimkelay Ta Che construye el conocimiento de forma colectiva, a partir de comunidades de investigación voluntarias, las cuales deciden qué, para qué y cómo investigar. A demás, se establece una relación igualitaria entre los investigadores y agentes, en donde cada uno es experto, unos desde las disciplinas científicas y los otros desde las propias experiencias de vida, derivadas por su cultura, territorio y lengua. De esta forma, se vinculan ambos saberes, los provenientes de la ciencia y los de la experiencia, los cuales están *dispuestos a negociar nuevos significados mediante pretensiones de validez y movilizándose para iniciar procesos de transformación en sus propias comunidades* (Ferrada, 2017, p. 177)

Esta forma de construcción colectiva/comunitaria de conocimiento comienza el año 2005 en la región del Biobío, Chile, a partir de las necesidades y reflexiones de las comunidades investigativas. Recientemente, se desarrolla en la región de la Araucanía (zonas del centro sur de Chile), conformado por agentes sociales y educativos a través del Grupo de Investigación e Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa Enlazando Mundos. Estos persiguen transformar las problemáticas que les aquejan desde la creación de soluciones colaborativas. Más tarde la idea cobra sentido con el paradigma participativo (Guba y Lincoln, 2012) el cual se desarrolla en base a una ontología que ve la realidad como el resultado de la participación de los sujetos, quienes interactúan desde sus propias ciencias mentales, sociales, psicológicas y lingüísticas con una realidad objetiva, es decir, la realidad es una co-creación entre la mente de los sujetos y el universo dado. De igual forma, la epistemología obedece a una (inter) subjetividad crítica en la transacción participativa con el universo dado, todo esto en relación con el conocimiento experiencial, proposicional y práctico, cuyos conocimientos son creados entre todos los participantes de forma colectiva. Por otro lado, en términos metodológicos, la creación de conocimiento es organizado desde la participación política, activa y colaborativa, en donde el lenguaje compartido por parte de la experiencia adquiere mayor valor, de esta forma, el

conocimiento queda situado en las comunidades que participan de la investigación, adquiriendo la dimensión de conocimiento vivo.

La ID-KKTCH, denominación dada por el pueblo mapuche cuyo significado es que ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma, y representa el carácter colectivo que se encuentra en la base de todo conocimiento (Catriquir, 2007), tiene plena relación con los antecedentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos del paradigma participativo.

La metodología Kishu Kimkelay Ta Che, encuentra sentido con el concepto de intersubjetividad, siendo este el proceso que los sujetos utilizan toda vez que existe comunicación entre ellos, con el fin de obtener un entendimiento a base de argumentos susceptibles de críticas provenientes del mundo cotidiano del que se forma parte, así también, como del proceso de la conciencia que genera la acción dialógica, el cual es un proceso netamente colectivo, ya que implica que *nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, solo es posible liberarse con otro* (Freire, 1970, p. 23), en otras palabras, se necesita de una interacción permanente para ser liberado.

Otros aspectos importantes para la construcción de conocimiento colectivo, los cuales adquieren valor con el paradigma participativo, son los criterios utilizados para juzgar aquella realidad que se espera conocer de forma dialógica; es decir, se juzga a través del consenso comunitario en base a qué es real, útil y con significado para seguir avanzando. La ID-KKTCH denomina los sentidos que adquieren estos criterios para juzgar la realidad, como criterios de praxis, los cuales son responsables de cada uno de los miembros de la comunidad investigadora, considerando al menos tres aspectos. En primer lugar, está el aseguramiento de que el eje temático se levanta desde y con la comunidad de investigación en base a acuerdos libres de presión, con el fin de superar alguna problemática. En segundo lugar, se establecen criterios de pretensiones de validez entre los participantes, desde los cuales se garantiza la superación de

pretensiones de poder; y, por último, se encuentra el compromiso de todos por avanzar en los procesos de transformación que se han definido previamente como esenciales. En fin, es la comunidad investigadora quien identifica y soluciona las problemáticas. Además, es en los mismos participantes en donde se deposita la creación de los significados, y al mismo tiempo son éstos quienes portan el conocimiento vivo, que antes de volverse un documento escrito, forma parte del saber comunitario el cual pertenece a cada uno de ellos.

3.1.1 Plano epistemológico de la Investigación Dialógica - KKTCH

La Investigación Dialógica Kishu Kimkelay Ta Che se constituye en base a las experiencias del Grupo de Investigación e Intervención para la Generación de Igualdad Educativa “Enlazador de Mundos”, (2014) quienes se conformaron en la zona sur de Chile. Su principal objetivo es entregar y generar conocimientos en comunidades vulnerables donde existe población indígena.

Uno de los rasgos característicos de la investigación dialógica es como se abordan las problemáticas investigativas, las cuales son resueltas con y para los mismos integrantes de la comunidad y en su propio contexto, basado a la vez, en el intercambio intersubjetivo de los participantes. Según varios autores, tales como Mead (1938), Habermas (1987) y Varela (2000); la intersubjetividad *hace alusión al proceso de entendimiento que se realiza entre los sujetos en el momento en que concuerdan en un significado común para todos, aspecto que conforma el sustento del desarrollo del lenguaje y la acción humana* (citado en Ferrada et al, 2014, p. 35)

Esta investigación dialógica se configura en base a dos planos; el primero es el plano epistemológico, el cual está sustentado en cuatro principios orientadores del proceso investigativo, los cuales *sostienen la construcción colectiva y territorializada del conocimiento* (Ferrada, 2014, p. 36) y el segundo, es la

coordinación de la praxis investigativa, la cual cambia la forma de construir conocimiento científico. Por lo anteriormente mencionado, esta investigación dialógica se considera una investigación colectiva ya que se permite que todos los actores educativos participen e interpreten sus propios conocimientos.

3.1.1.1 Plano epistemológico: Principios de la Investigación Dialógica - Kishu Kimkelay Ta Che

La investigación dialógica KKTCH se sustenta en cuatro principios básicos los cuales le dan forma al plano epistemológico: i) la diversidad histórico – situacional; ii) la reciprocidad gnoseológica; iii) el pensamiento epistémico; y iv) la racionalidad comunicativa.

A continuación, se detallan los principios mencionados anteriormente.

i) Diversidad histórico – situacional:

Este principio reconoce la diversidad de lenguajes y de prácticas sociales (Pinto, 2007 citado en Ferrada, 2014) los cuales están presentes en el ámbito social en toda América Latina. Estas características permiten la construcción de sentidos y significados contextualizados.

Al tener en cuenta la existencia de esta diversidad histórico – situacional *implica rescatar y dar carta de legitimidad a los saberes y conocimientos que construyen las comunidades* (Ferrada et al, 2014, p. 37) con el objetivo de crear una dialogicidad con diferentes saberes.

ii) Reciprocidad gnoseológica:

A lo largo del tiempo las metodologías cualitativas y cuantitativas se han encargado de proponer teorías del conocimiento, que han investigado el cómo se crea el aprendizaje, mientras las teorías del aprendizaje han creado parámetros para explicar cómo se producen estos aprendizajes, causando así una división de los saberes. Por otro lado, muchas sociedades indígenas

latinoamericanas, generan sus conocimientos en base a diálogos donde se exponen saberes intersubjetivos, basados en la experiencia de la comunidad.

El propio Paulo Freire en conjunto con Ira Shor, en su obra “Miedo y Osadía” (1987), plantean que existe una división de saberes en las teorías clásicas que buscan responder a interrogantes acerca el proceso de aprendizaje y enseñanza; dividiendo así los momentos en donde *unos construyen el saber* (los investigadores), del momento en que se aprende ese conocimiento *por otros que deben conocerlo* (Freire y Shor citado en Ferrada, 2014, p. 38).

Es por lo anterior que la Investigación Dialógica KKTCH utiliza como base para la reciprocidad gnoseológica, con el fin de lograr simultaneidad entre la producción de conocimientos, su enseñanza y el aprendizaje; y además terminar con la separación social. Consiguiendo así, sustento para una investigación que produzca transformación en los entes que forman la comunidad investigativa, donde, tanto los investigadores como los investigados tengan un rol intercambiable y produzcan una construcción *que les permitan avanzar en sus propias construcciones de significados al interior de sus culturas* (Durán, Berho e Hiriarte, 2004 citado en Ferrada 2014, p. 38)

iii) Pensamiento epistémico:

Según lo planteado por la investigación dialógica respecto al pensamiento epistémico es necesario que los sujetos se relacionen con lecturas de acuerdo con lo que quieran investigar, es decir que es de vital importancia para la investigación que se conozca la realidad de lo que se quiere investigar. Así lo plantea Zemelman (2005), quien hace una diferenciación entre el pensamiento teórico y el pensamiento epistémico; distinguiendo este último *por la relación que el sujeto establece con la realidad que quiere nombrar*. (Zemelman, 2005 citado en Ferrada, 2014, p. 38).

Considerando lo anterior, los investigadores tienden a enfrentar los problemas de investigación según los que plantean las teorías clásicas, mediante la postulación de hipótesis y categorías, las cuales delimitan las investigaciones, ya que estas ya poseen un significado en base a otras realidades y para construir conocimiento es necesario indagar acerca de lo que no se conoce.

Por otro lado, el pensamiento epistémico busca enfrentar la investigación sin estas delimitaciones de las teorías clásicas, enfocándose en las preguntas, en las realidades tanto políticas, económicas y sobre todo en las culturales; así ahondar en el pensamiento epistémico, sin un corpus teórico y sin conceptos limitantes *para identificar lo que falta y por qué razón falta, tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe* (Santos, 2009 citado en Ferrada, 2014, p. 39).

Resumiendo, lo que se busca es poder plantear las interrogantes a una comunidad investigación donde los que han sido denominados investigadores son parte de esta misma comunidad, por lo que dichas interrogantes no son propiedad de estos investigadores sino, frutos del intercambio dialógico de las comunidades, donde son sus propios participantes quienes deciden las problemáticas a ser abordadas. Además, donde cada parte de esta comunidad de investigación deberá defender sus posturas en base a sus saberes, consiguiendo una variedad de contenidos, alejados de etiquetas o categorías de las teorías clásicas. Ya que en el área de la educación es de gran importancia dejar de etiquetar las realidades que en Latinoamérica se dan, siguiendo teorías e investigaciones que no atienden a nuestro contexto.

iv) Racionalidad comunicativa

La investigación dialógica se basa en el concepto de intersubjetividad y de epistemología, por lo que busca asignar nuevos significados al conocimiento mediante el diálogo y la acción de las comunidades investigativas para su desarrollo y entendimiento. Dicho entendimiento, es una forma de coordinar la

co-construcción de la investigación, siendo esto validado por la comunidad mediante el diálogo.

En el siguiente extracto se ejemplifica esta co-construcción de la investigación:

En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas. (Habermas, 1987 citado en Ferrada, 2014, p. 40)

Lo anterior ayuda a suprimir lo denominado pretensiones de poder, las cuales fuerzan una forma de pensar por sobre otra. Esto impulsa a los participantes de las comunidades a explicar o fundamentar sus posturas en base a su experiencia, conocimiento y su contexto. Mediante el diálogo se logra coordinar la acción siempre y cuando la comunidad lo valide como tal, o sea, debe tener significado para ellos. Además, de reconocer la intersubjetividad presente, para que los sujetos logren llegar a un consenso, denominados pretensiones de validez, deben incluir los tipos de mundo en sus diálogos, según lo plantea Habermas (1987), a saber: el mundo objetivo, basado en la veracidad del enunciado, el mundo social, acotado a la realidad de la comunidad; y el mundo subjetivo, donde el sujeto sea congruente con sus pensamientos o sus principios.

3.1.2 La coordinación de la praxis investigativa *Kishu Kimkelay Ta Che*.

La ID-KKTC se realiza desde un conjunto de praxis colectivas durante el proceso investigativo, lo que según Ferrada *rompe con la estructura tradicional para construir el conocimiento científico, cambiando tanto las categorías como sus contenidos.* (2014, p. 36)

A continuación, se dan a conocer las distintas prácticas que están encargadas de poner en funcionamiento los principios epistemológicos desde un ciclo que abarca seis fases: i) construcción colectiva de una comunidad de investigación; ii) problematización situada; iii) criterios de praxis; iv) procedimientos de construcción de conocimiento colectivo; v) tratamiento de la construcción de conocimiento; vi) reorientación de la praxis investigativa.

i) Construcción de la comunidad de investigación:

Para partir la coordinación de la praxis educativa, es necesaria la conformación de la comunidad de investigación. Esta debe incluir a todos los agentes participantes en ella; entre estos están los académicos y los miembros de las comunidades educativas que decidan participar de manera libre y voluntaria. Estos agentes asumen su condición de igual dentro del grupo y comprenden que debe existir una reciprocidad de saberes. Por lo tanto, todos aportan conocimientos desde la experiencia a la construcción colectiva del aprendizaje.

ii) Problematización situada:

La construcción social de una problemática se crea en base a las preocupaciones, urgencias, necesidades y dificultades en las que se encuentra inmersa la comunidad de investigación. Es posible llegar a este problema por medio de un intercambio dialógico de parte de todos los involucrados, tomando en cuenta el contexto territorial, social y lingüístico de los estudiantes.

iii) Criterios de praxis:

En este tipo de investigación los criterios de praxis deben ser considerados como procedimientos que dan garantía de la participación de toda la comunidad de investigación durante todo el proceso. Los tres criterios más importantes a ser considerados son:

- a) La seguridad de que el eje temático es levantado desde y con la comunidad investigativa.

- b) El compromiso con los procesos transformadores a ser realizados, previamente acordados.
- c) El explicitación de las pretensiones de validez desde las cuales será realizada la investigación.

iv) Procedimientos de construcción de conocimiento colectivo:

Esta fase forma parte de los procedimientos de construcción del conocimiento colectivo que sistematiza los procesos del diálogo. Esto quiere decir, que son aquellos procedimientos que permiten la recolección, la organización, la interpretación y la re-significación de los diversos saberes que cada sujeto porta desde su propia experiencia. Este conjunto de praxis colectivas que parten desde la base de compartir y construir conocimiento, permiten que los sujetos se transformen.

Hasta el momento se han documentado siete procedimientos: conversaciones dialógicas, diálogos colectivos, percepciones dialógicas, interpretaciones del discurso dialógico, preguntas dialógicas, contenidos dialógicos y acciones dialógicas.

Tabla n° 2: Tipos de procedimientos de construcción de conocimiento colectivo.

Dimensión	Conversación dialógica.	Diálogo colectivo.
Objetivo	Conversar sobre un tema en común, admitiendo discrepancias, debates y cuestionamientos que consideran todos los argumentos de la comunidad de investigación.	Construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación.
Enfoque	Generación de conocimiento y aprendizaje en el diálogo situado entre dos personas en el contexto de la comunidad de investigación	Generación de conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas pertenecientes a la comunidad de investigación.

Fuente: Adaptado de Ferrada, 2014, p. 43.

v) Tratamiento de la construcción de conocimiento colectivo:

Para el tratamiento del conocimiento de la construcción del conocimiento colectivo se cuenta con dos tipos de praxis. La primera de estas consiste en determinar el carácter comunicativo de los acuerdos y los conocimientos contruidos al interior de la comunidad investigativa. Esto es el análisis de las transcripciones de conocimientos (diálogos), con el fin de identificar la presencia o ausencia de la racionalidad comunicativa, por párrafo para comprobar que estos estén siendo contruidos sobre la base de pretensiones de validez y en lugar de poder.

El segundo punto explica que, dentro de este mismo marco, se reconocen tres formas de categorizar el conocimiento.

- a) **Categorías transformadoras:** son aquellas en la cual el diálogo contribuye a la creación de saberes lo que a su vez ayuda a la superación de la problemática previamente presentada.
- b) **Categorías conservadoras:** corresponde al conocimiento que de acuerdo a lo que la comunidad de investigación acuerde, merece la pena ser conservado para utilizar en un futuro.
- c) **Categorías exclusoras:** esta categoría corresponde a el conocimiento construido que impide o no aporta a la superación de la problemática planteada.

vi) Reorientación de la praxis investigativa:

Es necesario reorientar la praxis investigativa para generar un nuevo enfoque para transformar los saberes previamente categorizados, de modo que este sea siempre inacabado, dinámico y continuo. En este punto, especial atención es puesta a no generar saberes que se enmarquen dentro de la categoría exclusora, ya que esta requiere una transformación para lograr avances. A pesar de esto la experiencia ha demostrado que sin importar los resguardos tomados para no generar saberes exclusores, estos son producidos de igual manera, más estos no son vistos como fracasos, sino como el punto de partida para el enfoque de una investigación futura.

Una representación gráfica que sintetiza la información previamente presentada es la siguiente:

Figura n° 5: Representación gráfica de la investigación dialógica *Kishu Kimkelay Ta Che*.



Fuente: Ferrada, 2014, p. 45.

3.2 Contexto de la praxis investigativa.

La etapa de coordinación está ligada a los objetivos, que, de acuerdo a la comunidad investigativa se consideraron relevantes para la investigación; a saber: comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica. Por otro lado, se apunta a comparar resultados de las mediciones realizadas al inicio y al final del proceso de aprendizaje-enseñanza en aula dialógica; identificar las

características de los estudiantes en relación con las habilidades y/o dificultades de aprendizaje que presenten en la asignatura de inglés; caracterizar los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dan en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica, “Enlazando Mundos”; determinar roles y funciones de los agentes participantes en el proceso de aprendizaje, en el contexto de un aula; inclusiva; analizar los procesos de intersubjetividad que acontecen en instancias dialógicas en el contexto de la programación, ejecución y reflexión para un aula inclusiva; y finalmente, interpretar los procesos de aprendizaje enseñanza en el contexto de un aula inclusiva sustentada en la PDEM.

Para el diseño de la investigación se contextualiza la coordinación de las praxis investigativas como se especifica a continuación: i) antecedentes de la comunidad de investigación y su problematización situada, ii) contexto general, iii) antecedentes del contexto de los agentes de estudio, iv) contexto previo de la implementación del proyecto Enlazando Mundos, v) constitución de la comunidad de investigación, v) situación de diálogo inicial, vi) diálogo de acción y comunidad de acción. Todas estas praxis investigativas se detallan en breve.

3.2.1 Antecedentes de la constitución de la comunidad de investigación y su problematización situada.

En base al contexto de investigación adscrito a la metodología dialógica Kishu Kimkelay Ta Che, se considera mencionar que ésta fue definida y llevada a cabo de forma colectiva, de manera que las problemáticas se manifiesten dentro de la comunidad de investigación. Por lo demás, la comunidad investigativa se encuentra ligada a la problematización, por lo que se considera efectivo establecer un contexto geográfico, cultural e histórico.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la investigación surge por parte de la comunidad investigativa, la cual se organiza en un determinado lugar y tiempo,

con integrantes que deciden aceptar el desafío de atender la diversidad y necesidad educativa de estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad, todo esto en base a un aula inclusiva. Es por esto, que la atención de la comunidad investigativa se direcciona en torno a una escuela municipal que cuenta con los rasgos previamente mencionados.

El contexto de la comunidad de investigación se centra en la práctica de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos, en la escuela Forjadores de Chile, comuna de Penco, durante las clases de inglés del 5to año básico, dado que la comunidad de investigación recibe una propuesta de intercambio de conocimientos investigativos colectivos por parte de un proyecto iniciado y perteneciente al mismo establecimiento que está predeterminado a trabajar la metodología dialógica. Es por esto, que se produce una asociación entre ambas comunidades de investigación, en donde la reflexión de la comunidad investigativa de comprender los procesos de aprendizaje-enseñanza que se dan en la asignatura inglés, los lleva a ser parte más allá de sólo la recogida de datos y obtención de producto, sino más bien, de internalizar los procesos de aprendizaje-enseñanza. Por esto, una de las investigadoras se une al proceso de co-creación de conocimientos y saberes durante su práctica profesional. Como beneficio de esto, se genera la oportunidad de trabajar en conjunto con el docente de inglés, profesor de diferencial, profesora en práctica, y más involucrados, manteniendo el vínculo formado entre la Escuela Forjadores de Chile y la Universidad San Sebastián, la cual ya había sido parte de varios procesos de la PDEM debido a los lazos establecidos por la profesora coordinadora de prácticas de dicha universidad.

3.2.1.1 Contexto general.

La investigación se sitúa en la región del Biobío, provincia de Concepción, comuna de Penco, en la escuela Forjadores de Chile, un establecimiento municipal ubicado en una población con el mismo nombre. Los agentes son

estudiantes de un 5to año básico quienes son intervenidos a partir del segundo semestre del presente año.

La escuela toma sus inicios el año 2004 pero se le reconoce como establecimiento educacional oficialmente el 10 de diciembre del mismo año, con la resolución número 2720. Su directiva es conformada por: el director del establecimiento, la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y el inspector general. Por otro lado, su planta docente está compuesta por 23 profesionales de la educación, desde docentes de educación general básica hasta docentes de especialidad, como el docente de inglés y profesor de diferencial. Los profesionales cuentan con el apoyo de la dupla psico-social y una fonoaudióloga, y por lo demás, de un equipo conformado por nueve asistentes de la educación, los que colectivamente crean una red multidisciplinaria que tiene como objetivo propiciar las condiciones para alcanzar la calidad educativa integral, teniendo como base los principios de la inclusión e interculturalidad. Por esto, cada agente de la comunidad educativa debe asumir el rol y compromiso que le corresponda para hacer posible que todos los estudiantes aprendan y desarrollen al máximo los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que busca atender a las necesidades sociales del exterior.

La matrícula actual del establecimiento es de 304 estudiantes, compuesta por 160 hombres y 144 mujeres, organizados en 10 cursos, desde el nivel de educación parvularia a 8vo año básico.

La escuela Forjadores de Chile es administrada por el municipio, pertenece al DEM de Penco y además recibe subvención preferencial, tiene un IVE (índice de vulnerabilidad escolar, medición garantizada por MINEDUC) de 86.45%, contando con el programa de integración especial (PIE).

3.2.1.2 Antecedentes del contexto de los agentes de estudio.

El 5to año básico de la escuela Forjadores de Chile de la comuna de Penco, vive la experiencia de una modalidad pedagógica dialógica por primera vez el segundo semestre del año en curso, en conjunto con la implementación dialógica de la comunidad investigativa. Es decir, todo el proceso metodológico de la Pedagogía dialógica Enlazando Mundos es desconocido por los agentes en estudio, lo que, de alguna manera, al ser sus primeras experiencias, favorece a la comunidad investigativa al momento de la recolección de datos. En este contexto, el profesor y la estudiante en práctica, orientan a los estudiantes previo a las intervenciones dialógicas, en el sentido de cuán relevante serán estos momentos de interacción colectiva y compartimiento de saberes, con el objetivo intencional de profundizar la importancia del diálogo, la interacción, trabajo en equipo, diversidad de estudiantes y aprendizajes dentro de un aula de clases no tradicional.

Con el fin de conocer los intereses de los estudiantes, la comunidad investigativa, en conjunto con los colaboradores de aprendizaje, deciden aplicar un test de análisis (ver anexo N° 2) de necesidades personales del alumno una semana antes de dar inicio a las intervenciones. Éste provee las preferencias de los agentes, las cuales se esperan ser atendidas por intermedio de la PDEM.

3.2.1.3 Contexto previo de la implementación del proyecto “Enlazando Mundos”.

El contexto previo se divide en situación inicial, posibilidades y necesidades (George-Nascimento, 2016). A partir de esto, se desglosa la siguiente tabla con la información del contexto previo de la implementación del proyecto Enlazando Mundos en el 5to año básico de la escuela Forjadores de Chile.

Tabla n° 3: Contexto previo de la implementación del proyecto.

Situación inicial	Posibilidades	Necesidades
Se forma una alianza entre el Establecimiento Educacional y la Universidad San Sebastián con el fin de realizar un estudio a través de intervenciones dialógicas mediante la PDEM.	Implementación de metodología dialógica Enlazando Mundos durante el segundo semestre académico del año 2018, en la asignatura de inglés.	Promover el trabajo colectivo e integral de los estudiantes.
5 estudiantes de final de año de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, tres de ellos en su práctica profesional, aceptan ser parte de la comunidad investigativa del proyecto FONDECYT.	Apoyo mutuo de entidades educativas Universidad-Escuela, las cuales permiten la intervención de colaboradores de aprendizaje en las clases de inglés bajo el marco de la PDEM.	Mantener los canales de vinculación entre Universidad-Escuela
La profesora coordinadora de práctica de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, forma parte del proyecto y mantiene el vínculo Universidad-Escuela en conjunto con la estudiante en práctica.	Vinculación Universidad-Escuela mediante la facilitación de centro de práctica.	Contribuir al docente de inglés y profesora en práctica con los procesos de aprendizaje-enseñanza dentro de un aula dialógica inclusiva.

<p>Una profesora de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés de la Universidad San Sebastián, el profesor de diferencial del Establecimiento y el docente de inglés, unen sus saberes científicos y forman parte del proceso como colaboradores de aprendizaje.</p>	<p>Logro de un aula inclusiva que describa los procesos de aprendizaje enseñanza del idioma inglés mediante la implementación de la PDEM.</p>	<p>Plantear el modelo metodológico con el que se llevará a cabo la investigación KKTCH.</p>
<p>Una comunidad investigativa conformada por la profesora en práctica profesional y cuatro estudiantes de pedagogía media en inglés, de los cuales dos participan como colaboradores de aprendizaje, se encuentran en proceso de elaboración de tesis. La finalidad, es optar al grado de profesional de la educación en el área de inglés, en base al diseño metodológico investigativo KKTCH.</p>		

Fuente: Elaboración propia

3.2.1.4 Constitución de la comunidad de investigación

De acuerdo a lo expresado anteriormente, la comunidad de investigación está ligada a la problematización situada, la cual se diferencia en dos etapas: Situación de diálogo inicial y problematización situada. (Ferrada, 2014).

3.2.1.5 Situación del diálogo inicial

La comunidad investigativa genera una sesión de diálogo entre ellos y el docente de inglés quien brinda los saberes iniciales del colegio y estudiantes del 5to año básico. Por otro lado, los investigadores dan a conocer su propósito de tesis con el fin de determinar roles, procedimiento y modo de acción.

Por intermedio de este diálogo, ambas partes terminan enriquecidas de saberes, con la conclusión de que la metodología de investigación Kishu Kimkelay Ta Che, es fundamental en el proceso de transformar una sala de clases tradicional en una inclusiva que atiende la diversidad de los estudiantes dentro de un aula.

Por lo demás, se define como objeto de estudio el diálogo como forma de comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en el contexto de un aula inclusiva.

3.3 Diálogo de acción y comunidad de acción.

En breve, se detallan las características del diálogo de acción y comunidad investigativa que marcan el inicio de la investigación.

Se define como diálogo de acción, al punto inicial del proyecto, cuando se determina la construcción de este. (Ferrada, 2012). Estas conversaciones comenzaron en diciembre de 2018, momento en el que se forma un vínculo universidad-escuela en función a la unión proyecto-tesis que se efectuará en la escuela Forjadores de Chile.

Esto permite que la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos tome su lugar en un 5to año, curso compuesto por 34 estudiantes de diversas necesidades educativas y especiales. Como necesidades educativas se describen aquellas situaciones internas y/o externas que interfieren en el aprendizaje educativo del estudiante. Tal como lo evidencia un estudiante regular del curso previamente mencionado el cual no vive con su núcleo familiar directo, sino más bien con sus abuelos, provocando así, un desorden emocional evidente en el estudiante, quien se rehúsa a participar en el aula. Entre las necesidades educativas especiales se encuentran tres estudiantes con un diagnóstico permanente, dos de ellos con discapacidad intelectual límite (DIL) y uno con problema auditivo. Por otro lado, se evidencian cuatro estudiantes con un diagnóstico educativo transitorio y tres no diagnosticados; todos estos en la espera de un aula dialógica inclusiva.

Como resultado de esta espera, un grupo de estudiantes de la Universidad San Sebastián, en conjunto con la alumna en práctica profesional, la profesora coordinadora de prácticas de la universidad y el profesor titular de inglés, comienzan el diálogo inicial en torno a: i) la conformación del grupo de colaboradores; ii) el diseño y planificación de las intervenciones; iii) la problematización situada; iv) Instancias de reflexión vi) la configuración de la comunidad de investigación.

Después de este proceso, se participa de una reunión de apoderados de dicho curso, donde una madre demuestra interés en participar y se une al grupo colaborador en la tercera intervención; ésta, que por lo demás, es evaluada. Por otro lado, se cuenta con la colaboración de la coordinadora de práctica de la Universidad San Sebastián, quien desde la quinta intervención se vuelve una colaboradora de aprendizaje-enseñanza.

La comunidad de investigación se constituye territorialmente en la escuela Forjadores de Chile, en la comuna de Penco, región del Biobío, durante la implementación de la Pedagogía Enlazando Mundos en el 5to año básico, en la asignatura de inglés. Los participantes de este proceso son: el docente de la

asignatura de inglés, el profesor de diferencial, coordinadora de práctica de la Universidad San Sebastián, Profesora de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés de la Universidad San Sebastián, alumna de octavo semestre de la especialidad de en Educación Media en Inglés que realiza su práctica profesional en el establecimiento, cuatro estudiantes tesistas de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés de la Universidad San Sebastián, dos de ellos en su práctica profesional y los 34 estudiantes que conforman el 5to básico.

Finalmente, el grupo de investigación queda conformado como se especifica en la siguiente tabla.

Tabla N° 4: Integrantes del grupo colaborador de aprendizaje, caracterización y rol de cada uno en el proyecto luego del diálogo de acción.

Código de nombre	Caracterización	Rol dentro del proyecto
NI	Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés	Investigador
CCI	Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés	Colaborador/ Investigador
CPI	Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés	Colaborador/ Investigador
CJI	Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés/ Profesora en práctica profesional de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés	Colaborador/ Investigador/ profesora en práctica profesional de aprendizaje
DI	Estudiante de Pedagogía en Educación Media en Inglés	Investigador

CPD	Profesor diferencial del establecimiento	Colaborador de aprendizaje
CDI	Docente de la asignatura inglés en el establecimiento	Colaborador de aprendizaje
CD1	Docente de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés de la universidad	Colaborador de aprendizaje
CD2	Docente de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés de la universidad	Colaborador de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Una vez comenzado el diálogo de acción y que la comunidad de investigación quedó conformada, se toman resguardos éticos con el fin de tratar la información personal de cada estudiante de manera pertinente y que garantice el resguardo de toda la información que se obtuvo en el proceso; esto es de real importancia al momento de validar el diseño cualitativo. Al realizar una investigación en donde los agentes son activos, se toman en cuenta ciertos valores subjetivos en el proceso, tales como sentimientos, experiencias, intereses y desintereses, lo cual hace imperioso tener que cuidar la ética del estudio.

Según señala Patricia Schettini (2015), el análisis de datos tiene como finalidad aprovechar la información obtenida; para esto el procedimiento de análisis de datos debe estar sujeto a cuatro principios fundamentales; a saber: i) validez externa e interna, dicho de otro modo, *que la técnica estudie lo que supone que estudia* (p. 62) y que se pueda demostrar validez en estas; ii) Representatividad, que se expongan claramente los datos de una población pequeña, siendo esto *uno de los aspectos más criticados de la investigación cualitativa* (p. 63); iii) teorización, se refiere a cómo son conceptualizados los datos; iv) fiabilidad,

significa que el estudio podría ser repetido y deberían conseguirse los mismos resultados.

Este es un punto muy controversial ya que es obvio que hay algunas cuestiones que serán las mismas para quien sea que haga el estudio, pero hay otras que hacen a la interpretación que tendrá que ver con los marcos conceptuales del investigador, asimismo, no olvidemos que buscamos relatos subjetivos. (Schettini, P, 2015, p. 63)

La autorización de un consentimiento informado y previamente leído por los apoderados y por otra parte los estudiantes firmaron cartas de asentimiento, (ver anexo N°3 y N°4) tiene razón de existir para garantizar el buen uso en la manipulación de información personal, incluyendo grabaciones (visuales y auditivas) de los agentes menores de edad que están sujetos al estudio.

Dicho consentimiento se obtiene en una reunión de padres y apoderados, en donde miembros de la comunidad investigativa explican la metodología de investigación y su propósito en los estudiantes. Los apoderados firman dicho consentimiento, el cual permite utilizar la información personal de cada estudiante participe en la investigación. Los datos recolectados han sido recogidos a través de grabaciones y conversaciones colectivas con los estudiantes, siendo éstas efectuadas dentro de la sala de clases.

El análisis de datos se efectúa de manera colaborativa, con una ética confidencial y fidedigna por parte de la comunidad investigativa.

Tabla n° 5: Caracterización de los integrantes de la comunidad de investigación.

Integrante de la comunidad de investigación	Caracterización
Integrante CDI	Docente de inglés (miembro interno) de la escuela Forjadores de Chile
Integrante CPD	Profesor de diferencial (miembro interno) de la escuela Forjadores de Chile
Integrante CJI	Profesora en práctica profesional (miembro interno) investigadora y estudiante de 8vo semestre de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián
Integrante CCI	Mujer, investigadora, estudiante de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián
Integrante CPI	Mujer, investigadora, estudiante de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián
Integrante NI	Mujer, investigadora, estudiante de 8vo semestre de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián
Integrante DI	Mujer, investigadora, estudiante de 8vo semestre de la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián
Integrante CD1	Mujer, colaboradora, docente en la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián.
Integrante CD2	Mujer, colaboradora, docente en la carrera Pedagogía en Educación Media en Inglés, Universidad San Sebastián.

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Incorporación de la PDEM en la asignatura inglés

Para comenzar a dar forma al ciclo de aula dialógica inclusiva, se estipuló realizar un test antes y después de intervenir directamente en el aula, esto, con el fin de recopilar los saberes que los estudiantes tenían al comenzar y al finalizar esta investigación.

El pre test y el post test fueron realizado en una hora de la clase de inglés, el primero con 34 estudiantes presentes y el segundo con 25 estudiantes presentes (ver anexo N°5).

Una vez realizado el pre test, comenzó el proceso de programación, intervención y reflexión, los cuales se explican brevemente en la siguiente tabla.

Tabla n° 6: Procesos de programación, intervención y reflexión.

Proceso	Descripción
Programación	La programación constó de una interacción dialógica entre investigadoras y colaboradores de aprendizaje con el fin de diseñar actividades adecuadas enfocándose en la diversidad del grupo. Estas se realizaron jueves por medio en el establecimiento.
Intervención	En esta etapa, se implementó lo planificado la semana anterior. Los colaboradores de aprendizaje dejaron a la vista sus conocimientos para traspasarlos a los estudiantes mediante diversas actividades dialógicas. Esto se realizó al jueves siguiente de la programación en las mañanas en la clase de inglés.

Reflexión	En esta última etapa, se evaluó la intervención, se dieron sugerencias y críticas constructivas a mejorar para la siguiente semana. Los colaboradores de aprendizaje y las investigadoras se reunían la tarde del mismo jueves que se realizaban las intervenciones a realizar lo señalado anteriormente.
-----------	---

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que en el ciclo de aula dialógica inclusiva se lograron realizar seis intervenciones en un periodo de tres meses, las cuales fueron grabadas con video al igual que las programaciones y reflexiones solo que estas últimas fueron en audio.

Para la recolección de datos, se tomaron dos instrumentos de la metodología Kishu Kimkelay Ta Che, que son las conversaciones dialógicas y el diálogo colectivo, los cuales se explican más adelante.

3.5 Procedimientos de construcción de conocimientos colectivos

Con el fin de recuperar, organizar e interpretar las experiencias y saberes que puedan aportar los distintos involucrados en el proceso de aprendizaje – enseñanza del idioma inglés, la comunidad de investigación decidió obtener esta información mediante la observación de grabaciones de clases de inglés en las que se utilizó la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, aplicando dos recursos de construcción de conocimiento colectivo, a saber: diálogos colectivos y conversaciones dialógicas. En estos participaron estudiantes, docentes e investigadores.

A continuación, se caracterizan los diálogos colectivos y las conversaciones dialógicas.

Tabla n° 7: Codificación de los instrumentos de investigación.

Nombre del instrumento	Codificación
Conversación dialógica: Colaborador e investigador con profesor de diferencial.	CD CPI+CPD
Conversación dialógica: Investigador con docente de Universidad San Sebastián.	CD NI+ CD1
Conversación dialógica: Colaborador e investigador con docente de inglés.	CD CCI+ CDI
Diálogo colectivo: Colaboradores con estudiantes.	DC CCI+CPI+CJI+DI+CPD+CDI+ES
Diálogo colectivo: Colaboradores con docentes.	DC DI+CCI+CPI+CDI+CD1+CPD+CJI

Fuente: Elaboración propia

3.5.1 Conversaciones dialógicas

Las conversaciones dialógicas tienen como objetivo buscar respuestas a las preguntas de investigación realizadas al comienzo de este proceso investigativo. Esto mediante un diálogo sobre un tema en particular en el cual pueden surgir cuestionamientos, debates o discrepancias.

El enfoque de estas conversaciones es la *generación de conocimiento y aprendizaje en el diálogo situado entre dos personas en el contexto de la comunidad de investigación*. (Ferrada, 2014, p. 43)

Se realizaron tres conversaciones dialógicas con distintos individuos, las que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla n° 8: Conversaciones dialógicas de la investigación.

N°	Procedimiento	Etapa	Medios de registro
1	Conversación dialógica (Colaborador e investigador con profesor de diferencial)	Recolección de información.	Registro de audio.
2	Conversación dialógica (Investigador con docente de Universidad San Sebastián)	Recolección de información.	Registro de audio.
3	Conversación dialógica (Colaborador e investigador con docente de inglés)	Recolección de información.	Registro de audio.

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2 Diálogos colectivos

Los diálogos colectivos, al igual que las conversaciones dialógicas, tienen el objetivo de ayudar a encontrar respuesta a las interrogantes presentadas al comienzo de este estudio. En estos diálogos se intenta hacer un análisis sobre un tema en común considerando a todos los participantes y sus opiniones.

El enfoque de estos diálogos es la *generación de conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas pertenecientes a la comunidad de investigación*. (Ferrada, 2014, p. 43).

Se realizaron dos diálogos colectivos los que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla n° 9: Diálogos colectivos de la investigación.

N°	Procedimiento	Etapa	Medios de registro
1	Diálogo colectivo (Colaboradores con estudiantes)	Recolección de información.	Registro de audio y grabación de video como recurso interactivo.
2	Diálogo colectivo (Colaboradores con docentes)	Recolección de información.	Registro de audio y registro visual.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n°10: Descripción de los códigos de los diálogos colectivos y conversaciones dialógicas.

Colaboradores e investigadores participantes	Codificación
Colaborador e investigador 1	CCI
Colaborador e investigador 2	CPI
Colaborador, investigador y profesora en práctica	CJI

Investigadoras participantes	Codificación
Investigador 1	NI
Investigador 2	DI
Profesores participantes	Codificación
Docente de inglés colaborador 1	CDI
Profesor de diferencial colaborador 2	CPD
Docente Universidad San Sebastián colaborador 3	CD1
Docente Universidad San Sebastián colaborador 4	CD2
Estudiantes participantes	Codificación
Estudiante 1	ES1
Estudiante 2	ES2
Estudiante 3	ES3
Estudiante 4	ES4
Estudiante 5	ES5
Estudiante 6	ES6
Estudiante 7	ES7
Estudiante 8	ES8
Estudiante 9	ES9
Estudiante 10	ES10

Estudiante 11	ES11
Estudiante 12	ES12
Estudiante 13	ES13
Estudiante 14	ES14
Estudiante 15	ES15
Estudiante 16	ES16
Estudiante 17	ES17
Estudiante 18	ES18
Estudiante 19	ES19
Estudiante 20	ES20
Estudiante 21	ES21
Estudiante 22	ES22
Estudiante 23	ES23
Estudiante 24	ES24
Estudiante 25	ES25
Estudiante 26	ES26
Estudiante 27	ES27
Estudiante 28	ES28
Estudiante 29	ES29

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. “Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”

Estudiante 30	ES30
Estudiante 31	ES31
Estudiante 32	ES33
Estudiante 33	ES33
Estudiante 34	ES34

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las conversaciones dialógicas y los diálogos colectivos se organizaron y codificaron de esta forma.

Tabla n°11: Primera conversación dialógica, codificación y participantes.

Nombre del instrumento	Conversación dialógica: Colaborador e investigador con profesor de diferencial.
Codificación	CD CPI+CPD
Participantes (codificado)	CPI, CPD

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n°12: Segunda conversación dialógica, codificación y participantes.

Nombre del instrumento	Conversación dialógica: Investigador con docente de Universidad San Sebastián.
Codificación	CD NI+ CD1
Participantes (codificado)	NI, CD1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n° 13: Tercera conversación dialógica, codificación y participantes.

Nombre del instrumento	Conversación dialógica: Colaborador e investigador con docente de inglés.
Codificación	CD CCI+ CDI
Participantes (codificado)	CCI, CDI

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n°14: Primer diálogo colectivo, codificación y participantes.

Nombre del instrumento	Diálogo colectivo: Colaboradores con estudiantes.
Codificación	DC CCI+CPI+CJI+DI+CPD+CDI+ES
Participantes (codificado)	CCI+CPI+CJI+DI+CPD+CDI+ES

Fuente: Elaboración propia.

Tabla n°15: Segundo diálogo colectivo, codificación y participantes.

Nombre del instrumento	Diálogo colectivo: Colaboradores con docentes.
Codificación	DC DI+CCI+CPI+CDI + CD1+CPD+CJI
Participantes (codificado)	DI+CCI+CPI+CDI+CD1+CPD+CJI

Fuente: Elaboración propia.

3.6 Tratamiento de la construcción del conocimiento

Con el propósito de llevar a cabo el tratamiento de la construcción del conocimiento, el estudio se basa en la ID-KKTCH, el cual posee dos tipos de praxis. Primero, se debe determinar el carácter comunicativo y luego se debe distinguir el carácter transformador, conservador o exclusor del conocimiento. A continuación, se explican con más detalle cada una de ellas.

3.6.1 Carácter comunicativo

El carácter comunicativo *permite identificar la presencia o ausencia de la racionalidad comunicativa, por cada párrafo argumentativo* (Ferrada, et al, 2014, p. 44) con el fin de verificar si los conocimientos están siendo dichos sobre la base de pretensiones de validez y no de poder.

Habermas (1987) cree en la relación entre la acción comunicativa y el mundo de la vida, por esto, él postula la existencia de tres mundos que convergen en el proceso comunicativo: a) mundo objetivo: los enunciados son verdaderos; b) mundo social: el acto de habla es correcto de acuerdo con el contexto regulativo

de la comunidad (Ferrada, et al, 2014); c) mundo subjetivo: lo que el hablante piensa, coincide con lo que expresa.

Mediante las pretensiones de validez se comienza hacer la confirmación de los actos de habla y de los tipos de mundos presentes o ausentes en la interacción comunicativa. Para poder entender la presencia de los mundos, se utiliza la teoría del color de Ferrada (2010) adaptación de Alarcón et al, 2017.

Figura n° 6: Caracterización cromática de los conceptos de mundo y actos de habla.



Fuente: Alarcón, Chaur, Fernández, Morales y Sepúlveda, 2017, p. 68, adaptada de Ferrada, 2010, p. 12.

Los colores primarios, amarillo azul y rojo, representa los mundos objetivo, subjetivo y social, respectivamente. Por otra parte, los colores secundarios, verde, violeta y naranja representan la presencia coetánea de los actos de

habla. Vale decir, la presencia simultánea de actos de hablas expresivos y los regulativos arrojan como resultante un mundo social y objetivo. Mientras que, la convergencia de los tres mundos pone en evidencia la racionalidad comunicativa como tal, representada en el centro de la pirámide cromática de color blanco (Alarcón et al, 2017, p. 69).

3.6.2 Carácter transformador, conservador y exclusor del conocimiento.

El carácter transformador, conservador y exclusor está dividido en tres categorías por Ferrada y Pinto (2017). En breve, se describen cada una de ellas.

Categoría transformadora: Es aquel conocimiento que construido colectivamente puede ser descrito como un aspecto que contribuya al proceso de transformar.

Categoría conservadora: Es aquel conocimiento que construido colectivamente puede ser descrito como un aspecto que debe ser conservado.

Categoría exclusora: Es aquel conocimiento que construido colectivamente puede ser descrito como un aspecto que obstaculiza el proceso transformador.

A continuación, se presenta una tabla con las codificaciones de los conceptos de la investigación

Tabla n°16: Conceptos de investigación.

Conceptos de la investigación		Código
Actos del habla	Actos de habla constatativos	AHC
	Actos de habla regulativos	AHR
	Actos de habla expresivos	AHE
Conceptos de Mundo	Mundo objetivo	MO
	Mundo social	MSO
	Mundo subjetivo	MSU
Técnicas de análisis	Diálogo colectivo	DC
	Registros comunicativos	RC
	Párrafos	P
Dimensiones	Dimensión transformadora	DT
	Dimensión conservadora	DCO
	Dimensión exclusora	DE

Fuente: Alarcón, et al., 2017, p. 70

3.6.3 Criterios de praxis.

A lo largo de la investigación se han utilizado criterios de praxis los cuales tienen la finalidad de garantizar la participación durante todo el proceso de toda la comunidad de investigación. Para esto, se debió considerar lo siguiente:

- a) La problemática nace de las preocupaciones, urgencias, necesidades y dificultades en las que está inmersa la comunidad de investigación. Es factible llegar a este problema mediante diálogos con los involucrados.
- b) Las “pretensiones de validez” cumplen el rol de confirmar la presencia de los actos de habla y de los tipos de mundos, ausentes o presentes dentro de esta interacción comunicativa, la cual se hace mediante tres conversaciones dialógicas y dos diálogos colectivos. Se tiene como objetivo lograr llevar un diálogo igualitario donde todo aporte realizado por los participantes, en este proceso de enseñanza aprendizaje, sea horizontal y no con autoridad, al momento de establecer el diálogo.
- c) Existe un compromiso con los procesos transformadores acordados previamente.

3.6.4 Tratamiento y análisis del conocimiento colectivo.

Las transcripciones realizadas de cada conversación dialógica y de cada diálogo colectivo fueron analizadas mediante los criterios de rigor del carácter comunicativo. Para poder organizarlos se tuvo en consideración el objetivo general de la investigación, que apunta a comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.

3.7 Experiencias personales.

Gracias al currículum académico de la Universidad San Sebastián, el grupo de investigación ha experimentado en su totalidad, más de una vez la metodología de la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. En primera instancia, al momento de cursar el primer año de la carrera Pedagogía en educación media en inglés, se recibió de primera mano la experiencia de ser parte del alumnado, en donde los mismos estudiantes de la Universidad San Sebastián implementarán esta metodología. Esta experiencia, fue la introducción a lo que en no más de dos años, convertiría a aquellos agentes en colaboradores al iniciar su cuarta práctica progresiva. Lo anterior resultó ser una experiencia única, la cual despertó una necesidad de continuar practicando la pedagogía dialógica en los colegios donde asistían a práctica.

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

IV.- RESULTADOS

4. Resultados

En el siguiente apartado se darán a conocer las categorías extraídas a partir de los registros comunicativos obtenidos de las conversaciones dialógicas y diálogos colectivos previamente analizados entre los agentes sociales, participantes a saber: docente aula inglés, profesor de diferencial, dos investigadoras, tres investigadoras-colaboradoras de aprendizaje y dos docentes de la Universidad San Sebastián.

Este capítulo estará organizado de la siguiente manera, en la primera parte se analizan los diálogos colectivos realizados entre los agentes, en la segunda parte se presenta el análisis de las conversaciones dialógicas y la tercera parte se muestran los análisis y resultados del pre-test y post-test.

En breve se presentan las categorías y subcategorías organizadas en dimensiones exclusoras, conservadoras y transformadoras.

4.1 Diálogos colectivos

En el siguiente apartado se darán a conocer las categorías y subcategorías extraídas a partir de los registros comunicativos obtenidos de los diálogos colectivos previamente analizados, entre los agentes sociales participantes del aula dialógica inclusiva, a saber: estudiantes y colaboradores de aprendizaje-investigadoras.

4.1.1 Dimensión 1: Exclutora

Dentro de la dimensión exclutora se encontraron las siguientes categorías y subcategorías entorno a el enfoque de la Pedagogía Dialógica “Enlazando

Mundos” en el aula inclusiva. La siguiente tabla, representa las categorías con sus respectivas subcategorías.

Tabla n°17: Conceptos que se interponen parcialmente en la construcción de conocimiento.

Dimensión 1: Conceptos que se interponen parcialmente en la construcción de conocimiento en un aula dialógica inclusiva.	
Categorías	Subcategorías
4.1.1.1 Caracterización de los colaboradores de aprendizaje	4.1.1.1.1 Algunas características personales que impactan negativamente en el proceso.

4.1.1.1 Categoría: Caracterización de los colaboradores

En el caso de las características de los colaboradores, obtenidas de un diálogo colectivo entre una investigadora y cinco estudiantes, estos fueron claros al mencionar que CD1 hablaba de manera veloz y en inglés durante todo el proceso de las estaciones, lo que en algunos casos les dificultaba la comprensión.

Todo esto es mencionado en el siguiente párrafo obtenido del registro comunicativo n°5; el cual es un diálogo colectivo entre una de las investigadoras y un grupo de cinco estudiantes, argumentando a favor de lo previamente mencionado:

“ES32: Es que la profesora hablaba mucho porque la XX (ES31) no entendía y todos estábamos como así.

ES31: Y más encima hablaba en inglés y.

ES32: Y casi nadie entendía

ES30: Yo si entendía.

ES3: Pero yo, yo y la XX (ES17) no entendíamos mucho.

ES17: Y cuando la profesora hablaba yo no entendía, yo no sabía que decía y después no lo repetía.

DI: ¿No sabías?

ES17: En español

DI: No lo repetía en español (asiente).”

(AHC; MO, AHR; MS, AHE; MSu) (RC5. p1) UA1: Las cualidades de los colaboradores que no benefician la enseñanza-aprendizaje dentro de un aula dialógica. PV: Argumentación de las características internas de los colaboradores que se ven reflejadas en la falta de motivación de los estudiantes.

4.1.2 Dimensión 2: Conservadora

Dentro de la dimensión conservadora se encontraron las siguientes categorías y subcategorías entorno al enfoque de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos” en el aula inclusiva. La siguiente tabla representa las categorías con sus respectivas subcategorías.

Tabla n°18: Conceptos que ayudan a reflexionar en la toma de futuras decisiones.

Dimensión 2: Conceptos que ayudan a reflexionar en la toma de futuras decisiones en el contexto de un aula dialógica inclusiva.	
Categorías	Subcategorías
4.1.2.1 Actitud nerviosa de los estudiantes.	4.1.2.1.1 Nerviosismo de los algunos estudiantes afectan su desempeño.
4.1.2.2 Perspectiva de los estudiantes sobre la rotación de las estaciones.	4.1.2.2.1 Variedad en la rotación que beneficiaría la autorregulación de los estudiantes.

4.1.2.1 Categoría: Actitud nerviosa de los estudiantes.

En la dimensión conservadora se ve la predominancia de la subcategoría actitudinal, la cual demuestra que los estudiantes están dispuestos a aprender y a demostrar sus aprendizajes. Sin embargo, los nervios juegan un rol importante incidiendo en su desempeño individual y/o colectivo.

Lo anteriormente expuesto genera lineamientos que pueden ser considerados para futuras proyecciones investigativas.

En el siguiente párrafo comunicativo n°6; de un diálogo colectivo, entre dos colaboradoras de aprendizaje-investigadoras y una investigadora, señala esta idea:

“CJI: Si, pero esta vez al menos no la tuvieron, tuvieron tiempo para ensayar e igual estaban nerviosos porque el tema de hablar adelante o presentarle algo a otra persona es lo que los ponía nerviosos, sobre todo a un estudiante que se llamaba XX (ES11) que tenía problemas con el que seguía después, entonces empezamos con las sílabas, con el digo las frases, así, utilizando los dedos así (gesticula)

NI: Ahhh ya

CJI: Como *there is a glass of water* -hay un vaso de agua-, *there is a glass of water* -hay un vaso de agua- usando los dedos, entonces sabía que la segunda iba esa frase, a la tercera iba esa frase, pero después cuando paso adelante eran tantos sus nervios que no se acordaba de nada

NI: Si pu [pues], suele pasar

CJI: Pero él sabía, y quedó más que claro al momento de evaluar (...)

CCI: Si y después cuando paso adelante yo quedé, así como pucha [que mal] se le, se le trabó la lengua.

CJI: se le olvidó la palabra *glass* -vaso-

CCI: Se le olvidó la palabra *glass* -vaso- y ahí quedó, corto circuito yo creo y ahí tu como que le ayudaste yo note.

CJI: Yo estaba como gla, gla, glasssss

CCI: Yo igual estaba como que le soplaba ya”

(AHC; MO, AHR; MS, AHE; MSu) (RC6. P,2) UA3: La influencia de los nervios sobre el desempeño de los estudiantes.

PV: Argumentación sobre cómo influye en el desempeño de los estudiantes su estado anímico y emocional.

4.1.2.2 Categoría: Perspectiva de los estudiantes sobre la rotación de las estaciones.

Otra subcategoría encontrada expresa como algunos estudiantes tienen una mirada positiva y crítica al momento de la rotación entre estaciones en las intervenciones dialógicas.

Estos mismos afirman que les gusta la metodología, pero sugieren un cambio a la hora de rotar a otro grupo, apuntando que los que deberían rotar son los colaboradores de aprendizaje y no los estudiantes, con el fin de facilitar el proceso y no obstaculizarlo.

En el siguiente párrafo comunicativo n°4; de un diálogo colectivo entre cinco estudiantes y un colaborador de aprendizaje, se señala:

“CPI: Entonces si ustedes tuvieran que elegir entre hacer una clase así o tener clases con el profesor adelante.

ES06: Hacer clases así, en grupo.

CPI: En grupo.

ES08: Las estaciones.

ES13: Si, con estaciones.

CPI: ¿Les gusta a ustedes rotar, o les gustaría que nosotros rotáramos?

ES06: Cualquiera de las dos, las dos son buenas.

ES13: Es que sería casi lo mismo.

ES33: Cierto.

ES13: Porque a la vez que vamos cambiando hay algunos niños que van chocando y esas cosas.

ES01: Si, es mejor los profesores.

ES06: Es mejor que los profesores también para que así los chicos, los niños no choquen y se vayan pegando entre sí y empiece todo un conflicto.” (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC4, P.5) UA5: Variedad rotativa de una estación a otra que beneficia la autorregulación de los estudiantes. PV: Argumentación de la mirada positiva y crítica por parte de los estudiantes a la PDEM.

4.1.3 Dimensión 3: Transformadora.

Dentro de la dimensión transformadora se encontraron las siguientes categorías y subcategorías entorno al enfoque de la PDEM. La siguiente tabla representa las categorías con sus respectivas subcategorías.

Tabla n°19: Conceptos que describen la intersubjetividad presente en el aula.

Dimensión 3: Conceptos que describen la intersubjetividad presente en el aula como reflejo de acciones que aportan y benefician el diálogo colectivo.	
Categorías	Subcategorías
4.1.3.1 Valoración de las opiniones de los estudiantes	4.1.3.1.1 Valoración de las opiniones de los estudiantes en mejoramiento de los procesos evaluativos.
4.1.3.2 Actitud de los estudiantes.	4.1.3.2.1 Comportamientos de los estudiantes favorables de la mayoría de los estudiantes que favorecen al aula dialógica inclusiva.
4.1.3.3 Caracterización de los colaboradores.	4.1.3.3.1 Características personales de los colaboradores de aprendizaje tienen un impacto positivo en el aula dialógica inclusiva.
4.1.3.4 Percepción de los estudiantes.	4.1.3.4.1 Ventajas de trabajar en grupo desde la perspectiva de los estudiantes.

<p>4.1.3.5 Atención a la diversidad.</p>	<p>4.1.3.5.1 Estrategias que fueron empleadas por los colaboradores y favorecen el proceso de aprendizaje - enseñanza.</p>
<p>4.1.3.6 Trabajo colaborativo.</p>	<p>4.1.3.6.1 El poder de dialogar las consideraciones al momento de programar.</p>
<p>4.1.3.7 La efectividad del diálogo.</p>	<p>4.1.3.7.1 El diálogo como una ayuda en la adquisición de saberes.</p>

4.1.3.1 Categoría: Valoración de las opiniones de los estudiantes

Para efecto de la dimensión transformadora, existe un desenlace motivacional el cual se desprende de los intereses de los estudiantes dentro del aula dialógica. Con el fin de atender a estos intereses, los colaboradores de aprendizaje toman acuerdos que benefician los procesos evaluativos de los estudiantes dentro del aula dialógica, por lo que se re-evalúan conocimientos utilizando otras habilidades, para así, escuchar las voces de los estudiantes y atender la diversidad existente en el aula.

De esta forma, se consideran las habilidades de expresión escrita y de expresión oral como objetivos de la evaluación, dado que la parte escrita ya había sido considerada previamente.

Finalmente, los colaboradores de aprendizaje deciden evaluar la creación y presentación de un *poster* -afiche- de forma colaborativa, considerando las necesidades educativas presentes dentro del aula.

En el siguiente registro comunicativo n°5 que corresponde a un diálogo de una programación colectiva; entre colaboradoras de aprendizaje e investigadoras, se evidencia lo previamente señalado:

“CDI: De las percepciones que tenían la XX (CD2), XX (CD1) y que conversamos en un momento, entonces dijeron que no que los chicos quedaron, así como *disappointed* – decepcionados- qué sé yo. Pero llegamos y les preguntamos y no fue así po [pues] (pausa breve) Pero igual seguimos con la idea, que pasa si agregamos otro componente a esta evaluación que hicieron solo escrita

CCI: Claro, si

CDI: Y tenemos un componente oral donde ellos pudieran hablar. Y ahí surgió esta idea (énfasis en ahí) entonces con XX (CJI) decíamos, dijimos (énfasis en dijimos) el otro día lo conversamos, que ¿seguimos? (énfasis en seguimos) (pausa breve), ¿o le damos el cierre a esto? Y lo conversamos rápidamente después de que yo grabé a los chiquillos el día martes, ¿Será conveniente? Conversémoslo, propongámosle que si nos lanzamos al tiro con la unidad cuatro que sería *the weather* –el clima- o le damos este cierre a esta actividad

CCI: Ya

CDI: Lo conversamos con los chiquillos en clases, en el fondo igual hasta se puede considerar el punto de ustedes, igual sigue siendo muy dialógico porque le preguntamos a ellos. Cuando dijeron no, si, no, si, no. *Ok* -está bien- ¡ya, si! Hagámoslo. ¿Y qué sucede? Les dije yo, porque esto surgió hoy día en la mañana con XX (CJI) si ustedes se lo presentan solamente al colaborador que está con ustedes (pausa breve) Si

CD2: Ahí les gustó

CDI: Y el que quiere lo presenta al resto de la clase y eso no se nos ocurrió grabarlo y ahí fue cuando la CJI ¡va! La XX (ES3) dijo: ¡no a mí me gusta compartir, se lo voy a compartir a toda la clase!

CD2: Mmhh (asombro)

CDI: A todos mis compañeros para que aprendan dijo ella, *ok* (risas)

CJI: Porque yo sé decía (risas)

CDI: Entonces dijo *ok* -está bien-. Entonces en el fondo, también consideramos las voces de los estudiantes que tienen un factor *powerful* –potente- (énfasis en *powerful*). Entonces eeh, ve que vamos a estar así en jaque”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC5, P.5) UA5: Valoración de las opiniones de los estudiantes en mejoramientos de procesos evaluativos. PV: Argumentación de cómo las opiniones generadas por los estudiantes se ven reflejadas en las clases dialógicas.

4.1.3.2 Categoría: Actitud positiva de los estudiantes

En la dimensión transformadora, se encontró la categoría relacionada con la actitud positiva de los estudiantes, la cual demuestra que hubo un avance positivo en la participación de los estudiantes durante la realización de las clases dialógicas, los cuales incidieron favorablemente en el aula dialógica inclusiva.

Durante el transcurso de las clases dialógicas, los estudiantes demostraron estar comprometidos con el proceso de aprendizaje - enseñanza en el aula dialógica, demostrando su compromiso con el desarrollo de las actividades planteadas, que buscaban atender a la diversidad del aula. A pesar de que no todos los grupos quisieron presentar su trabajo frente al curso, sí lo hicieron al colaborador de aprendizaje designado para el grupo interactivo; ya que la presentación frente dicho colaborador era la de mayor importancia para el proceso evaluativo basado en la PDEM.

Para fines de esta evaluación dialógica se buscó atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y respetar las opiniones brindadas por los estudiantes, las cuales se detallan en el apartado anterior.

En el siguiente registro comunicativo n°6; diálogo colectivo, entre los agentes a saber, el profesor de inglés, colaboradores de aprendizaje-investigadores.

“CDI: Entonces lo de la mañana ¿Cuál fue su apreciación?”

CCI: Bueno, por lo menos yo me quede con la impresión de que trabajaron como con más (énfasis en más) ganas eeh esta vez.

CPI: Estaban más entusiasmados, trabajaban

CJI: Y si no me equivoco, todos, todos trabajaron y participaron.

CDI: En el fondo yo creo que tuvimos una pura mala, no sé si mala experiencia o no, pero mala, mal comentario y fue XX (ES20) (pausa) al inicio dijo que no se acordaba, que el *test* - prueba- no era válido pero la otra vez él había estado de acuerdo con eso, ¿te acuerdas que hicimos esa grabación? Dijeron no que les parecía bien que ehmm querían esta presentación de los grupos eeh cuando fue laaaa XX (ES21) que dijo no si, yo quiero presentar...yo quiero que mi grupo presente. Por lo menos eeeh lo hicieron y después tuvimos la posibilidad o nos percatamos que (pausa) 5 grupos presentaron.

CPI: si

CDI: Hubo un solo grupo que no quiso presentar

CCI: Mi grupo no quiso presentar, pero fue más que nada porque se dejaron influenciar por dos niñas que no querían pasar.

CPI: Si, ellas dos no querían pasar

CDI: Y ahí estaba XX (ES11)

CJI: ES11 y la otra XX (ES3)

PI: Ellos son los que le da vergüenza

CJI: si

CDI: Y estaban la ES30 eeh ¿quién más? La XX (ES24), XX (ES3), XX (ES30).

CJI: eeh XX (ES12)

CPI: eeh XX (ES7) creo que se llama

CDI: XX (ES7), ya, pero al menos la mayoría fue capaz de presentar y en equipo por lo menos lo que podían

CJI: Igual querían, pero después tocó el timbre y ya no

CPI: Él quería, el niño [niño] quería pasar, si

CDI: El XX (ES12)

CJI: si

CPI: Y la XX (ES7) creo”

(AHC; MO, AHE; MSu,) (RC6, P1) UA1: Apreciación de los colaboradores entorno a la actitud positiva de los estudiantes en el proceso evaluativo

PV: Argumentación sobre el aumento de la participación de los estudiantes, favoreciendo el aula dialógica inclusiva.

4.1.3.3 Caracterización de los colaboradores.

En la subcategoría de las características de los colaboradores que se presenta a continuación, los estudiantes dieron a conocer sus percepciones acordes a lo evidenciado a lo largo de las intervenciones dialógicas.

Los estudiantes evidencian características de los colaboradores que aportan al mejoramiento del aula dialógica inclusiva, tales como; la simpatía que sentían por parte de los colaboradores durante las intervenciones, la paciencia para explicar las actividades y la ayuda brindada durante las intervenciones dialógicas.

En el siguiente registro comunicativo n°4; diálogo colectivo entre estudiantes y una colaboradora de aprendizaje- investigadora, se evidencia lo previamente enunciado.

“CPI: ¿Qué es lo que les gusta de los colaboradores?”

ES33: Son buena onda

CPI: ¿Somos buena onda? (risas) ¿Qué más? ¿Qué más les gusta de nosotros los colaboradores?

ES01: Mmm (piensa)

ES08: Que nos enseñan

ES06: Tienen paciencia

CPI: Tenemos paciencia, que les enseñamos ¿Qué más?

ES01: No tienen verrugas (risas)

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: (risas)

CPI: No somos viejos (risas)

ES13: Tienen distintos modos de aprendizaje

CPI: De enseñanza.

ES01 No vamos a los libros siempre.

ES33: ¿Aprendizaje? ellos ya aprendieron, ellos nos enseñan.

ES01: No buscando en tal página en los libros.

CPI: No es con libro, eso te gusta mm entonces ¿les gusta que no sea con libros?

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiiiii

ES13: Mejor así porque aprendemos más.

CPI: Aprenden más.

ES01: Que pasa más rápido el tiempo.

CPI: Pasa más rápido el tiempo ¿sí?

ES08: Sii

CPI: Y por ejemplo cuando están con los, con los profesores en los grupos ¿cómo son ellos?

ES06: Buena onda

CPI: No solamente yo, los demás

ES01: Buena onda

ES13: Buena onda, divertidos, de todo un poco

CPI: Yaaa, me parece

ES06: El XX (ES13) tiene toda la razón

CPI: ¿Les dan confianza para participar?

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiiiii

CPI: ¿No se sienten como con vergüenza de decir algo?

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Nooooo

CPI: Entonces si les damos la oportunidad para que ustedes hablen

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiiiii

CPI: Ya entonces se podría decir que ustedes sienten, se sienten escuchados en los grupos

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiiiii

CPI: Sienten que tienen opinión

ES33, ES08, ES01: Yes”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC4, P.3) UA3: Las características positivas de los colaboradores de aprendizaje que favorecen un aula dialógica. PV: Argumentación de cómo las características de los colaboradores influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1.3.4 Categoría: Percepción de los estudiantes.

El clima de aula se percibió desde el principio de las intervenciones dialógicas. Al comienzo, debido a la falta de conocimiento acerca de los estudiantes, por lo que los colaboradores de aprendizaje debieron efectuar ciertos cambios en la distribución de los estudiantes en las diferentes estaciones de trabajo. Luego, con el transcurso de las intervenciones, éste clima desarrolla una mejoría y establece una buena convivencia dentro del aula de clases.

En el siguiente registro comunicativo n°4; conversación dialógica entre los estudiantes y una colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CPI: ¿Cómo se sienten cuando están trabajando?”

ES08: Bien

ES13, ES33: Con confianza

ES06: Con confianza, de todo, menos vergüenza

CPI: Menos vergüenza

ES13: De todo un poco menos vergüenza ni nada

CPI: ¿Y porque no sienten vergüenza?

ES13: Porque es que como que ya estamos acostumbrados a estar con compañeros

ES08: Porque estamos en equipo

ES06: Tenimo [tenemos] confianza

ES13: y trabajar en equipo

ES08: Tenimo [tenemos] la misma confianza que tenemos entre todos

CPI: Mmm (Asiente) ¿Y les gusta que los grupos vayan cambiando?

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiiiii

CPI: Que vayan rotando

ES06, ES33, ES13, ES01, ES08: Siiii

ES01: Si porque así aprendemos más

ES06: Porque así trabajamos con diferentes profesores a la vez

ES01: Aprendemos más cosas nuevas”.

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC4, P.4) UA4: El trabajo en equipo generado por medio de la pedagogía dialógica. PV: Argumentación de las ventajas de trabajar en equipo en un aula inclusiva.

4.1.3.5 Atención a la diversidad

Es una de las categorías con mayor importancia para fines de esta investigación, ya que hablamos de un aula dialógica inclusiva. Es por este motivo que atender a la diversidad que encontramos en el aula es muy importante, ya que de esta forma aseguramos un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Para lograr esto, fue crucial la intersubjetividad de todos los agentes participantes de las intervenciones, con el fin de elaborar actividades que cumplan este requisito.

En el siguiente registro comunicativo n°6; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CPI: Me pasó lo mismo con él esa vez tenía que escribir las oraciones y me las dijo todas y ya, pero vamos, escríbelas y me decía no, es que no quiero escribir y tuve que yo estar ahí con él, así como vamos ya despacito, pero ya llegó un momento

CJI: Es más receptive -receptivo- que productive skills [habilidades de producción]

CPI: No si en productive él habla

CJI: Ahhh bah anda

CPI: no le gusta el *writing* – escritura- le gusta más el *speaking* -hablar-

NI: A lo mejor le da vergüenza y dice, no, no quiero

CCI: Puede ser po –pues- Que tenga un problema y no confíe en su *writing* -escritura- que eso dice XX (NI)

CDI: *Probably* - probablemente- pero en ese caso tendríamos que ahí, en el fondo igual es importante observar y considerarlo porque años atrás por ejemplo, yo tenía un estudiante que tenía problemas de psicomotricidad para escribir, entonces teníamos que una vez ordenar las oraciones ese típico *unscramble the sentence* - re-ordene la oración- ponle números le dije arriba, ponle número arriba en orden, en orden de la secuencia numérica y lo hizo con tres y las otras dos le dije yo, hágalo en forma oral y estaban buenas. Como también tuve una vez a un estudiante que era flojo para escribir, no le gustaba escribir, okey, dímelo en forma oral yo te escribo lo que tú me dices y producía inglés en realidad bastante bien y él me decía y yo lo transcribía, de repente transcribía algo de lo que él me había dicho, pero había un error, y yo estoy transcribiendo lo que usted me dijo, es que me equivoque ¿Cuál sería el error? Por ejemplo, era un *there is* - hay singular-y él me dijo *there are one potato* - hay unas papa- por ejemplo y yo como okey y lo corregimos y tenía estaba como esa *awareness* [conciencia] de lo que estaba diciendo. Entonces en el fondo ya que yo voy a transcribir dije yo que hiciera dos por ítem, tres por ítem era suficiente si yo sabía

que el sabio.

CCI: Bien en todo caso el tema de saber cómo ajustarse a la necesidad del estudiante XX (CDI).

CCI: Si en algún momento va a escribir, ayudarlo y él no tiene por casualidad, el XX (ES16) no tiene...”

(AHC; MO, AHR; MS, AHE; MSu) (RC6. P,6) UA6: La importancia de atender las necesidades de los estudiantes para propiciar un buen clima y favorecer el proceso de aprendizaje-enseñanza dentro de un aula dialógica inclusiva PV: Argumentación sobre la repercusión que tiene el no atender las necesidades educativas especiales afectando al clima de un aula inclusiva.

4.1.3.6 Categoría: Trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es una de las categorías con mayor impacto dentro del aula dialógica inclusiva. A través de este, los estudiantes han logrado adquirir nuevos conocimientos mediante el diálogo continuo en conjunto con sus compañeros a lo largo de las intervenciones dialógicas.

A su vez, los colaboradores de aprendizaje buscaron dar mayor y mejores instancias que propiciaron la búsqueda del saber a través del diálogo y así, atender a la diversidad presente en el aula inclusiva.

En el siguiente registro comunicativo n°6, entre el docente de inglés y colaboradoras de aprendizaje-investigadoras, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CDI: Y ahora los grupos quisieron pasar e iba a pasar un grupo, después iba a ser el otro y después otros más

CCI: Yo creo que nadie, ninguno de los grupos quería ser el primero

CJI: Claro.

CDI: Probablemente

CCI: eso les dio como vergüenza

CDI: Y después cuando el último quiso ya nos jodió [arruinó] el tiempo.

CJI: El timbreee

CCI: Pero no, estuvo bueno encuentro yo, entretenida la clase, quede con una sensación más de, más tranquila y de que les gusto más a ellos, que lo disfrutaron más que laaa (pausa) vez anterior

CJI: Tampoco considero que estaba mal la vez anterior, pero quizás el evaluar otras habilidades de ellos

CDI: Es que él, a lo mejor tuvo más presión en el momento

CJI: Quizás y esta vez fue más relajada pero igual de valida.

CDI: Considerar el hecho de que más como colaborativa porque por lo menos en mi estación ellos igual como que se ayudaron, se apoyaron en pronunciación, se apoyaron en algunas palabras, dibujaron en conjunto.

CJI: Eso conversábamos con nuestras compañeras.

CDI: Fue algo como igual, fue una tarea en común entre ellos sí, a lo mejor la estructuración de los grupos igual fue súper asertiva.

CJI: Cinco, cinco, cinco, si”

(AHC; MO, AHR; MS, AHE; MSu) (RC6. P,8) UA8: El desarrollo de tareas de forma colaborativa mejora las posibilidades de éxito escolar. PV: Argumentación sobre la efectividad del trabajo colaborativo desde el punto de vista del desarrollo de tareas.

4.1.3.7 Categoría: La efectividad del diálogo

La última categoría dentro de la dimensión transformadora corresponde a la de efectividad del diálogo, el cual es visto como una ayuda para alcanzar el conocimiento por parte de los estudiantes y los colaboradores

De acuerdo a los estudiantes, el diálogo les da una sensación de confianza al momento de enfrentar el conocimiento, sumado este a las diferentes estrategias que utilizan los colaboradores de aprendizaje, permitiéndoles llegar al aprendizaje significativo.

En el siguiente registro comunicativo n°4; conversación dialógica entre docente de inglés y estudiantes, se evidencia lo previamente enunciado:

“CDI: Ya, lo vamos a detener acá y yo les voy a hacer un par de preguntas (énfasis en “preguntas”) ahora. Y son preguntas súper fáciles, no preguntas de la materia ah. Así que no se preocupen, ahora (pausa breve) en este tipo de clases que hacemos en estos grupos, donde vamos rotando por las distintas estaciones, ¿ustedes sienten que aprenden? O ¿no?

ES35, ES17, ES18, ES25, ES9: Si

ES18: Para mi siento que es más fácil porque, eeh (pausa breve) empiezan a hacer actividades más encima es con guías y eso me parece un poco más fácil que en vez de andar conversando, dialogando, a veces como que no lo entiendo mucho. Porque donde hablamos inglés, por eso. Así que con grupo es mejor.

ES35: Si preguntan por qué nos gusta, es porque es divertido (risas) Así no más

CDI: XX (ES17) ¿Cuál es tu opinión? ¿Tú sientes que aprendes cuando trabajamos por grupos?

ES17: Si

CDI: ¿Te ha gustado?

ES17: Si

CDI: ¿Si? ¿XX (ES9), tú sientes que puedes aprender cuando trabajamos en grupo?

ES9: Si, porque hacemos más ejercicios y como que es más divertido, ir rotando

CDI: ¿Por qué es más divertido?

ES9: Porque hay mejores actividades, actividades más, como más (pausa breve) como pulsivas

CDI: ¿Pulsivas? ¿Y cómo es eso de pulsivas?

ES9: Así como bien rápido y entretenido

CDI: ¡Ah! Nos movemos mucho.

ES9: ¡Sí! Nos movemos mucho.

CDI: Entonces ¿las actividades que se hacen en los grupos les ayuda a aprender más?

ES35, ES17, ES18, ES25, ES9: ¡Sí!”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC4, P.1) UA1: La pedagogía dialógica como herramienta en función del aprendizaje de los estudiantes. PV: Argumentación de cómo los estudiantes aprenden en un aula inclusiva.

4.2 Conversaciones dialógicas

En el siguiente apartado se darán a conocer las categorías y subcategorías extraídas a partir de los registros comunicativos obtenidos de las conversaciones dialógicas previamente analizadas, entre los agentes sociales participantes del aula dialógica inclusiva, a saber: docente de inglés, profesor de diferencial y colaboradores de aprendizaje-investigadoras

4.2.1 Dimensión 1: Exclusora

Dentro de la dimensión exclusora se encontraron las siguientes subcategorías y categorías entorno a el enfoque de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos” en un aula inclusiva. La siguiente tabla n°20 representa las categorías con sus respectivas subcategorías.

Tabla n° 20: Conceptos que afectan el desarrollo pleno de los saberes.

Dimensión 1: Conceptos que afectan el desarrollo pleno de los saberes dentro del aula dialógica inclusiva.	
Categorías	Subcategorías
4.2.1.1 Disminución de la motivación del estudiantado.	4.2.1.1.1 Factores externos que inciden de manera negativa en la motivación de algunos estudiantes.
4.2.1.2 Nula participación de los estudiantes.	4.2.1.2.1 El nivel de intervención y de comunicación entre los agentes participantes del aula dialógica inclusiva.
4.2.1.3 Atención a la diversidad.	4.2.1.3.1 El nivel de involucramiento docente con la atención de la diversidad, presente en el aula dialógica inclusiva.

4.2.1.1 Categoría: Disminución de la motivación del estudiantado.

Dentro de la dimensión excluyente, se destaca la categoría de la “disminución de la motivación” la cual plasma la nula participación de los estudiantes al momento de realizar las intervenciones, afectando el desarrollo de estas mismas.

En el siguiente registro comunicativo n°2; conversación dialógica entre investigadora y colaboradora de aprendizaje-docente de Universidad San Sebastián, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CD1: No sé, no tengo un diagnóstico claro (pausa breve) creo que hay cosas que influyen, que las actividades propuestas no siempre han sido las más atinadas (pausa) eso es una razón, creo que (pausa breve) eemm (pausa breve) el mobiliario, la sala tampoco es lo que se presta más, considero

que la introducción que hace XX (CDI) al inicio es demasiado larga (pausa breve) muy larga (énfasis en muy), entonces como es tan larga (suspiro)

NI: A lo mejor eso igual agota a los niños, que es como ooh (gesto de aburrimiento)

CD1: Puede ser

NI: Claro, eso igual los puede desmotivar”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.5) UA5: Factores que influyen en la motivación de los estudiantes. PV: Argumentación sobre factores que influyen de manera negativa en la motivación de los estudiantes durante intervenciones en aula dialógica.

4.2.1.2 Categoría: Nula participación de los estudiantes.

Inmersas en la categoría participativa, fue posible localizar variadas subcategorías, siendo la más significativa una extraída de una conversación dialógica entre una de las investigadoras y la profesora en la carrera de pedagogía media en inglés que aporta con sus saberes pedagógicos y disciplinares, actuando además como colaboradora de aprendizaje.

En el siguiente registro comunicativo n°2; conversación dialógica entre investigadora y colaboradora de aprendizaje-docente de Universidad San Sebastián, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CD1: No creo que sea ese el tema, la verdad que no tengo una (pausa breve) una razón exacta de porqué pasa eso. Ah, pero no sé si les pasa a ustedes lo mismo en sus estaciones, pero yo tengo la sensación de que siempre hay que estarlos convenciendo de trabajar.

NI: Si. Por lo menos en las reflexiones, después de las intervenciones que se hacen el mismo día (pausa breve) eeh (pausa breve) las chicas dicen (pausa breve) que a varios hay que como estar diciéndole ya, pero (pausa breve) podemos hacer esto, mira inténtalo así (pausa breve) y muchas veces como que no quieren.

CD1: No, no quieren (pausa breve) yo creo que...

NI: O se distraen muy rápido.

CD1: Sí, yo creo que los niños no los veo (pausa breve) eeh (pausa breve) así como súper motivados con el trabajo, no los veo (énfasis en veo)”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.3) UA3: La poca participación y baja motivación por parte de los estudiantes que no favorecen al proceso de aprendizaje-enseñanza. PV: Argumentación sobre la baja motivación que afecta la participación de los estudiantes a partir de experiencias dialógicas en inglés en un aula inclusiva.

4.2.1.3 Categoría: Atención a la diversidad

Otra categoría que emergió de los análisis realizados a una de las conversaciones dialógicas entre una investigadora, que resulta ser también una colaboradora, y el docente de la asignatura de inglés del establecimiento, fue la atención a la diversidad y las dificultades que se presentan para atenderla.

En el siguiente registro comunicativo n°3; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CDI: El curso en sí este año mostró como (pausa breve) un avance gigantesco (énfasis en gigantesco) con relación a cuando era un cuarto año,

CCI: Están más grandes (risas)

CDI: Maduraron un poco, su capacidad de enfrentarse a la clase igual es distinta, eeeeh (pausa breve) por lo tanto estas habilidades eeeeh como volviendo a la pregunta si afecta la forma en que ... en que avanzan y en cómo van aprendiendo... porque en el fondo (pausa prolongada) son 35 niños

CCI: 35 niños... si

CDI: Y cada uno aprende a un ritmo distinto y lo demuestra de una forma distinta... entonces es como súper complejo movilizar todo... o para mí (énfasis en para mí) ha sido complejo como tratar de movilizar a todo (énfasis en todo) el curso...

CCI: Claro, todos juntos [es complicado]

CDI: Claro... porque de repente... lo que hemos conversado después de cada estación... como que sí estaban súper prendidos, pero después la semana siguiente o la clase siguiente como que pfff (gesticula)”.

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC3, P.3) UA3: Dificultades de la labor docente en aulas inclusivas al momento de atender a la diversidad en el aula. PV: Argumentación de las dificultades que enfrenta el docente en el aula tradicional para atender la diversidad presente en el aula.

4.2.2 Dimensión 2: Conservadora.

Dentro de la dimensión conservadora se encontraron las siguientes categorías y subcategorías entorno al enfoque de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos” en un aula inclusiva. La siguiente tabla representa las categorías con sus respectivas subcategorías:

Tabla n°21: Conceptos que no afectan de manera significativa el proceso de aula dialógica inclusiva.

Dimensión 2: Conceptos que no afectan de manera significativa el proceso de aula dialógica inclusiva, pero que marcan un precedente en el cual focalizar la atención en futuras intervenciones.	
Categorías	Subcategorías
4.2.2.1 Comportamiento de los estudiantes.	4.2.2.1.1 La motivación como factor que incide en el comportamiento de los estudiantes.
4.2.2.2 Disposición de los estudiantes.	4.2.2.2.1 Parcial disposición de los estudiantes a la hora de participar en los grupos interactivos.
4.2.2.3 Participación de ciertos estudiantes.	4.2.2.3.1 Nivel de participación de ciertos estudiantes en el aula dialógica.
4.2.2.4 Conocimiento adquirido.	4.2.2.4.1 La difícil tarea de medir los conocimientos previos y aquellos que han sido adquiridos gracias a la PDEM.

4.2.2.1 Categoría: Comportamiento de los estudiantes.

En la dimensión conservadora, se puede apreciar claramente una inclinación hacia la categoría “motivacional”, lo cual significa que, esta cumple un rol esencial dentro del aula, ya que esta condiciona el comportamiento de los estudiantes, favoreciendo o perjudicando este, y de esta forma, afectando también al aprendizaje.

En el siguiente registro comunicativo n°3, conversación dialógica entre el docente de inglés y una colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CDI: Entonces trabajar con todo eso cuesta, ósea, de repente hay niños con varias habilidades que pueden potenciar (énfasis en potenciar) al resto o ayudar (énfasis en ayudar) a potenciar al resto... pero también depende de muchas veces del ánimo... ósea uno puede llegar con el mejor estado y ellos van a estar atravesados ya... como chuta... tuvieron una mala mañana o porque algo pasó la clase anterior, eso como que [dificulta].

CCI: O vienen con problemas ya... eso influye hartito en los- en el aprendizaje, como en la disposición que tengan los chicos (dubitativo)

CDI: Eventualmente, ósea es como la motivación intrínseca, ósea... con el deseo que vengan de aprender ellos son un aporte gigantesco en la sala de clases, a no ser que (énfasis en que) en un momento logres quebrar eso, logres motivarlos, logres engancharlos y van a funcionar (énfasis en van a funcionar) ósea la motivación intrínseca, per se, obviamente fa- influye mucho en el aprendizaje... porque si el niño no está con sed de en aprender va a hacer cualquier cosa no te va a escuchar, no te va a poner atención”.

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC3, P.7) UA7: La motivación intrínseca de los estudiantes juega un rol importante dentro de un aula inclusiva, dialógica o tradicional. PV: Argumentación sobre la motivación intrínseca y como esta favorece o perjudica el ambiente de aprendizaje en un aula inclusiva tanto en aula tradicional como en aulas dialógicas.

4.2.2.2 Categoría: Disposición de los estudiantes.

Esta categoría se refiere a la baja disposición por parte de los estudiantes al momento de realizar algunas intervenciones dialógicas. A pesar de ello, no es

posible determinar que estas acciones perjudiquen el proceso de aprendizaje-enseñanza ya que es solo en ocasiones y no la totalidad del grupo curso.

En el siguiente registro comunicativo n°2; conversación dialógica entre investigadora y colaboradora de aprendizaje-docente de Universidad San Sebastián, se evidencia lo previamente caracterizado:

“NI: ¿Usted cómo ha visto a los chicos? ¿Han progresado?”

CD1: Aam (pausa breve) yo no veo que progresen mucho (pausa prolongada)

NI: ¿No?, ¿Pero es porque son muy desordenados?

CD1: No sé si es un problema de disciplina, no creo que sean extremadamente (énfasis en extremadamente) desordenados tampoco ah. No, pero creo que (pausa breve) tengo la sensación de que siempre estamos como (pausa breve) apurados (énfasis en apurados) haciendo las cosas (pausa breve) al momento de la intervención, de la clase. Entonces hay un tiempo importante que es que, que es del profesor, donde él hace como una, una introducción y después como que las cosas transcurren tan, así como [rápido] que cuesta (pausa breve) eemm (pausa breve)

NI: Que quede el... [conocimiento]

CD1: Que haya un poco más de calma.

NI: Ya.

CD1: Echo de menos un poco más de calma. Ahora (pausa breve) yo no (pausa breve) em no veo, así como una, una gran diferencia entre la primera vez que fui y ahora, y la última vez que fui. O sea, creo que los niños siguen actuando de la misma manera, hay algunos que hacen las cosas, un número importante que no las hace, y hay un par de chiquillos desordenados. “

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.1) UA1: La poca participación y baja motivación por parte de los estudiantes que no favorecen a el proceso de aprendizaje-enseñanza. PV:

Argumentación sobre la baja motivación que afecta la participación de los estudiantes a partir de experiencias dialógicas en inglés en un aula inclusiva.

4.2.2.3 Categoría: Participación de ciertos estudiantes.

Referente al clima del aula, nos encontramos con ciertos estudiantes que a menudo afectan el desarrollo de las clases dialógicas, provocando que la participación de los demás estudiantes se vea interrumpida. Sin embargo, esto no ocurre normalmente ya que cuando los colaboradores de aprendizaje logran captar la atención de estos estudiantes, la participación de estos mismos aumenta.

En el siguiente registro comunicativo n°3, conversación dialógica entre el docente de inglés y una colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CCI: puede ser una buena influencia como una mala influencia para sus compañeros ...

CDI: claro y generalmente, depende ...eh... De cómo está su día... como el otro día comentábamos, si la experiencia con el profesor-del primer curso-del primer- de la primera hora de la mañana fue buena, se va a mantener bien toda la mañana, pero si no lo fue así... no... yo les comentaba el año que pasado teníamos una actitud-una actividad que estábamos hablando de *how do you feel today?*, *health problems* - *¿Cómo te sientes hoy?*, *problemas de salud*- y al inicio de la clase (pausa breve) no estaba ni ahí con la clase... y empezó a molestar, decir garabatos, molestar a un compañero pero hubo un momento en que engancho (énfasis en engancho) y comenzó a responder todo y a enganchar todo (énfasis en enganchar todo) y era la que más participó en la clase (pausa) el otro día estábamos trabajando... cuando comenzamos a activar la canción del *weather* -clima- con-con XX (CJI)... hubo un momento en

que dijo aaah canción de cabros chicos, así como que (gesticula, rueda los ojos) y ya como que pfff... y ahí andaba... y-y de hecho ella es mayor que el resto

CCI: No, si yo... [lo sabía, XX (CJ)] me lo había comentado]

CDI: y... igual influye en- en dos compañeras más, que una es un poco más mayor que el resto, comparado en el curso que es la XX (ES10) la otra es XX (ES22) que en el fondo XX (ES21) igual es como un poco más niña, pero está en la etapa como de crecer (énfasis en crecer) y ser más grande

CCI: claro, ellas quieren ser más grandes...

CDI: entonces, dejar de ser niñas... y... influyó también en la clase

CCI: si, si yo igual me he dado cuenta, porque igual he trabajado con XX (ES21) y... se nota cuando está como con esa disposición a aprender y cuando no (énfasis en no) de hecho ese día que hicimos el póster -afiche- ella tenía como... no quería dibujar, entonces los otros chicos se encargaron como de dibujar pero ella por ejemplo sugería oraciones y miraba la guía y decía “ya pero podríamos ocupar esta” igual estaba como desganada, igual lo note, pero como que de a poco la fui como enganando para que dijera [algo], ya vamos práctica, practica, practica y ahí como que logró soltarse un poquito pero en [el grupo]- igual estaba una de sus amigas en el grupo parece que estaba la Fernanda XX (ES22) por lo q me acuerdo... así que ahí he notado como ese...[deseo de aprender]”

(AHC, MO; AHR, MS; AHE, MSu). (RC3, P5) UA5: El rol de estudiantes potencialmente influyentes dentro del entorno social en el que se encuentran inmersos. PV: Argumentación de la influencia que tienen ciertos estudiantes sobre otros, afectando el clima del aula dialógica inclusiva.

4.2.2.4 Categoría: Conocimiento adquirido

En esta categoría, el profesor de diferencial hace alusión a que la labor docente no ve los resultados de los conocimientos entregados luego de mucho tiempo, ya que tiene que pasar un periodo significativo para saber si los estudiantes utilizaron los conocimientos que el profesor o profesora les facilitó. A su vez, da

ejemplos referidos a otras especialidades tales como la medicina y la carpintería para dar soporte a su idea.

En el siguiente registro comunicativo n°1, conversación dialógica entre colaboradora-investigadora de aprendizaje y el profesor de diferencial, evidencia lo señalado anteriormente.

“CPD: Lo que el niño eh (pausa breve) otorgue (énfasis en “otorgue”) a la comunidad producto de (énfasis en “de”) de, del accionar del profesor lo va a ver toda la comunidad, no lo va a el profesor. Nosotros somos una de las profesiones que no vemos el producto inmediatamente (pausa breve) lo vemos (pausa breve) o sabemos (énfasis en “sabemos”) (pausa breve) con los años (énfasis en “años”) (pausa breve) tal vez (énfasis en “tal vez”) (pausa breve) con suerte (pausa breve)

CPI: Mm (piensa)

CPD: Pero nosotros no vemos el producto (pausa breve) por lo tanto lo que nosotros hacemos es hacer una proyección lo más cercana (énfasis en “cercana”) a un perfil, a un boceto de lo que podríamos querer que llegara a ser (pausa breve)

CPI: El estudiante

CPD: Sí.

CPI: Mmm (piensa)

CPD: El médico opera y sabe inmediatamente si es, eh, va,

CPI: Si (afirma)

CPD: En dos días sabe si el injerto que le hizo tiene relevancia,

CPI: Mmm (afirma)

CPD: Siiii hizo trasplante, si el trasplante dio resultado, si le corto la pierna, si le entro infección, si hizo cesaría, si la mamá va a poder caminar en dos días, sabe, sabe (énfasis en “sabe”). Un carpintero una vez que corta la madera sabe que puede armar el mueble y en, termina, termina de hacerlo, llama, y, y va a saber inmediatamente si le gusto y si le quedo como él quería. Un profesor (pausa breve)

CPI: Mmm (piensa)

CPD: Deja, por lo menos yo, yo dejo de ver a los chicos cuando están en octavo básico, cuando

tienen trece años (pausa breve)

CPI: Si (afirma)

CPD: Yo sé, sé de mis estudiantes, ahora hay algunos que tienen treinta y tantos, algunos tienen hijos, hay alguno que tendrá nietos (pausa breve)

CPI: Y ahí uno se da cuenta, que, que fue (pausa breve) de ellos (pausa breve)

CPD: Que fue de ellos y sabe, sabe de qué mm por (pausa breve) qué se yo por las redes sociales, por un conocido que paso (pausa breve) por ahí de repente

CPI: Por un conocido (risas) sí (risas)

CPD: Dijo, alguien le preguntó y le preguntó si conocía al profesor XX (CPD), sé de qué me recuerdan, pero ese no era el objetivo (pausa breve) el propósito de mi intervención ¿cuál es?

Que efectivamente ellos puedan aprovechar mis habilidades y mis herramientas en función de poder (pausa breve) alcanzar algún tipo de eh (pausa breve) sueño llámele lo que quiera

CPI: Claro

CPD: Alguna, alguna intención de futuro

CPI: Algún propósito que tengan ellos también

CPD: O la familia, a esta altura la familia”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC1, P.6) UA6: El profesor descubre a largo plazo si los conocimientos entregados en el aula fueron utilizados por los estudiantes. PV: Argumentación de cómo los estudiantes hacen uso de los conocimientos adquiridos en un aula inclusiva.

4.2.3 Dimensión 3: Transformadora.

Dentro de la dimensión transformadora se encontraron las siguientes categorías y subcategorías entorno al enfoque de la pedagogía dialógica “Enlazando Mundos” en un aula inclusiva. La siguiente tabla presenta las categorías con sus respectivas subcategorías:

Tabla n° 22: Conceptos que favorecen la construcción colectiva de conocimiento.

Dimensión 3: Conceptos que favorecen la construcción colectiva de conocimiento.	
Categorías	Subcategorías
4.2.3.1 Profesor como investigador e intermediario.	4.2.3.1.1 Valoración de un profesor como agente social e investigador.
4.2.3.2 Atención a la diversidad dentro del aula.	4.2.3.2.1 Atención de necesidades educativas dentro de aula dialógica inclusiva.
4.2.3.3 Ajuste curricular.	4.2.3.3.1 Ausencia de ajuste curricular en clases dialógicas inclusivas.
4.2.3.4 Buen clima de aula.	4.2.3.4.1 Ambiente de trabajo en el que se encuentran estudiantes y colaboradores.
4.2.3.5 Estrategias de trabajo.	4.2.3.5.1 Estrategias de trabajo para estudiantes en fase de transición de etapa niñez-pubertad.
4.2.3.6 Atención a la diversidad.	4.2.3.6.1 Estrategias utilizadas por colaboradores de aprendizaje que favorecen a un aula inclusiva.

4.2.3.7 Efectividad del diálogo	4.2.3.7.1 Diálogo como herramienta útil dentro de aula dialógica inclusiva.
--	--

4.2.3.1 Categoría: Profesor como investigador e intermediario.

En la dimensión transformadora se evidencia una inclinación hacia la caracterización de los colaboradores, de tal forma que el rol de estos es visto como parte fundamental del proceso de aprendizaje enseñanza en el contexto de un aula dialógica inclusiva. Esto, ya que ellos son los que guían las actividades, mantienen el clima del aula y al mismo tiempo apoyan a los estudiantes con sus saberes.

En el siguiente registro comunicativo n°1; conversación dialógica entre profesor de diferencial y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente señalado:

<p><u>“CPD: A, a, (pausa prolongada) tenía tantos como factores que (énfasis en “que”) influncian positiva como negativamente con los niños, tantos como lo que les suceda a los niños en su casa.</u></p> <p><u>CPI: Eso igual iba a comentar (pausa breve).</u></p> <p><u>CPD: Será lo mismo que un niño la noche anterior se le quemará su casa,</u></p> <p><u>CPI: Mm (asiente).</u></p> <p><u>CPD: Será lo mismo que se muera su abuelita, será lo mismo queee para variar el papá lleo curao’ [ebrio] a la casa. En función de eso es tremendamente importante poder eh contar con una colaboración que en este caso serían los <i>partners</i> –compañeros-, los, los eh los profesores o los profesionales de la educación que pueden trabajar juntos (pausa breve) en eso si me preguntan en una cuestión de fé creo más que (énfasis en “más que”) en la preparación del profesor, creo más en la posibilidad que tome buenas decisiones y para ser un, un, un un, un profesional que tome buenas decisiones tiene que ser un magnífico (énfasis en “magnífico”) observador de la realidad (énfasis en “realidad”) pero además de sus estudiantes. Un observador social (énfasis en “social”), un observador cercano (énfasis en “cercano”), un</u></p>

observador permanentemente inquisitivo, más (énfasis en “más”) más que el hecho de ser un profesional queeee seee acuesta a las 3 de la mañana y se levanta a las 5 de la mañana. No es eso (énfasis en “no es eso”) lo que define al profesor, hoy define al profesor queeee, que está pendiente de su entorno.

CPI: De sus estudiantes.

CPD: Y de sus estudiantes (asiente) que los conoce, que los conoce por su nombre, qué sabe la historia de su familia, que sabe (énfasis en “sabe”), que sabe, que su, que su madre viene enferma de hace rato y está pendiente de apoyar al chico, ¿entiende?

CPI: Mm (asiente)”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC1, P.2) UA2: Valoración de un profesor como observador social e inquisitivo del entorno de los estudiantes. PV: Argumentación del rol social de un profesor, en el contexto de un aula inclusiva.

4.2.3.2 Categoría: Atención a la diversidad dentro del aula

Dentro de la dimensión transformadora, la categoría de “atención a la diversidad” tiene un rol importante dentro de la presente investigación, ya que se buscó otorgar oportunidades para que todos los estudiantes lograrán un aprendizaje significativo y exitoso; mediante la utilización de diversas estrategias que apuntaban atender a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades educativas presentes en el aula.

En el siguiente registro comunicativo n°3; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CDI: Ahí uno se da cuenta que, por ejemplo, en el caso de ella, lo que favorece mucho la pedagogía dialógica o estas intervenciones cuando vemos mucho [contenido]... se puede trabajar con el individuo, o sea casi uno a uno... pero cuando uno está solo, o sea, como hago, muchas veces, para que ella sea mi *helper* – ayudante- que sea mi ayudante, por ejemplo,

CCI: Claro...

CDI: Y promueva... no se po [pues], una actividad más oral... cuando el resto quiere ser más niño... y ahí, más encima surgen las disputas (énfasis en disputas) o las peleas... no sé si disputas o peleas... o los inconvenientes con XX (ES11).

CCI: Yo sé que tienen como... [roces, discusiones].

CDI: Que él también sabe y él también quiere ser como... un líder y quiere apoyar a sus compañeros, entonces...”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC3, P.6) UA6: La atención en grupos está más focalizada, de forma que se atiendan las necesidades educativas dentro del aula dialógica inclusiva. PV: Argumentación sobre las estrategias que se pueden utilizar para acaparar la diversidad presente en el aula inclusiva.

4.2.3.3 Categoría: Ajuste curricular

Lo anterior evidencia la aparición de la categoría de trabajo colaborativo presente en el establecimiento, demostrando que la creación de estrategias y materiales de forma colaborativa beneficia enormemente la atención de la diversidad presente en las aulas dialógicas inclusivas. Esto, a su vez, demuestra que las adecuaciones curriculares no siempre son tan efectivas en la adquisición de aprendizajes significativos.

En el siguiente registro comunicativo n°3; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente caracterizado:

“CDI: [De hecho...] los niños rotan, y cada estación trabaja un mismo objetivo, el de la clase, pero de una forma distinta, entonces que estamos abordando... los distintos estilos de aprendizaje, las distintas preferencias de aprendizaje que tienen los niños, pero no hemos hecho ninguna adecuación curricular, no hemos adaptado el currículo para ellos... es el currículo común y corriente que se sigue trabajando con ellos...que cambia?... la organización de la sala de clases,

CCI: La dinámica...

CDI: La metodología de trabajo, la forma en la que cada persona o cada colaborador se acerca a trabajar con el niño,

CCI: Claro...

CDI: Eso, en eso, ha habido un cambio, pero no en la ca- en lo que vamos a enseñar, si en... (pausa prolongada)

CCI: Si en el cómo...

CDI: En el cómo lo enseñamos... y en el cómo lo evaluamos... porque si te diste cuenta la última vez hicimos una inter- una evaluación dialógica, que es distinta a una prueba tradicional... uno sentado detrás del otro, respondiendo un (pausa) *pen and pencil test* -una prueba con papel y lápiz- ¿no cierto?

CCI: Mmmhh...”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC3, P.9) UA9: Ausencia de ajustes curriculares para lograr la inclusión dentro de un aula dialógica inclusiva. PV: Argumentación sobre cómo la metodología dialógica incluye a todos sin necesidad de un ajuste curricular.

4.2.3.4 Categoría: Buen clima del aula

El clima de aula que se pueda construir a partir de las interacciones sociales y afectivas entre los agentes participantes de las aulas dialógicas inclusivas, está directamente relacionado con la efectividad y la motivación que tienen los estudiantes durante las clases.

Al crear lazos afectivos con los estudiantes se llega a comprender de mejor manera sus intereses, por lo que la labor de los colaboradores de aprendizaje se facilita al momento de programar y ejecutar las clases dialógicas, a su vez, la preparación de actividades será más real y contextualizada a la realidad de los estudiantes.

En el siguiente registro comunicativo n°4; conversación dialógica entre cinco estudiantes y una colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CJI: (pausa breve) Si tuviéramos que seguir haciendo estaciones, por ejemplo, el próximo año, ¿les gustaría que siguieran?”

ES19+ES29+ES16+ES11+ES02: Si.

CJI: ¿SI?

ES11: Y que siguiera usted porque aprendo mucho.

CJI: Yo me tengo que ir.

ES02: ooh.

CJI: Porque es mi práctica profesional y es la última, entonces me voy, pero los puedo venir a ver.

ES02: sí.

ES11: Acuérdesse de nosotros no más, no de los otros.

CJI: De todos pues, si con todos me río. (pausa prolongada), Ustedes han tenido la oportunidad de compartir con todos sus compañeros ¿cierto? (énfasis en “todos”) en las estaciones, por lo que ven.

ES19+ES29+ES16+ES11+ES02: (asienten con la cabeza)

CJI: Ustedes creen que, si una persona no se lleva bien, por ejemplo, XX(ES11) tú no te llevas bien con el XX (ES16), y justo te tocó en la estación compartir con el XX (ES16).

ES11: Si me caigo mal con él igual comparto.

CJI: Tú crees que eso, que la estación te da la oportunidad como para compartir más con XX (ES16).

ES11: Sí.

CJI: ¿Y tú igual? (pausa breve) pero hable pues XX (ES16) no sea tímido.

ES02: sí.

CJI: ¿Sí? Ya, nosotros como colaboradores también nos unimos, porque nosotros tenemos que programar, todo esto (énfasis en “todo”) lo programamos, un jueves en la tarde nos juntamos, por ejemplo: hoy día, nos juntamos, para hacer la próxima clase, hacemos el material, vemos cómo lo vamos a abordar y de la mejor manera. Algunos con juegos, algunos con guías, algunos con (pausa breve) no sé, dibujos, o sea sí, para que a ustedes les interese ¿cierto?”
(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC4, P.7) UA7: El poder de la pedagogía dialógica en la construcción de lazos afectivos dentro de los grupos interactivos. PV: Argumentación de cómo la pedagogía dialógica olvida las diferencias dentro de un aula inclusiva

4.2.3.5 Categoría: Estrategias de trabajo

Dentro de la dimensión transformadora se pudo encontrar esta categoría, la cual para efectos de investigación se comprende como una categoría que arroja datos importantes acerca de los estudiantes a la hora de preparar actividades para las intervenciones dialógicas.

Tomando en cuenta dichos aspectos del estudiantado se logra favorecer el aula dialógica inclusiva.

En el siguiente registro comunicativo n°3; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CCI: sí...es como lo que conversábamos la otra vez después de la intervención 5... que había veces que se levantaban y querían ser niños y otras veces querían ser como... más adolescentes.... Y había que tener como estrategias diferentes para abordarlo cuando andan en un plano o en el otro

CDI: claro, y ahí estaba mi reflexión, ósea ... cuando es cuando... cuando tengo que ocupar una-una- como desarrollar esa habilidad para percatarse... ya hoy día son más niños por tanto van a necesitar esa estrategia o hoy día van a querer ser más adultos (énfasis en adultos), van a querer ocupar otra estrategia y eso en cierta forma igual involucra eeh... esta capacidad de

(pausa breve) de estar como súper alerta de lo que está ocurriendo, estar como consciente de lo que está ocurriendo en la sala de clases y tener más de una alternativa para trabajar con ellos en la sala de clases...

CCI: claro ... y el hecho, de que, por ejemplo, hayan- porque yo tengo entendido que hay chicas que son más grandes...

CDI: sí... XX (ES21) por ejemplo, evidentemente es una estudiante mayor, y XX (ES21) tiene varias habilidades para trabajar en inglés, cuando quiere ella se engancha súper bien y es capaz de responder y activar súper bien todo su conocimiento hasta al curso (énfasis en hasta) ... pero si ella no anda con deseos de, no va hacer nada”

(AHC, MO; AHR, MS; AHE, MSu). (RC3, P4) UA4: Estrategias para trabajar con estudiantes en etapa de transición de niñez a la pubertad. PV: Los cambios emocionales o psicológicos de los estudiantes que influyen en la forma de enfrentar una clase.

4.2.3.6 Categoría: Atención a la diversidad

Mediante las intervenciones realizadas en la escuela Forjadores de Chile se buscaba atender a la diversidad existente en el aula, considerando que todos los estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y motivación intrínseca por el idioma inglés.

La metodología dialógica permite trabajar con grupos más acotados de estudiantes y que el aprendizaje sea más personalizado y, por tanto, más significativo. Por otro lado, la pedagogía dialógica da la oportunidad a aquellos estudiantes que no participan de las clases tradicionales a involucrarse y apropiarse del conocimiento.

En el siguiente registro comunicativo n°3; conversación dialógica entre docente de inglés y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente enunciado:

“CDI: ahí uno se da cuenta que, por ejemplo, en el caso de ella, lo que favorece mucho la pedagogía dialógica o estas intervenciones cuando vemos mucho [contenido]... se puede trabajar con el individuo, ósea casi uno a uno... pero cuando uno está solo, o sea, como hago, muchas veces, para que ella sea mi *helper* – ayudante- que sea mi ayudante, por ejemplo,

CCI: claro...

CDI: y promueva... no se po, una actividad más oral... cuando el resto quiere ser más niño... y ahí, más encima surgen las disputas (énfasis en disputas) o las peleas... no sé si disputas o peleas... o los inconvenientes con XX (ES11) ...

CCI: yo sé que tienen como... [roces, discusiones]

CDI: que él también sabe y él también quiere ser como ... un líder y quiere apoyar a sus compañeros, entonces...

quiere, no sé si figurar, pero quiere como... mostrar que sabe

CDI: entonces, ahí está como de repente, ok... ¿cómo junto estas dos situaciones?... porque ellos más encima ellos son súper distintos”

(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC3, P4) UAA: *Estrategias para trabajar con estudiantes en etapa de transición de la niñez a la pubertad. PV: Argumentación de los cambios emocionales y/o psicológicos de los estudiantes que influyen en la forma de enfrentar una clase, ya sea tradicional o dialógica.*

4.2.3.7 Categoría: Efectividad del diálogo

La efectividad del diálogo se comprende como la adquisición de saberes por medio de la PDEM. Para dichos efectos es necesario reconocer la intersubjetividad de los participantes. Además, reconocer que todos los estudiantes y colaboradores de aprendizaje tienen una opinión válida para la construcción de conocimiento.

Dicho de otro modo, reconocer a las personas como iguales, dejando de lado las etiquetas que la ciencia tradicional ha establecido como dogma en la educación actual.

Mediante la construcción de saberes basado en el diálogo logramos atender a la diversidad existente en el aula, y por tanto reconocer que las diferencias entre unos y otros, nos validan como personas únicas y que pueden aportar para la construcción de conocimiento.

En el siguiente registro comunicativo n°1; conversación dialógica entre profesor de diferencial y colaboradora de aprendizaje-investigadora, se evidencia lo previamente señalado:

“CPD: Eh como sociedad nos falta mirarnos, nos falta ser un poco más sinceros (énfasis en “sinceros”), honestos, abiertos (pausa breve) y por sobre todas las cosas todavía nos falta relacionarnos amorosamente entre nosotros eeh Humberto Maturana dice de que el lenguaje es una de esas capacidades de poder relacionarnos (pausa breve) de poder relacionarnos amorosamente y crecer como sociedad está en reconocernos eh como un otro válido, si a usted yo no la reconozco como un, como un ser válido, como otro (énfasis en “otro”) con el que yo puedo relacionarme mm (piensa) eh hay más subestimación que amor (pausa prolongada)

CPI: (asiente)

CPD: Si yo veo a un niño como un, un ser carente (énfasis en “carente”), yo lo estoy subestimando, si yo lo veo como una persona que está en vía de (énfasis en “en vía de”) desarrollo y que en algún minuto él va hacer capaz de entregar amor a otro o de colaborar para que sea una sociedad más aaah inclusiva, lo más probable es que ese niño nazca o sea siga creciendo con mucho resentimiento, con violencia, con agresividad (pausa breve).

CPI: Mm (afirma)

CPD: No estoy negando que vivimos momentos violentos y agresivos, no lo estoy negando (énfasis en “negando”), por el contrario, lo que estoy diciendo es que producto (énfasis en “producto”) que estamos viviendo momentos violentos y agresivos (énfasis en “agresivos”) es que el profesor debe observar (énfasis en “debe observar”) todo este proceso, reflexionar (énfasis en “reflexionar”) al, al, al respecto y ofrecer (énfasis en “ofrecer”) (pausa breve) la mejor ah posición para que ese niño aprenda otras formas que son distintas y eso es inclusión”
(AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC1, P.9) UA9: El diálogo como herramienta útil para reconocer a otro individuo como un ser válido, con el fin de generar una sociedad más inclusiva.

PV: Argumentación del rol del profesor como observador en el proceso de reconocimiento por parte de los estudiantes con el fin de generar un aula inclusiva.

4.3 Resultados del pre test y post test

Lo que se detalla a continuación son los resultados del pre y post test realizado por los estudiantes de 5to básico de la escuela Forjadores de Chile ubicada en la comuna de Penco, el cual cuenta con 34 estudiantes, 19 mujeres y 16 varones. El día en el que se realizó el pre test estaban todos los estudiantes presentes, en cambio el día que se aplicó el post test había solo 27 estudiantes, correspondientes al 79% del estudiantado. Considerando lo anterior y para efectos de validez del análisis de datos, la muestra considerada equivale a estos 27 estudiantes como el 100% de los estudiantes que sí rindieron ambos tests, esto es al inicio (pre) y término del proceso (post).

La finalidad de este pre y post test era evaluar y comparar los aprendizajes de los estudiantes al inicio y al término del proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula dialógica inclusiva.

En breve se presentan los análisis de las respuestas del pre y post test de la primera parte de este mismo.

4.3.1 Parte 1: Reading

El primer ítem del pre test correspondía a la lectura comprensiva (Reading), donde los estudiantes debían leer un texto y contestar unas preguntas de selección múltiple. Los resultados indican que:

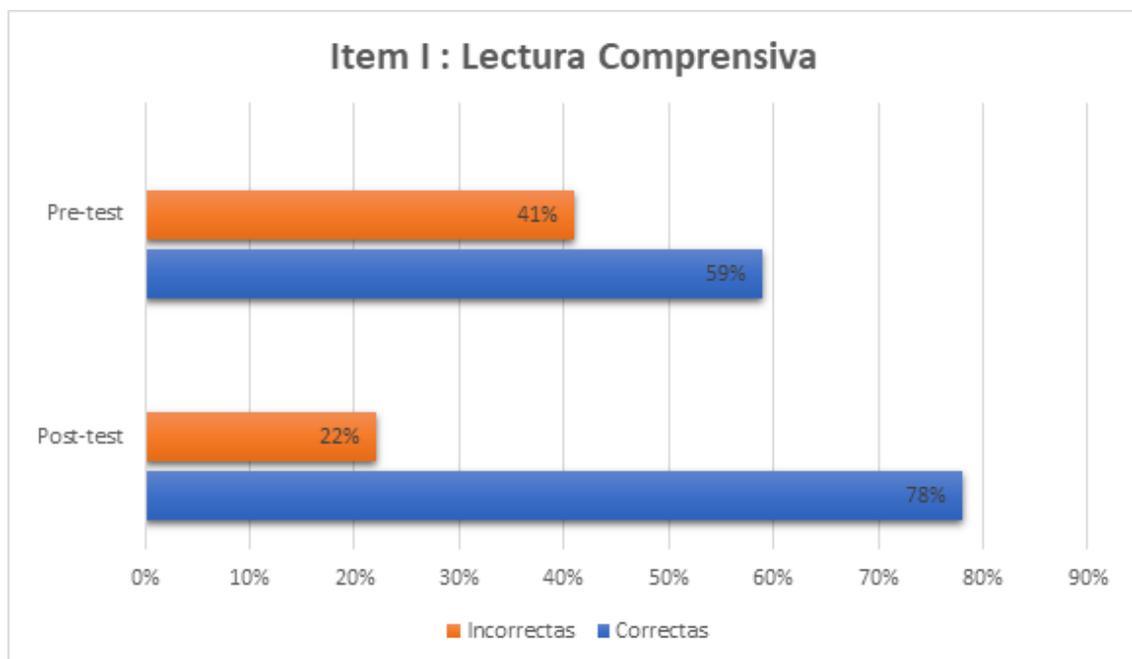
En esta parte, 16 estudiantes de 27 tuvieron todas las respuestas correctas. Esto quiere decir que, el 59% de los estudiantes obtuvo todas las respuestas correctas

y el 41% de los estudiantes restantes, obtuvo algunas respuestas incorrectas, lo que equivale a 11 estudiantes en total.

A su vez, en el post test, 21 estudiantes de 27 obtuvieron todas las respuestas correctas, lo cual corresponde al 78% de los estudiantes. Por otro lado, un 22% cometieron un error o más en esta parte.

A continuación, se muestra un gráfico explicativo donde se evidencian los porcentajes.

Gráfico n°1: Ítem 1 Lectura comprensiva.



Fuente: Elaboración propia

A través de los resultados se puede evidenciar que los estudiantes sí mejoraron su habilidad de lectura al finalizar este proceso de aprendizaje - enseñanza en aula dialógica inclusiva. Según indica el gráfico se puede apreciar un aumento de 19% entre el pre test y el post test.

La segunda parte del test lleva como título “Writing”, y los resultados son los siguientes.

4.3.2. Parte 2: Writing

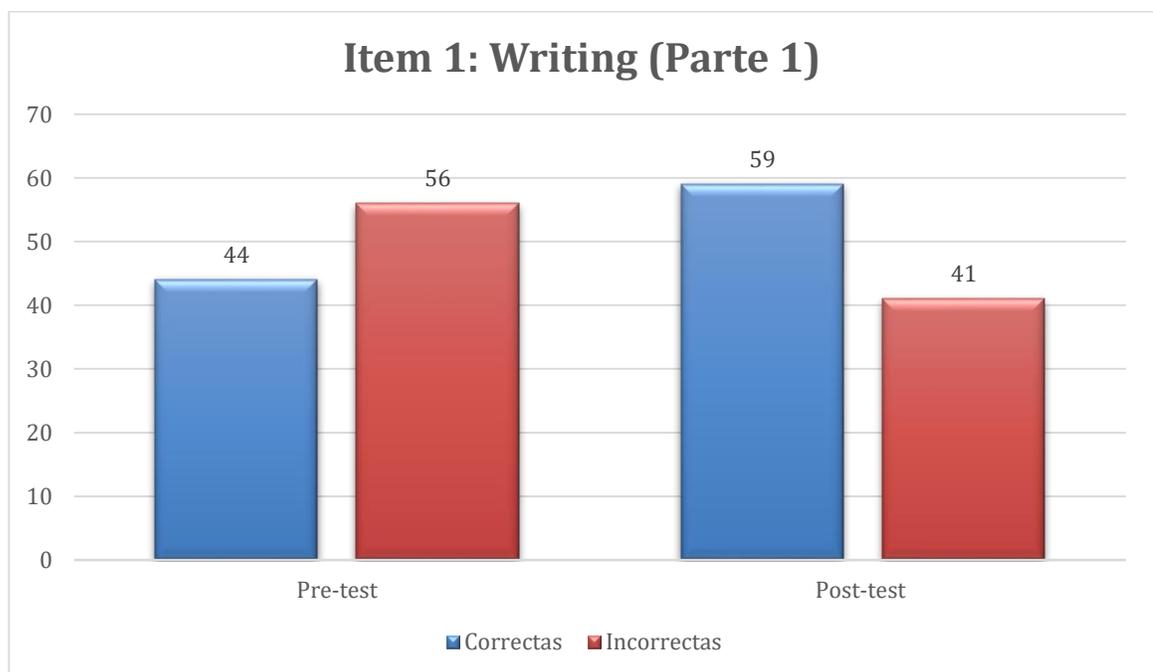
Esta segunda parte del test media la habilidad de escritura de los estudiantes, la cual consistía de dos partes. En el ítem I los estudiantes debían observar una imagen y luego contestar unas preguntas basadas en la misma y en el ítem II, los estudiantes debían contestar cinco preguntas de verdadero y falso en relación a la misma imagen.

A continuación, se muestra el ítem I, el ítem II y las conclusiones generadas a partir del pre y post test.

Ítem 1

En el primer ítem de la segunda parte del pre test, se puede apreciar que los estudiantes tuvieron un leve progreso en la habilidad de escritura, con un 44% de respuestas correctas en el pre-test. Por otro lado, en el post-test se evidencia un 56% de respuestas correctas.

En breve, se muestra un gráfico el cual detalla los resultados del ítem I del pre y post test.



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, en el post test, 16 estudiantes de 27 obtuvieron todas las respuestas correctas, correspondiente al 59% de los estudiantes encuestados. Por otra parte, el 41% equivale a un total de 11 estudiantes que cometieron uno o más errores.

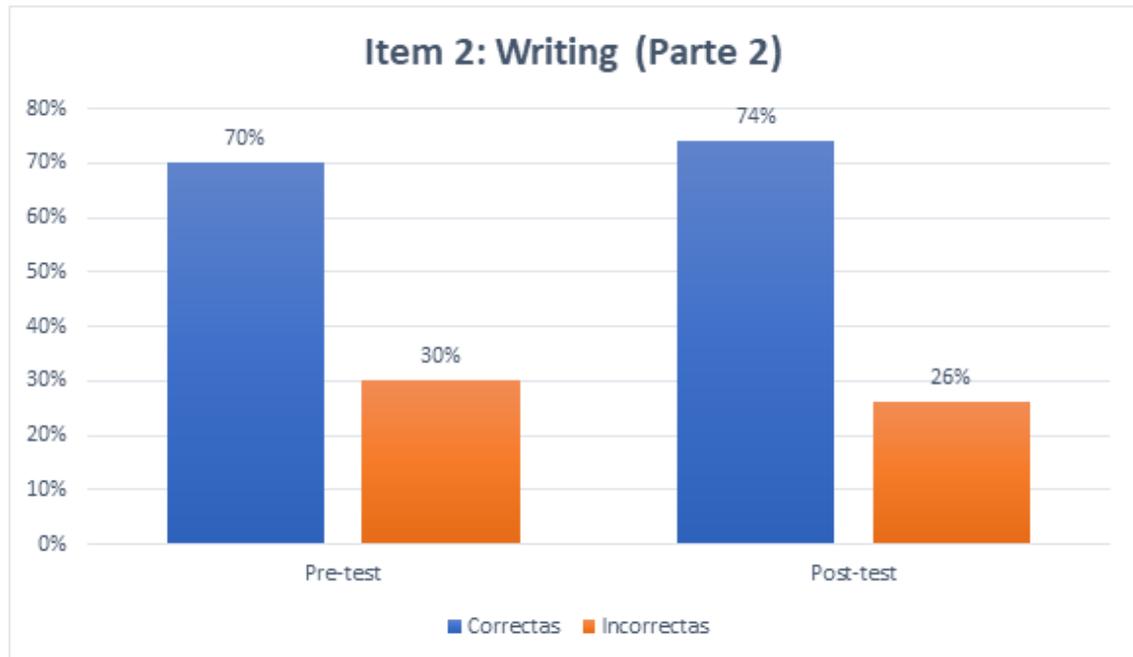
Según esto, se puede evidenciar un cambio de 15% en los resultados de este ítem. Debido a esto, se puede notar un avance en la comprensión de los estudiantes al momento de realizar actividades similares.

Ítem 2

En la segunda parte del “Writing” del pre-test, 19 estudiantes de 27 obtuvieron todas las respuestas correctas. Es decir, el 70% de los estudiantes obtuvieron todas las respuestas correctas y el 30% de los estudiantes obtuvieron algunas respuestas incorrectas, lo cual son ocho estudiantes. A su vez, en el post test, 20 de 27 estudiantes obtuvieron todas las respuestas correctas, lo cual equivale a un 74% y los siete restantes obtuvieron algunas respuestas incorrectas, lo que equivale a un 26%.

A continuación, se muestra un gráfico explicativo de lo señalado anteriormente.

Gráfico n°3: Ítem 2 Writing (parte 2).



Fuente: Elaboración propia.

Se concluye de aquello que, referente a este ítem, los estudiantes tuvieron una leve mejora en la habilidad de producción de escritura.

A continuación, se presenta la parte tres del test denominada “Vocabulary” con su respectivo análisis.

4.3.3 Parte 3: Vocabulary

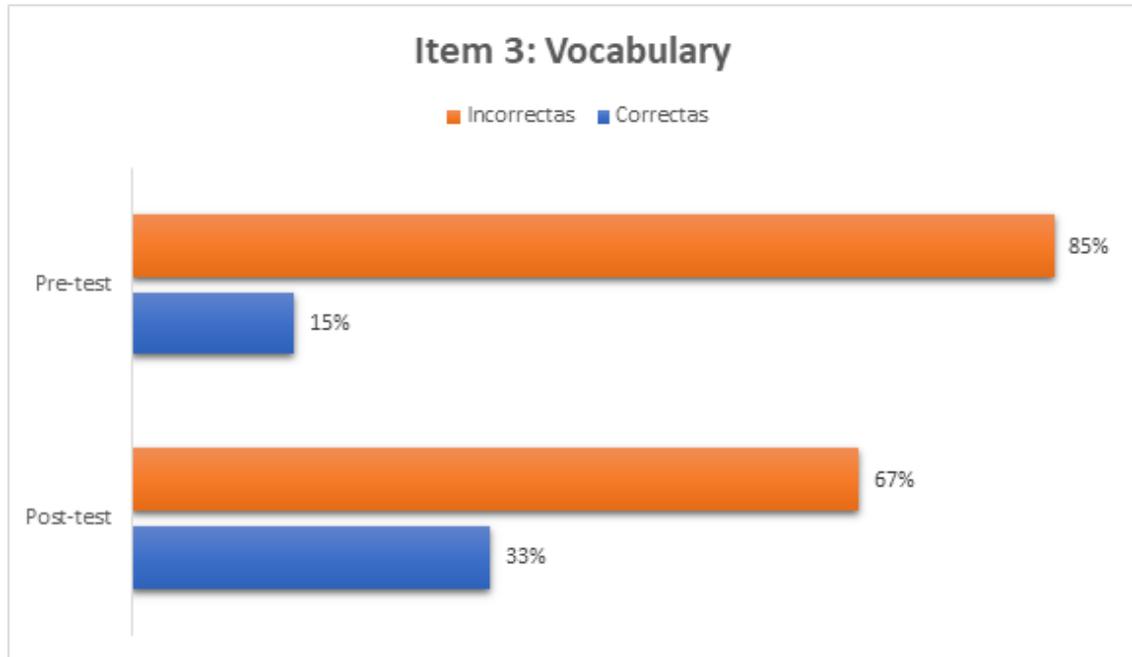
En esta parte del test, los estudiantes debían unir una imagen con la oración correspondiente, la cual contenía vocabulario temático de las unidades a abordar.

De los test se pudo extraer lo siguiente.

En el pre test, cuatro estudiantes contestaron correctamente a este ítem y 29 estudiantes se equivocaron en alguna respuesta, lo cual en porcentajes es expresado de la siguiente manera, el 15% de los estudiantes contra un 85% los

cuales obtuvieron algunas respuestas incorrectas. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente gráfico.

Gráfico n°4: Ítem 3 Vocabulary.



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, en el post test, nueve estudiantes tuvieron respuestas correctas, lo cual equivale a un 33% y los 18 estudiantes restantes tuvieron alguna respuesta incorrecta, correspondiendo al 67%.

Como se aprecia en el gráfico de barras, el progreso de los estudiantes alcanza el 18%, siendo esta cantidad la diferencia entre los resultados del pre-test y el post-test considerándose como un cambio significativo en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

En el test se consideraron elementos muy acotados a las temáticas abordadas durante las intervenciones, esto debido a que la comunidad investigativa debía dar comienzo a los procesos dialógicos por lo que dicho test no fue creación

colectiva de la comunidad, sino que fue otorgado a la comunidad investigativa por uno de los colaboradores de aprendizaje.

En breve, se detalla la última parte del test la cual se denomina “Listening”.

4.3.4 Parte 4: Listening

La cuarta y última parte del test, la cual media la comprensión auditiva, se dividía en dos partes donde los estudiantes debían escuchar un audio en donde una persona relata cómo hacer muffins de chocolate. La idea es que los estudiantes en la primera parte encerraran lo que escuchaban, y en la segunda anotaran lo que escuchaban

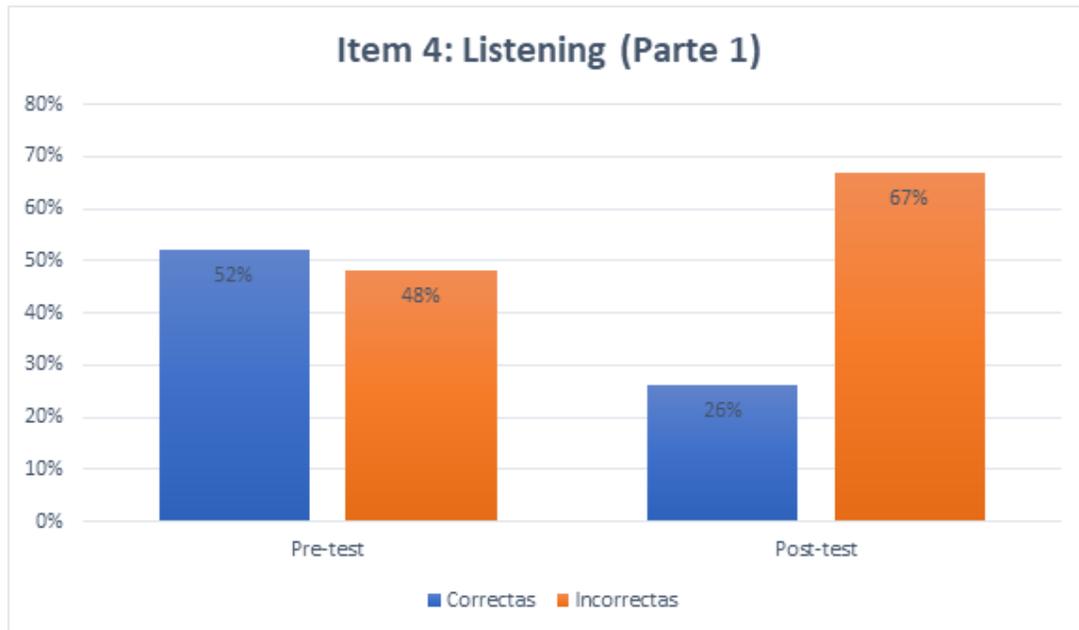
A continuación, se presentan los análisis del ítem I y ítem II del pre y post test.

Ítem I

En el ítem I de la última parte del pre test, 14 estudiantes de 27 tuvieron todas las respuestas correctas, es decir, el 52% de los estudiantes tuvieron todas las respuestas correctas. El 48% de los estudiantes tuvieron algunas respuestas incorrectas lo que equivale a 13 estudiantes.

En el siguiente gráfico se detalla lo previamente señalado.

Gráfico n°5: Ítem 4 Listening (parte 1).



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en el post test, siete estudiantes obtuvieron todas las respuestas correctas, lo cual en porcentaje es 26% y 20 estudiantes, lo que equivale a 74% obtuvieron algunas respuestas incorrectas.

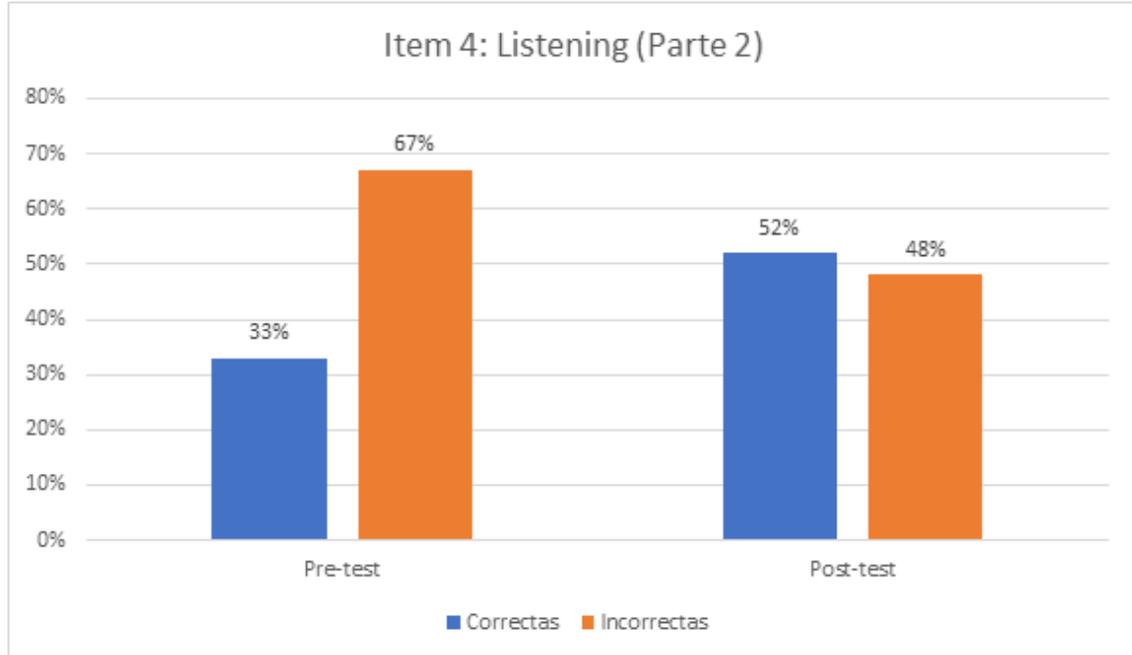
Se puede concluir, mediante lo expresado en los gráficos, que hubo un descenso de 26% de respuestas correctas. Con esto, se evidencia que hubo una baja en referencia a este ítem por parte de los estudiantes.

Ítem II

En el Ítem II del pre test, nueve estudiantes de 27 tuvieron todas las respuestas correctas, es decir, 33% de los estudiantes obtuvo todas las respuestas correctas y el 67% de los estudiantes obtuvieron algunas respuestas incorrectas, lo cual son 18 estudiantes.

Esto se ve expresado en el siguiente gráfico.

Gráfico n° 6: Ítem 4 Listening (parte 2)



Fuente: Elaboración propia.

A su vez en el post test, 14 estudiantes tuvieron todas las respuestas correctas, lo que equivale a un 52% y los otros 13 estudiantes restantes tuvieron algunas respuestas incorrectas, lo que equivale a un 48%.

Como se puede apreciar en el gráfico, hubo un aumento en el ítem II, pero leve. Entonces se podría decir que los estudiantes avanzaron parcialmente en los aprendizajes.

Para concluir, se observa un progreso significativo en la habilidad de comprensión lectora de un 19%. En el caso de la habilidad de escritura, el aprendizaje demostrado resultó ser significativo. Se puede afirmar que los estudiantes lograron un progreso leve en alguno de los ítems mientras que en otros se notaron mejoras significativas. En el tercer ítem de vocabulario hay un 18% de diferencia entre el pre y post test. Para finalizar, en la última parte del test correspondiente a la comprensión auditiva, los estudiantes tuvieron un descenso de un 26% en el ítem II. En cambio, en el ítem II, hubo un leve aumento de un 19%.

Conclusiones

En el siguiente apartado se darán a conocer las conclusiones que se lograron recoger luego del resultado de los análisis expuestos en el capítulo anterior.

El objetivo principal del estudio busca comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés, en el contexto de un aula inclusiva mediante la Pedagogía Dialógica. A continuación, se detallan los objetivos específicos que darán respuesta al objetivo de estudio señalado:

A continuación, se responderá cada objetivo específico.

1. Comparación de resultados de las mediciones realizadas al inicio y final del proceso de aprendizaje-enseñanza en aula dialógica.

Al finalizar el proceso de aprendizaje-enseñanza en aula dialógica inclusiva se puede concluir que mediante los resultados que se obtuvieron del pre y post test, efectivamente hubo un cambio en los procesos de aprendizaje - enseñanza de los estudiantes en comparación al inicio, aunque no fue el esperado, pero tampoco presentó retroceso o estancamiento por parte de los estudiantes.

Así lo demuestra el análisis realizado a los pre y post test, donde la habilidad de lectura comprensiva aumentó un 19%, mientras que la producción escrita incrementó en un 12%.

Por otro lado, la adquisición de nuevo vocabulario se vio duplicada, aunque el avance no fue muy significativo.

Finalmente, en la comprensión auditiva, se encontraron resultados negativos como también positivos. En la primera parte se evidencia una baja de 26% por el contrario, en la segunda parte, los resultados incrementaron, desde 33% a 52%, significando un aumento de 19%.

Si bien es cierto, se observó un aumento en la habilidad de escritura y en la comprensión lectora y aumentaron el puntaje en algunas partes del test, en otras bajaron algunos puntos.

Sin embargo, como se evidencia en una de las conversaciones dialógicas realizadas entre una colaboradora e investigadora y el docente de inglés, los estudiantes se mostraban poco motivados a la hora de participar en algunas intervenciones debido a su estado anímico por problemas en el hogar, lo cual muchas veces hacía que los estudiantes no quisieran poner atención. Esto se ve reflejado en el registro comunicativo n°3 de las conversaciones dialógicas.

Además, el día que se administró el post-test, los estudiantes presentaron una baja motivación para su realización, ya que por motivos de fuerza mayor solo un integrante de la comunidad investigativa estuvo presente *in situ*, otra razón de peso que pudo haber influenciado el desempeño de los estudiantes fue que los estudiantes sabían que dicha prueba no tenía ninguna incidencia en sus calificaciones académicas por lo que algunos respondieron de forma azarosa. Por esto, se concluye que el post test se vio influenciado por la baja motivación que tenían los estudiantes al momento de ser aplicado este mismo.

2. Identificación de las características de los estudiantes presentes en la asignatura de inglés.

Desde la conversación dialógica entablada con el profesor de educación diferencial y el docente de inglés del establecimiento, se puede concluir que para identificar las características de los estudiantes se debe conocer su contexto, relación con familiares y antecedentes médicos cuando es necesario. También se debe contar con la ayuda de otros profesionales para poder planificar actividades y apoyar al estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El contexto estudiantil de 5to año básico de la Escuela Forjadores de Chile de Penco es vulnerable en términos socio económicos y a su vez, sociales. Estudiantes del curso revelan que sufren de carencia social dentro de las familias, lo cual aporta negativamente a la enseñanza-aprendizaje que se manifiesta dentro del aula. Los estudiantes se ven “forzados” muchas veces a actuar igual que el resto de sus compañeros cuando por dentro no hay algo que los motive, siendo en la mayoría de los casos por causa interna del núcleo familiar. Esto claramente afecta en la motivación de estos estudiantes, quienes de a poco pierden el deseo de aprender, ya sea al inicio, al desarrollo, al final o bien incluso, durante toda la clase.

Es por esto, que el profesor de diferencial dentro del registro de la conversación dialógica menciona a un autor, Humberto Maturana, reflexionando sobre cómo un profesor debe valorar y no subestimar al estudiante, todo lo contrario, se debe apoyar porque muchas veces eso es lo que ellos necesitan, apoyo. Por consiguiente, Ferrada (2008, pág. 47-48) dice en uno de los principios de la pedagogía dialógica que *se debe respetar la diferencia y asumir el compromiso que tiene cada uno en el logro del aprendizaje del otro, a fin de alcanzar igualdad en la oportunidad para aprender.*

De esto se concluye que la pedagogía dialógica es muy asertiva ya que existe cercanía con el estudiantado y se da la oportunidad de interactuar entre estudiante y colaborador de aprendizaje de una manera más directa en comparación a una clase tradicional. Los dos docentes dijeron que es importante estar a una “altura” de uno a uno para poder interactuar de manera correcta y significativa con los estudiantes. Uno de los principios de la pedagogía dialógica, inteligencia cultural, dice que

Todos los sujetos somos portadores de inteligencia cultural, en consecuencia, todos somos inteligentes. Desde este concepto de

inteligencia no se jerarquiza ni rotula al estudiantado por rendimiento académico inicial, sino que se potencia para que todos logren los aprendizajes esperados, sin trabas previas que lo limiten (Ferrada, 2008, pág. 11).

Para finalizar con las conclusiones obtenidas para este objetivo específico, es necesario recalcar que el diálogo y el conocimiento sobre el contexto de los estudiantes son fundamentales para conocer sus NEE y necesidades generales, para así poder apoyarlos.

3. Caracterización de los procesos de aprendizaje-enseñanza dentro de un aula dialógica inclusiva.

El diálogo colectivo realizado entre colaboradores de aprendizaje y estudiantes de la Escuela Forjadores de Chile, dio como resultado que el estudiantado aprende de manera eficaz y rápida con la metodología de la pedagogía dialógica.

Tanto los colaboradores de aprendizaje como los estudiantes concluyeron que la modalidad grupal de enseñar es más individualizada, siendo esta un aporte significativo para los procesos de aprendizaje-enseñanza que se dan dentro de un aula dialógica inclusiva, ya que de esta manera los estudiantes se sienten en confianza de aclarar dudas, al mismo tiempo los colaboradores están constantemente monitoreando el desempeño de estos, creando así un clima en el que todos son capaces de dialogar, para así resolver dudas y lograr una óptima producción de saberes.

Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada estudiante, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que

alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con el estudiante. (Ferrada, 2008, pág. 48)

Además, de la modalidad de trabajo grupal, esta metodología les dio la posibilidad a los colaboradores de trabajar con una variedad de material didáctico, que de otra forma no sería posible utilizar. Junto con esto las actividades utilizadas fueron creadas pensando en las características del grupo, siendo el profesor de diferencial un elemento clave en esta instancia ya que sus saberes pedagógicos en conjunto con los saberes de los colaboradores abarcaron en gran cantidad la diversidad presente en el aula.

4. Determinación de roles y funciones de los agentes participantes en el proceso de aprendizaje, en el contexto de un aula inclusiva.

El grupo de agentes está formado por personas con vivencias y formaciones distintas que facilitan aportaciones diferentes a las que pueda realizar el profesorado. (Álvarez, González y Larrinaga, 2012, p. 5)

Mediante los diálogos colectivos realizados entre estudiantes y colaboradores de aprendizaje se puede concluir que es importante determinar quiénes van a ser colaboradores de aprendizaje, ya que, al ser nuestras intervenciones dialógicas ejecutadas en una clase de inglés inclusiva, el colaborador tenía que tener por lo menos un conocimiento básico sobre el idioma.

A través de las opiniones de los estudiantes pudimos concluir que el tener una diversidad de colaboradores de aprendizaje, cada uno “enseñando” de manera distinta un mismo tema, hizo que los estudiantes aprendieran de una mejor forma, ya que se utilizaron distintas estrategias (Armstrong, 2009).

Además, comentaron que se sentían más cómodos y apoyados por estos colaboradores al momento de las intervenciones dialógicas inclusivas.

El rol del profesor en este caso pasó de ser solitario a pertenecer a todo un equipo de trabajo en donde se planificó en conjunto al igual que al momento de realizar las clases (intervenciones). Esto ayudó de manera significativa para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes, ya que dentro del grupo de agentes se encontraba el profesor de diferencial, el cual ayudó en esta investigación con su gran conocimiento acerca de las necesidades educativas especiales que los estudiantes presentaban.

Además, el rol del estudiantado en este caso fue completamente activo, pasó de

ser un agente pasivo receptor de conocimiento y de normativas establecidas, (...) a ser protagonista de la creación dialógica de conocimiento y negociador de nuevos acuerdos normativos más acordes con el requerimiento del nuevo contexto dialogizador que promueve el aula y la escuela en general. (Ferrada, 2008, p. 49).

Los estudiantes fueron los que crearon su propio conocimiento en conjunto con los colaboradores de aprendizaje.

5. Análisis de los procesos de intersubjetividad en el contexto de programación, ejecución y reflexión para un aula inclusiva.

A través de programaciones conjuntas, ejecución y reflexiones entre colaboradores de aprendizaje e investigadoras, podemos concluir que las instancias de diálogo fueron cruciales para lograr un buen manejo de contenidos, conocimiento de vivencias ocurridas previo o durante intervenciones y por sobretodo el contexto académico y psicológico de los estudiantes. Tal como dice Ferrada (2017, p. 179).

Este proceso nunca es un acto de creación personal, sino resultado de un colectivo portador de saber social y cultural en permanente dinamismo, en que dicha re-significación lleva consigo procesos intersubjetivos dados entre la comunidad que participa.

Las programaciones colectivas fueron la base para que las intervenciones realizadas fuesen exitosas. Todos los agentes (docente de inglés, profesor de diferencial, dos docentes de Universidad San Sebastián e investigadoras) aportan puntos de vistas diferentes, surgiendo así la intersubjetividad. Al momento de ejecutar las intervenciones dialógicas ocurre un diálogo colectivo que se da entre los colaboradores de aprendizaje y estudiantes, los cuales llegando a consensos e intercambio de ideas lograron completar objetivos. Finalmente, en las reflexiones, la intersubjetividad fue el punto más trascendental, ya que se analizaron las actitudes y aptitudes de los diferentes agentes; llegando a conclusiones que se rescatarían para las próximas programaciones e intervenciones dialógicas.

La constitución voluntaria de una comunidad de investigación permite establecer una relación igualitaria entre sujetos que ponen en discusión argumentos susceptibles de críticas desde ámbitos en que cada uno es experto, unos desde las disciplinas científicas, y los otros desde las propias experiencias vividas en sus territorios, culturas y lenguas. (Ferrada, 2017, p. 177).

Es por esto que, en conjunto con el profesor de diferencial, se hace un trabajo colaborativo excepcional, en donde el concepto de intersubjetividad se ve nutrido de saberes compartidos dentro de un entorno colectivo con un mismo fin. El profesor de diferencial aporta con sus saberes científicos dentro de los tres procesos de la PDEM que la comunidad investigativa propició aptos para la

recaudación de información significativa durante el proceso. Estos fueron, programación, intervención y reflexión, los cuales tienen el mismo grado de importancia para el funcionamiento de esta metodología.

Es importante recalcar que la inclusión dentro de un aula dialógica inclusiva, es el eje fundamental de esta investigación, y es por esto que la participación de un profesor de diferencial causa un impacto favorable y de gran magnitud en el compartimiento de saberes, en específico, de un aula inclusiva.

Según la UNESCO (2018), la educación inclusiva es un principio rector general que refuerza la educación el aprendizaje a lo largo de la vida y el acceso a aprender en condiciones de igualdad. Sin embargo, los colaboradores de aprendizaje no realizan ningún tipo de adecuación curricular, ni excluyen a ningún estudiante del proceso aprendizaje-enseñanza dentro de un aula dialógica ya que esta es inclusiva, es decir, para todos.

Dentro de esta mirada, existió un caso en particular en el que una estudiante se rehusaba a ser grabada y no firmó carta de asentimiento para dicho proceso. Esto, no significó que la estudiante no participó de la metodología dialógica, sino que también se le hizo partícipe de la adquisición de saberes, aun cuando su rostro no fuese enfocado en cámara.

los procesos de inclusión y exclusión educativa mantienen entre sí una relación dialéctica y están, por ello, en permanente tensión, de forma que, por ejemplo, no pocas veces se avanza en la inclusión educativa de algunos alumnos y se retrocede en la de otros, o se reducen algunas barreras que limitan la presencia o la participación de ciertos alumnos (por ejemplo con políticas de escolarización más inclusivas), pero se refuerzan otras que les perjudican (por ejemplo, a través de modos de evaluar más uniformes para mejorar el rendimiento) (Ausubel, D.P 1976 citado en Rodríguez P. 2004, p.1)

6. Interpretación de los procesos de aprendizaje-enseñanza en el contexto de un aula inclusiva sustentada en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos.

En un contexto vulnerable, donde el nivel socio económico de los padres y apoderados es medio bajo, teniendo un 35% de estudiantes vulnerables y 68% prioritarios, los procesos de aprendizaje-enseñanza evidenciados a través de transcripciones de diálogos colectivos, conversaciones dialógicas, programaciones y reflexiones, concluyen que el conocimiento alcanzado por la mayoría de los estudiantes fue significativo, con una predominancia al diálogo y al trabajo colaborativo.

Desde la dimensión transformadora, los estudiantes declaran que la PDEM tiene un gran impacto en el logro del conocimiento pleno, ya sea por la didáctica, materiales, o bien, por la contribución personal de los colaboradores. Por lo demás, estos hacen alcance a cómo sus opiniones y contribuciones dentro del aula dialógica inclusiva son consideradas en dicho proceso, corrigiendo a la vez errores de cualquier índole de manera sutil, pero efectiva.

Desde la dimensión conservadora, la mirada de los estudiantes hacia la PDEM se ve afectada dado a diferencias sociales existentes dentro de la sala de clases. Esto no perjudica los procesos dialógicos, pero si los entorpece, y evidencia que conocer el ámbito social de los estudiantes entre pares, con el fin de llegar a acuerdos, es tan importante como el proceso de enseñanza-aprendizaje mismo dentro del aula dialógica inclusiva.

Desde la dimensión exclusora, se plasma la nula motivación de los estudiantes al momento de comenzar las intervenciones dialógicas inclusivas. Esto debido a las largas introducciones impartidas por un colaborador antes de comenzar dicho proceso. Esto afectó de forma negativa en la participación de algunos

estudiantes, quienes no se sentían profundamente motivados a seguir con el proceso de aprendizaje-enseñanza dentro del aula dialógica inclusiva.

En fin, los procesos de aprendizaje-enseñanza se vieron afectados de cierto modo, pero esto no significó que el aprendizaje de muchos no fuese significativo. Según Ausubel (1976) citado por Rodríguez (2004) afirma que

Es una teoría psicológica porque se ocupa del proceso mismo que el individuo pone en juego para aprender. Pero desde esa perspectiva no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje; en las condiciones que se requieren para que este se produzca; en sus resultados y, consecuentemente, en su evaluación (p.1).

De acuerdo a esto, se reflexiona que estos aprendizajes significativos extraídos de la PDEM dentro de un aula dialógica inclusiva obtienen sus resultados en un proceso evaluativo por medio de la PDEM, el cual evalúa el proceso de aprendizaje-enseñanza en el aula dialógica inclusiva, obteniendo resultados evidentes en los estudiantes, quienes también declaran que fue una buena oportunidad para expresar el conocimiento adquirido.

PROYECCIONES.

Teniendo en consideración los resultados de los análisis, se pudieron obtener nuevos lineamientos para futuras investigaciones, estos son:

1. Investigar el rol que cumplen los nervios al momento de mostrar los aprendizajes de los estudiantes, incidiendo directamente en el desempeño de estos.
2. Comprobar la efectividad de un cambio al trabajar con la PDEM, a la hora de rotar, que sean los colaboradores lo que lo hagan en vez de los estudiantes, esto con el fin de facilitar el proceso y causar menos distracciones.
3. Indagar acerca del rol que tiene la motivación dentro de un aula dialógica y de qué forma está condiciona el comportamiento de los estudiantes.
4. Considerar el clima del aula y las características personales de los colaboradores de aprendizaje en el óptimo desarrollo de una clase dialógica.
5. Estudiar las categorías exclusoras que arrojó la investigación.

Referencias bibliográficas

Aguado, T. (2003). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (5) 2, pág. Extraído de <http://www.rinace.net/rlei/>.

Alarcón, et al (2017). El Diálogo como Elemento Transformador en los Agentes Participantes de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje basados en la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos durante la clase de inglés en un 7mo básico de la Escuela Forjadores de Chile, de la comuna de Penco. Tesina para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad San Sebastián, Concepción.

Álvarez Pilar, (2011) Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. Pág. 111. Extraído de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/65706/1/PAC_TESIS.pdf

Álvarez Carmen, González Lorena & Larrinaga Amaia, (2013) Aprendizaje Dialógico, Grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Dialogic Learning and Interactive groups: a bet of educational centre.* pág. 220-223

Extraído de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754777.pdf>

Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom.* Ascd.

Blanco Pamela. (2008) La diversidad en el aula “*Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana*”.

Brown, L., Nietupsky, S. & Hamre-Nietupsky, S. (1987): “Criteris de funcionalitat última”. Dins Ortega, J.L. i Matson, J.L. (Comp.): Recerca actual en integració escolar. Barcelona: Departament d’Ensenyament.

Carmen Alba Pastor. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo [Ebook] (pp. 8, 9, 11, 18.). Retrieved from: [http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Dise%C3%B1o%20universal%20para%20el%20aprendizaje%20\(DUA\).pdf](http://biblioteca.iplacex.cl/RCA/Dise%C3%B1o%20universal%20para%20el%20aprendizaje%20(DUA).pdf)

Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: Una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua y la sociedad mapunche. En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (Comps.), Patrimonio cultural mapunche, V. 1 (pp. 35-51) Universidad Católica de Temuco.

De la Lengua Española, R. A. (2001). Diccionario de la real academia de la lengua española. *España: DRAE*.

Decreto 83. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile. 30 de Enero del 2015. Extraído de <http://bcn.cl/1uymw>

Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103. Extraído de <http://www.redalyc.org/html/274/27417306/>

Fernández, J. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (5) 2, pág. Extraído de <http://www.rinace.net/rlei/>.

Ferrada, Donatila. (2001) Comunidades de Entendimiento: Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del curriculum. Extraído de

https://drive.google.com/drive/folders/1ymC9HwdFoms8w_iZWNEbdT2FZmtdIKmp

Ferrada, D. (2008). "ENLAZANDO MUNDOS": UN MODELO PEDAGÓGICO QUE CONSTRUYE ESPERANZAS DE IGUALDAD E INCLUSIÓN EN ESCUELAS PÚBLICAS. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 37-52.

Ferrada, Donatila, & Flecha, Ramón. (2008). EL MODELO DIALOGICO DE LA PEDAGOGÍA: UN APORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 41-61. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>

Ferrada, D. (2010). Tratamiento de la construcción del conocimiento en la investigación dialógica-Kishu Kimkelay ta che. Documento de trabajo Grupo Enlazador de Mundos, no publicado.

Ferrada, D. (2012). Construyendo Escuela, compartiendo esperanzas, la experiencia del proyecto enlazando mundos.

Ferrada, et al., (2014). Investigación Dialógica-Kishu Kimkelay ta che en educación.

(https://drive.google.com/file/d/13S9ftcfsI8DkHcdhy1uxCcgodF_pF5dJ/view?ts=5b369149)

Ferrada, D. (2014a). Competencias para la formación de profesores para un desempeño de calidad en vulnerabilidad escolar desde sus propios protagonistas.

Ferrada, D., & Villena, A., & Catriquir, D., & Pozo, G., & Turra, O., & Schilling, C., & Del Pino, M. (2014b). INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA

CHE EN EDUCACIÓN. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13 (26), 33-50.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva.

Freire, P & Shor, I (2014). Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, pág. 17 - 33.

George-Nascimento, J. (2016). La Didáctica Dialógica: Construcción Intersubjetiva de la Didáctica Enlazando Mundos con Inteligencias Múltiples, por una Comunidad de Investigación en un Aula Combinada de Escuela Básica Rural, Concepción, (tesis sin publicar)

Graham, L. y Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. Educational Philosophy and Theory, 40(2).

Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). El papel activista moral de los estudiosos de la crítica de la raza. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, Vol. II (pp. 199-240). Barcelona: Gedisa

Habermas, J. (1987). Teoría de la Acción Comunicativa, Taurus.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008) Conferencia Internacional de Educación: “La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro”, Ginebra. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CO_NFINTEED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Melero Aguilar, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.

Módulo 6: Grupos Interactivos. (2018). Extraído de <https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/tool/print/index.php?id=2095#ch1583>

Molina, S., & Christou, M. (2009). EDUCATIONAL INCLUSION AND CRITICAL PEDAGOGY. *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 10 (3), 31-55.

Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 5 de Diciembre del 2018 de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.

Naciones Unidas Derechos Humanos (s.f.) *¿Que son los derechos humanos?* Recuperado el 5 de Diciembre del 2018, de <https://www.ohchr.org/sp/issues/pages/whatarehumanrights.aspx>.

Pantoja Ospina, Martín Alonso, Duque Salazar, Laura Inés, & Correa Meneses, Juan Sebastián. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105. Extraído el 30 Mayo, 2018, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000100004&lng=en&tlng=es.

Pereira, Maria Cecilia (2014) The effects of using different formation to represent information on ninth grade students' language learning process. Tesina para optar al grado de Magister en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Universidad Andrés Bello. Concepción, Chile.

Prieto, O., & Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30. Extraído de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Pujolàs, P. (2006) Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. Recuperado de <https://educrea.cl/aulas-inclusivas-y-aprendizaje-cooperativo/>

Rodríguez Palmero Luis (2004) La teoría del aprendizaje significativo. Centro de educación a distancia (C.D.A.D.). Santa Cruz de Tenerife.

Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356

Sánchez, Sergio., & Díez, Emiliano. (2013). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE EL CURRÍCULUM: EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE. *Revista "Transformando la escuela": Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia"*

Schettini, Patricia (2015), Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. 1a ed. Universidad Nacional de la Plata. E- book. Extraído de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1

Solares, B. (1996). La teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: tres complejos temáticos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*; Vol. 41, No 163. México. Extraído de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/49649>

Tenorio Eitel, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3 (1), 823-831.

UNESCO/BIE (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>.

Velasco, A., & Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, 12(42), 461-470.

Viché González, Mario; (2014); La Dialogicidad. Metodología de una Animación sociocultural liberadora; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 20, julio de 2014; ISSN: 1698-4404

UNICEF (1990) *Convención sobre los derechos del Niño*. Recuperado el 5 de diciembre del 2018 de http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf.

Anexos

Anexo n° 1

VALIDACION DE CONTENIDO JUICIO DE EXPERTO

Estimado Profesor:

Con el objetivo de velar por la validez del (los) instrumento(s) de recolección de información a ser utilizado(s) en el contexto de nuestra tesis se le solicita a usted evalúe su calidad en función de los siguientes criterios:

- 1. Pertinencia:** Se evalúa a través de la coherencia del instrumento con los objetivos específicos que se ha propuesto la investigación.
- 2. Relevancia:** Se evalúa si el tema es importante o útil para el ejercicio pedagógico de la enseñanza de inglés como segunda lengua.
- 3. Claridad:** Este segundo criterio, se refiere al nivel de comprensión que presenta la tarea presentada.
- 4. Amplitud del contenido:** Se refiere a si el nivel de dificultad del texto, su tipo y extensión se adecua al nivel lingüístico de los alumnos sujetos de estudio.
- 3. Comentarios (o sugerencias) generales:** Se reciben (en el cuadro a continuación) comentarios que puedan enriquecer nuestro instrumento.

El instrumento evaluativo presentado para su validación contiene los principales contenidos que se deben cubrir durante el segundo semestre, se sugiere estructurarlo por habilidad, además de mejorar la calidad de las imágenes para que estas no confundan a los estudiantes y éstos puedan demostrar fácilmente sus conocimientos y competencias que se pretende valorar.

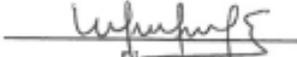
CONSTANCIA DE VALIDACION

Yo, CLAUDIO ANDRÉS PUENTES MEJÍAS, titular de la Cédula de Identidad N°
13.137 176-4, de profesión PROFESOR DE INGLÉS.

Ejerciendo actualmente como: PROESOR DE INGLÉS,

luego de hacer observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO	EXCELENTE
1. Pertinencia				X
2. Relevancia				X
3. Claridad			X	
4. Amplitud de contenido				X


Firma

Anexo n°2

Encuesta: Intereses con respecto al idioma inglés.

Instrucciones: Contesta las siguientes 4 preguntas.

1 Cuál es la razón más importante por la cual necesitas estudiar Inglés (Ahora o en el futuro)

2 Escribe las 5 cosas que te gustaría hacer mejor en Inglés (Escribir cartas o mails, entender mejor alguna canción, leer revistas etc.)

- a) _____ d) _____
b) _____ e) _____
c) _____

3 ¿Cuáles de las siguientes cosas necesitas o quieres mejorar?
Selecciona la respuesta y luego explica el porqué de tu respuesta.

	Necesito estudiar más	No me gusta	No quiero estudiar más esto	Comentario
Leer				
Escribir				
Hablar				
Escuchar				

Gramática				
Vocabulario				
Pronunciación				

4 ¿Que encuentras agradable, aburrido, fácil, y difícil cuando estudias Inglés?

a) Encuentro agradable

b) Me aburro cuando

c) Encuentro fácil

d) Encuentro difícil

Anexo n°3



Penco, 20 agosto de 2018

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ADULTO RESPONSABLE QUE AUTORIZA A MENORES DE EDAD PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO

Estimado Sr./Sra.:

La Universidad Católica del Maule se encuentra realizando una investigación titulada Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aulas comunitarias para una educación con justicia social, desarrollada por la Dra. Donatila Ferrada, en el marco de su proyecto Fondecyt Regular N° 1180238 adjudicado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt). El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para que su hijo/a o menor a su cargo, pueda participar en él, previo asentimiento de éste.

1. Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es indagar sobre la Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos a partir de las experiencias de las aulas comunitarias en escuelas municipales de diversas regiones del país, entre las cuales se encuentra la escuela de su hijo/a o menor a su cargo.

2. Breve descripción del proyecto

Este proyecto persigue conocer diversos ámbitos de lo que se conoce como Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. El trabajo más visible de este tipo de pedagogía consiste en transformar, el aula común (docente + estudiantes) en un aula comunitaria, integrando, además de los dos tipos de actores ya referidos, otros agentes (+ madres + padres + abuelos + estudiantes universitarios + vecinos + profesionales + otros). Todos ellos, juntos deciden y desarrollan las tareas propias de todo el trabajo pedagógico en lo que dice relación con ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo se aprende? y ¿cómo se evalúa? De esta forma, producen una notoria democratización de decisiones y acciones, que otrora fueran exclusivas de los docentes, directivos y las políticas educativas nacionales. Así como también, se empiezan a consolidar vínculos entre actores que tradicionalmente no se habían considerado como miembros activos de los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en el aula, con lo cual se comienza a tejer nuevas tramas que permiten ir reconstruyendo fracturas entre agentes, por ejemplo, entre docentes y apoderados, e ir incluyendo a agencias tradicionalmente ausentes en las aulas escolares, por ejemplo, actores de la universidad y de la comunidad. Desde estos antecedentes, cabe preguntarse, al día de hoy, después de 12 años de historia y arduo trabajo, ¿qué sabemos de este tipo de pedagogía?, particularmente interesante resulta que sea una iniciativa promovida por las propias comunidades escolares y sin apoyo de las políticas públicas, lo que la hace altamente novedosa. Al sistematizar estas experiencias se pretende contribuir con una propuesta de innovación que puede orientar tanto la propia política educativa nacional como a otras

escuelas que desean innovar para mejorar tanto los resultados académicos como la convivencia dentro como fuera de la institución educativa.

3. Metodología

El proyecto consta de 4 fases que se desarrollarán durante los 4 años que dura la investigación. La participación de su hijo/a o menor a su cargo se contempla para cada una de ellas.

La primera fase, consiste en una aproximación a la experiencia de las aulas comunitarias de la pedagogía dialógica enlazando mundos, desde las voces individuales de cada participante. Para ello se trabajará con la técnica “conversación dialógica” que consiste en un diálogo entre el/la investigador/a y el/la participante de dicha experiencia, a fin de conocer su opinión, vivencias, relatos, apreciaciones, valoraciones y aportes que en términos personales pueda proporcionar. Esta conversación durará unos 30 minutos, y se realizará en dos momentos al año, una por semestre.

La segunda fase, será durante el segundo año, y consiste en una profundización del conocimiento obtenido durante la primera fase, pero esta vez de forma colectiva y focalizándose en cada tipo de actor que participa en la experiencia (docentes, madres/padres, voluntarios, estudiantes). Para ello se trabajará con la técnica “diálogo colectivo” que consiste en una conversación grupal en torno a un tema común. Estos diálogos también serán realizados uno por semestre. La duración de cada uno de los diálogos grupales durará unos 40 minutos.

La tercera fase, durante el tercer año, consiste en la triangulación de la información obtenida en los dos años previos en que ha participado su hijo/a o menor a su cargo. Este trabajo se realizará mediante la técnica “az kintun”, que consiste en mirar juntos un mismo conocimiento, revisarlo para determinar si concuerdan con la interpretación que se realiza de este. Esta

actividad se realizará en dos ocasiones, una por semestre y durará unos 40 minutos.

La cuarta fase, durante el cuarto y último año, consiste en una triangulación de todas las técnicas y todos los actores en conjunto (menores y adultos que han participado en el proyecto). Este trabajo también utilizará la técnica “az kintun”. Esta actividad se realizará en dos ocasiones, una por semestre y durará unos 40 minutos.

Durante todas estas fases (los 4 años) se filmarán clases donde se trabaja comunitariamente, es decir, cuando ingresan otras personas al aula a colaborar en los aprendizajes. Esto se realizará durante 3 meses al año y se filmarán 6 clases de 90 minutos.

Todas estas actividades se realizarán en dependencias de la escuela correspondiente, en espacios acomodables a los menores, previo acuerdo con cada uno de ellos, y de ser solicitado usted puede estar presente en cada una de las actividades en que participará su hijo/a o menor a su cargo. Además, todas estas actividades tendrán registro de audio y video y también tomaremos fotografías.

4. La participación en el estudio del menor de edad

La participación en este estudio del menor de edad dependerá de su autorización mediante la firma de este consentimiento informado y del asentimiento informado que otorgue el propio menor de edad. De igual forma, la participación es de carácter libre y voluntaria, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio para usted ni para el menor.

Si usted autoriza al menor a participar en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma.

5. Confidencialidad

La confidencialidad de la identidad su hijo/a o menor a su cargo será resguardada por las siguientes medidas:

1. Las conversaciones dialógicas recibirán un código por cada participante, que solo conocerá el/la investigador/a a cargo de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato elegido por su hijo/a o menor a su cargo.
2. Los diálogos colectivos recibirán un código por cada participante, que solo conocerá el/la investigador/a a cargo de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato elegido por su hijo/a o menor a su cargo.
3. Los az kintun recibirán un código por cada participante, que solo conocerá el/la investigador/a a cargo responsable de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato elegido por su hijo/a o menor a su cargo.

En el análisis general de los datos se utilizará una estructura de códigos para identificar la información que surja, su pertenencia al instrumento y el momento en que se realizó. Dadas las características del estudio los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa.

En la presentación de resultados se utilizarán nombres ficticios o códigos y se reservará todo posible indicio que permita una identificación posible como lugares, instituciones, etc.

Asimismo, tanto la Investigadora Responsable como el equipo de co-investigadores asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en este estudio.

6. Beneficios

Este estudio no tiene beneficios directos para usted, ni para su hijo/a o menor a su cargo. En este sentido, producto de la participación de su hijo/a o menor a su cargo, no se generan incentivos económicos ni de ningún tipo. Cabe destacar también que su participación en este estudio tampoco tiene asociado ningún tipo de costo para usted ni para su hijo/a o menor a su cargo, siendo el/la investigador/a a cargo, quien se acerca a la escuela a la hora que se acuerde para la realización de la conversación dialógica, los diálogos colectivos y los az kintun.

En tal sentido creemos que la investigación produce más bien beneficios indirectos en sus participantes puesto que les permitirá reflexionar y quizás comprender de mejor forma la experiencia de pedagogía dialógica enlazando mundos en la cual el menor está participando.

7. Riesgos o molestias asociadas a la participación

Si se generara alguna controversia o molestia producto de alguna pregunta o reflexión durante la participación de su hijo/a o menor a su cargo en las conversaciones dialógicas, diálogos colectivos y az kintun, el/la Investigador/a a cargo procurará contener emocionalmente y brindar la asistencia requerida al participante.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recabe de esta investigación estará siempre resguardada y al cuidado de la Investigadora Responsable, quien destinará un casillero en su oficina bajo llave donde se guardará todo documento de esta investigación.

Las conversaciones dialógicas, diálogos colectivos y az kintun, además de las transcripciones asociadas, serán solo realizadas por los/las investigadores/as del proyecto. Todo material electrónico será debidamente almacenado y respaldado en los equipos computacionales con contraseña de cada investigador/a.

Tanto este consentimiento, como los documentos impresos que se generen y sean necesarios utilizar se almacenarán por cinco años a contar del término del estudio, una vez finalizado el plazo se procederá a su eliminación de forma reservada.

9. Acceso a los resultados de la investigación

Usted como adulto responsable de su hijo/a o menor a su cargo, podrá consultar la información que ha generado en cualquier momento durante la ejecución del proyecto previa solicitud a la investigadora responsable del estudio, quien se compromete a brindar cooperación y proponer vías para tal acceso.

Asimismo, la Investigadora Responsable se compromete con cada participante a enviar el informe de investigación que se genere al final del estudio a los correos electrónicos respectivos, así también copia de los artículos científicos que pudieran resultar del estudio.

10. Contacto

Si usted tiene preguntas acerca de los derechos de su hijo/a o menor a su cargo, como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con la Investigadora Responsable, Dra. Donatila Ferrada, fono 998193159, correo electrónico donatila.ferrada@gmail.com, o con el presidente del Comité de Ética Científico de la Universidad Católica del Maule, Dr. Marcelo Correa Schnake, al correo electrónico mcorrea@ucm.cl.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado que autoriza la participación de mi hijo/a o menor a mi cargo, los objetivos de la investigación, las formas de participación y los tipos de registros (videos, audios y fotos), de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la

información que mi hijo/a o menor a mi cargo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirar la autorización de mi hijo/a o menor a mi cargo, para participar del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Nombre completo del participante:

Correo electrónico:

Firma

Investigador(a) a cargo
Cecilia Bastías Díaz
Proyecto Fondecyt Regular N° 1180238

Se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia de quien autoriza al menor de edad para participar en el estudio.

Anexo n°4



PROYECTO FONDECYT REGULAR 1180238

ASENTIMIENTO INFORMADO

Título de proyecto: “Pedagogía dialógica enlazando mundos. Experiencias de aulas para una educación con justicia social”

Hola mi nombre es DONATILA FERRADA y trabajo en la Universidad Católica del Maule. Actualmente dirijo una investigación que quiere conocer el trabajo que realizan las mamás y/o otras personas que participan en tu clase. También queremos ver qué te parece que estas personas formen parte de tu aula y para ello queremos pedirte que nos apoyes con tu participación.

Tu participación consistiría en que nos cuentes tus experiencias con el trabajo que realizan las mamás u otras personas que están colaborando en tu clase, por ejemplo, que nos cuentes qué has aprendido con ellas, te gusta que estén en tu aula, etc. También queremos que nos permitas filmar y grabar las clases en las que participas. Además, participar en conversaciones en que te pediremos responder algunas preguntas y donde nos puedas decir lo que desees contarnos.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, aun cuando tu papá o mamá hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en el estudio. También es importante que sepas que, si en un momento dado ya no quieres continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Toda la información que nos proporciones nos ayudará a mostrar el trabajo que se desarrolla en tu escuela.

Esta información será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas y que no se usará tu nombre en ninguna parte.

Esta tesis se inserta en el contexto del Proyecto FONDECYT n°1180238/2018. **“Pedagogía Dialógica Enlazando Mundos. Experiencias de aula, para una educación con justicia social”**

Si aceptas participar, te pido que por favor pongas una (X) en el cuadrado de abajo que dice “Sí quiero participar” y escribe tu nombre.

Si no quieres participar, no pongas ninguna (X), ni escribas tu nombre.

Sí quiero participar

Nombre: _____

Nombre y firma Investigador/a a cargo: Cecilia Bastías Díaz Fecha: 20 Agosto 2018

Anexo n° 5

5th grade Pre-test

Name _____

Date _____

I. Reading

Dear Mary

I'm so happy you're coming to Temuco. It's winter here
I suggest you to bring:

- a jacket
- gloves

Right now, I am wearing boots, jeans and sweater. The weather is cold today.
I'm looking forward to seeing you!
Best wishes

Patty

I. Circle the correct answers

1. Where is Mary coming?

- a) Concepción
- b) Temuco
- c) Santiago

2. What has Mary to bring?

- a) a jacket and gloves
- b) boots and jacket
- c) scarf and jeans

3. What is Patty wearing?

- a) boots, jacket and gloves

b) scarf, jacket and jeans

c) boots, jeans and sweater

4- What season is in Temuco?

a) It is spring

b) It is winter

c) It is summer

II. Writing

I. Look at the menu and answer the questions.

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Starter	 Chicken Soup	 Salad	 Vegetable Soup	 Lettuce Salad	 Mixed Salad	 Chicken Soup	 Tomato Salad
Main Course	 Beef & baked potatoes	 Spaghetti	 French fries & fish	 Chicken & Rice	 Mashed potatoes & chicken	 Pizza	 Hamburger & Rice
Dessert	 Banana	 Fruit Salad	 Rice Pudding	 Apple	 Pancake	 Oranges	 Ice cream

1) What is the starter on Friday? _____

2) What is the main course on Wednesday? _____

3) What is the desert on Tuesday? _____

4) Tomato salad and ice cream are served on _____

5) Spaghetti and pancakes are served on _____

II.- True or false? Read the question and answer.

1. - Vegetable soup and lettuce salad are served on Saturday? _____
2. - Is salad the starter on Tuesday? _____
3. - Hamburger & rice are part of the main course of Thursday? _____
4. - Rice pudding is served on Wednesday? _____
5. - Beef & baked potatoes with banana are served on Monday? _____

III. Vocabulary

I. Match the image with the sentence.

- 1) Don't **add** sugar to the cake. It's sweet! a _____ 
- 2) **Beat** eggs and sugar to make meringue. b _____ 
- 3) Mom and dad **bake** the best cupcakes. c _____ 
- 4) Butter **melts** when it's hot. d _____ 
- 5) Did you know that water and oil don't **mix**? e _____ 

IV. Listening

I. Listen and circle the necessary ingredients to make this food. Then, complete the list.

Chocolate Muffins

250 g of _____

2 _____

½ bar of _____

1 cup of _____

½ cup of _____

4 _____

Anexo n° 6

Conversación dialógica NI y CD1

Registro comunicativo 2

NI: ¿Usted cómo ha visto a los chicos? ¿Han progresado?

CD1: Aam (pausa breve) yo no veo que progresen mucho (pausa prolongada)

NI: ¿No?, ¿Pero es porque son muy desordenados?

CD1: No sé si es un problema de disciplina, no creo que sean extremadamente (énfasis en extremadamente) desordenados tampoco ah. No, pero creo que (pausa breve) tengo la sensación de que siempre estamos como (pausa breve) apurados (énfasis en apurados) haciendo las cosas (pausa breve) al momento de la intervención, de la clase. Entonces hay un tiempo importante que es que, que es del profesor, donde él hace como una, una introducción y después como que las cosas transcurren tan así como [rápido] que cuesta (pausa breve) eemm (pausa breve)

NI: Que quede el... [conocimiento]

CD1: Que haya un poco más de calma.

NI: Ya.

CD1: Echo de menos un poco más de calma. Ahora (pausa breve) yo no (pausa breve) eemm no veo así como una, una gran diferencia entre la primera vez que fui y ahora, y la última vez que fui. O sea, creo que los niños siguen actuando de la misma manera, hay algunos que hacen las cosas, un número importante que no las hace, y hay un par de chiquillos desordenados. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.1)

UA1: La poca participación y baja motivación por parte de los estudiantes que no favorecen a el proceso de aprendizaje-enseñanza. PV: Argumentación sobre la baja motivación que afecta la participación de los estudiantes a partir de experiencias dialógicas en inglés en un aula inclusiva.

NI: Mmm ya.

CD1: Que son súper claritos quienes son (risa), entonces (pausa breve) no, no es tan así. Hay grupos que toca que trabajan mejor, pero eeh (pausa breve) si yo creo que no, no (pausa breve) no sé si tiene que ver con la edad, porque ¿estos chicos son de 5°?

NI: Si, de 5°.

CD1: Que tiene que ver con la edad o no. En el fondo son *young learners* –jóvenes aprendices-, pero creo que no (pausa breve), me hubiera gustado ver a estas alturas ya una cosa más, ya más (pausa breve) más tranquila de parte de ellos en el sentido de saber ok esto es lo que hay que hacer, lo voy haciendo y lo voy haciendo. Todas las veces hay que estar luchando para que hagan las cosas. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.2)

UA2: La relación entre el comportamiento y la edad de los estudiantes que afecta la enseñanza-aprendizaje dentro del aula dialógica. PV: Argumentación sobre la relación edad-

comportamiento de los estudiantes a partir de experiencias dialógicas en inglés en un aula dialógica.

NI: Ya (pausa breve) no creo que sea por (pausa breve) porque igual hay varios en el curso que tienen necesidades educativas especiales.

CD1: Si (dubitativo), pero

NI: Como 10

CD1: Pero es común ahora.

NI: Si po [pues], si po [pues]

CD1: No creo que sea ese el tema, la verdad que no tengo una (pausa breve) una razón exacta de porqué pasa eso. Ah, pero no sé si les pasa a ustedes lo mismo en sus estaciones, pero yo tengo la sensación de que siempre hay que estarlos convenciendo de trabajar.

NI: Si. Por lo menos en las reflexiones, después de las intervenciones que se hacen el mismo día (pausa breve) eeh (pausa breve) las chicas dicen (pausa breve) que a varios hay que como estar diciéndole ya, pero (pausa breve) podemos hacer esto, mira inténtalo así (pausa breve) y muchas veces como que no quieren.

CD1: No, no quieren (pausa breve) yo creo que...

NI: O se distraen muy rápido.

CD1: Sí, yo creo que los niños no los veo (pausa breve) eeh (pausa breve) así como súper motivados con el trabajo, no los veo (énfasis en veo) (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.3)

UA3: La poca participación y baja motivación por parte de los estudiantes que no favorecen al proceso de aprendizaje-enseñanza. PV: Argumentación sobre la baja motivación que afecta la participación de los estudiantes a partir de experiencias dialógicas en inglés en un aula inclusiva.

NI: Puede ser como porque igual ya están acostumbrados a la metodología...

CD1: Mmm no sé qué tan acostumbrados estarán ah (pausa breve) mira ellos el año pasado no trabajaron en inglés al menos con esto...

NI: En matemáticas sí, ¿o no?

CD1: No sé, no estoy segura, puede que sí. Matemáticas cuando estaban en tercero básico.

NI: Ah ya.

CD1: Yo trabajé con ellos en matemáticas en tercero básico.

NI: Ah ya.

CD1: Y no estaban como [desmotivados] (pausa breve) bueno eran eran otros niños, eran chiquititos, entonces estaban como muy motivados para hacer las cosas, y trabajaban con ganas (énfasis en trabajaban con ganas), con entusiasmo. Pero ahora no los veo así (pausa) no los veo entusiasmados, siento que, ya yo te creo la primera intervención, la primera clase es normal que

la cosa cueste porque hay que enseñar la metodología, se tienen que acostumbrar a lo que se está haciendo, pero yo no veo, así como un gran avance de, en cuanto a ese sentido, en el sentido de la, de la motivación, de (pausa breve) de sentirse comprometidos con lo que se está haciendo (pausa breve) no lo veo. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.4)

UA4: La baja efectividad de la metodología dialógica, dentro del aula inclusiva. PV: Argumentación sobre la poca efectividad motivacional por parte de los estudiantes en base a la metodología dialógica a partir de experiencias dialógicas en inglés en aula inclusiva.

NI: ¿Será porque es en grupo? Como que se sienten más libres

CD1: No sé, no tengo un diagnóstico claro (pausa breve) creo que hay cosas que influyen, que las actividades propuestas no siempre han sido las más atinadas (pausa) eso es una razón, creo que (pausa breve) eemm (pausa breve) el mobiliario, la sala tampoco es lo que se presta más, considero que la introducción que hace XX (CDI) al inicio es demasiado larga (pausa) muy larga (énfasis en muy), entonces como es tan larga (suspiro)

NI: A lo mejor eso igual agota a los niños, que es como ooh (gesto de aburrimiento)

CD1: Puede ser

NI: Claro, eso igual los puede desmotivar

CD1: Puede ser. Entonces creo que es una mezcla de todo eso. Si creo que desde lo que ustedes pueden hacer el tema del diseño de las actividades, yo creo que las actividades no siempre han sido (pausa) las mejores, ha faltado organización, ha faltado eh (pausa breve) pensar en que tienen 10 años. O sea, por ejemplo, esa última que, que yo estuve que fue la de la evaluación dialógica

NI: La de la escritura.

CD1: Fue una locura.

NI: Nosotras igual pensamos eso, que fue demasiada escritura, que mucha cosa. Pero el profesor después les preguntó, que cómo se habían sentido ellos durante la actividad y ellos dijeron que no, que súper bien, que lo habían pasado bien.

CD1: ya, pero si tu miras las hojas te vas a dar cuenta que

NI: Claro pu (pues). (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.5)

UA5: Factores que influyen en la motivación de los estudiantes. PV: Argumentación sobre factores que influyen de manera negativa en la motivación de los estudiantes durante intervenciones en aula dialógica.

CD1: Hubo poco trabajo. O sea, los niños dicen eso porque ellos son *young learners* –jóvenes aprendices- y una característica fundamental de *young learners* –jóvenes aprendices- es que ellos quieren *please the adults* –complacer a los adultos-. Entonces ellos van a decir lo que tú crees, que (pausa) ellos te van a decir me gustó, porque ellos piensan que tú quieres que digan eso.

NI: Claro

CD1: Están en esa edad

NI: Sí, sí porque nosotros cuando hicimos la reflexión y revisamos los tests y todo, si po (pues) nos dimos cuenta que fue mucho (énfasis en mucho)

CD1: Por ejemplo, en la estación que yo estaba, los niños no conocían (énfasis en no) el *there is* -hay (singular)- y el *there are* -hay (plural)-, no lo conocían, en ningún grupo (énfasis en ningún), no hubo en ningún grupo, los niños llegaron con ese conocimiento adquirido. Entonces ni siquiera así de, de que les sonara. No, entonces en una evaluación tú no puedes ahí enseñar el contenido que vas a evaluar.

NI: Claro

CD1: Por ejemplo. Entonces claro (énfasis en claro) eran capaces de decir las palabras, pero también seamos honestos qué (pausa breve) eeh (pausa breve) son capaces de repetir el vocabulario, pero tampoco es que repitan el vocabulario con la pronunciación correcta (pausa) entonces todavía dicen cosas como pineapple o cosas así. Entonces no veo yo (énfasis en yo), así como tristemente, yo no veo una mejora evidente ni desde el punto de vista social, de la relación y tampoco del tema de inglés. (énfasis en tampoco) (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.6)

UA6: No existe un conocimiento previo claro de contenidos al momento de realizar la evaluación dialógica PV: Argumentación sobre el poco conocimiento previo que los niños presentan al momento de realizar la evaluación dialógica en un aula inclusiva.

NI: Si, de hecho, en ese mismo día (pausa pensativa) si ese mismo día del test hubo un chico que le estuvo haciendo *bullying* mucho rato a un compañero. Así súper mal, en casi todas las estaciones y eso igual se habló en la reflexión, porque no puede ser pu (pues)

CD1: No, no. No puede ser. Entonces yo no, porque yo he estado en la misma escuela con [niños], en otros curso y bueno, yo he visto tantos (énfasis en tantos) grupos interactivos desde la práctica cuatro, que claro al principio cuesta un poco, pero después de a poquito la cosa empieza a funcionar. Yo he estado en (pausa y piensa) ¿Cuántas van?

NI: Eeh (pausa prolongada) ahora vamos a hacer la quinta.

CD1: Ya, yo he estado en cuatro, en tres de las anteriores. La primera, la segunda, la tercera la última, la cuarta no. La última de la semana pasada, y yo no veo un...

NI: Mucho avance.

CD1: No, la verdad que no.

NI: Pero usted cree que, como, por ejemplo, ya, el tema de las actividades es como muy (pausa breve) ¿cómo muy avanzado o es mucho, es muy extenso? (énfasis en avanzado)

CD1: No sé. De verdad que no sé.

NI: Porque por lo menos en las programaciones nosotros estamos con XX (CDI) y con XX (CPD). Entonces ellos igual nos van ayudando y para nosotros es como la actividad (énfasis en la) va a resultar súper genial y como yo no voy a las intervenciones entonces no sé qué pasa.

CD1: No sé si, no sé si la, la, está fallando la secuencia didáctica que hay que seguir con las actividades. No sé si tienen, tengo la sensación que a veces el objetivo, el *subsidiary aim* –

objetivo secundario-, por estación, no está siendo bien atacado con las actividades que se diseñan. (Pausa) Es un número importante, mira hay cosas que también hay variables externas que influyen. Son hartos niños por estación (pausa) y quedamos lejos (énfasis en lejos) (pausa) o sea, yo siempre voy y siempre tengo cinco mesas, una, dos, una, dos (apunta mesas alrededor de ella) y otra acá (apunta frente a ella) y esa siempre la saco. Porque o sino ese pobre chiquillo me queda por allá (apunta lejos) (pausa) entonces yo trato de que, de que estén más cerca. Pero en las tres estaciones en las que yo, me ha tocado hacer las actividades, en las tres estaciones yo he tenido que hacer cosas que no estaban planeadas (pausa) para lograr que la cosa funcionara. Entonces de repente, no ha sido pocas las veces en las que me encuentro con que el *assumed knowledge* –conocimiento previo-, no, no era...

NI: No está

CD1: No era *assumed knowledge* –conocimiento previo- (énfasis en la oración)

NI: Ya

CD1: Como por ejemplo el tema del *there is* -hay (singular)- y el *there are* -hay (plural)-. Entonces es como (pausa) como que siempre hay que partir de cero. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.7)

UA7: No se ve un cambio actitudinal en el transcurso de las intervenciones dialógicas. PV: Argumentación sobre los malos tratos entre compañeros que se han observado durante las intervenciones dialógicas.

UA8: Fallas en las programaciones y ejecuciones de las intervenciones en un aula dialógica que influyen en el proceso de aprendizaje - enseñanza de los estudiantes. PV: Argumentación sobre la falta de alineación entre la planificación y el conocimiento de los estudiantes.

NI: Ya, entiendo.

CD1: Entonces eso agota y le quita, le quita este, este elemento de, de *fun* –diversión- que se supone que tiene el trabajo con los grupos interactivos

NI: Claro (asiente)

CD1: Que eso, eso eeh, es una consideración (énfasis en consideración). Entonces resulta que en el fondo es como cinco o seis mini clases tradicionales pu. [pues]

NI: Si pu [pues]. Si pu [pues], porque hay que empezar de cero y volver a enseñar y ahí aplicar. Es como una clase al final.

CD1: Es una mini clase tradicional, las mismas de siempre, porque aquí hay que contestar eeh, si se hace, generalmente hay un tipo de juego, pero hay mucho que enseñar, de cero de nuevo. Entonces siento que no hay (pausa prolongada) no sé, creo que no, no ha sido (pausa breve) efectivo en realidad. Tengo esa sensación.

NI: La verdad es que nosotras igual. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.8)

UA9: Planificaciones poco adecuadas para las intervenciones. PV: Argumentación sobre la falta de criterio en las planificaciones para las intervenciones.

UA10: Poca diversidad de actividades al momento de realizar intervenciones. PV?? o PP??: Argumentación sobre la falta de diversidad de actividades y que se transforman en mini clases tradicionales.

CD1: Mira a mí me preocupa, porque aquí hay que ser así, uno no puede guardarse nada

NI: No, obvio (risa)

CD1: Me preocupa el hecho de que XX (CPD) sea un colaborador de aprendizaje, porque él hace toda su estación en español.

NI: ¿La hace en español?

CD1: Toda. Cien por ciento (pausa prolongada) entonces yo reconozco su experticia en, en la cosa diferencial y sus ganas y todo, o sea súper generoso, súper generoso (énfasis en súper) pero su estación es toda en español entonces, un poco juega en contra para el resto de las estaciones que uno trata de que no sea en español.

NI: Claro (pausa breve) sí. Yo pensé que lo hacía en inglés

CD1: (Niega con la cabeza)

NI: Porque me acuerdo que la primera, no me acuerdo si fue la primera o la segunda, él se aprendió las palabritas (con énfasis)

CD1: Claro, pero todo, todo el, el desarrollo de las estaciones no.

NI: ¿Cómo la explicación?

CD1: Claro

NI: Ah ya

CD1: Por ejemplo, este es un *cellphone* –celular- y está *on the table* –sobre la mesa-.

NI: Ah ya, como un spanglish.

CD1: Y ahora vamos a hacer esto y blablablá.

NI: Ah ya

CD1: Y lo digo, no tiene que ser todo en inglés, se agradece su colaboración, pero yo creo que esa igual es una variable que influye.

NI: Si, si pu [pues] (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.9)

UA11: Poca experticia en el idioma inglés de un colaborador de aprendizaje. PV: Argumentación sobre los inconvenientes que podría provocar la poca experticia de un colaborador de aprendizaje en el idioma inglés al momento de realizar intervenciones dialógicas.

CD1: Yo tengo esa sensación. No sé qué va a pasar ahora, por ejemplo, yo miro esto (toma material de una estación) y en el fondo estamos pensando en chiquillos que tienen 10 años (tono de pregunta), ¿10 años tienen en 5°?

NI: Si parece (risa)

CD1: En que se van a aprender cuatro palabras, en doce minutos (pausa) por ejemplo.

NI: Si pu (pues), y de hecho las otras estaciones igual son súper cortitas.

CD1: Entonces no podemos tener doce minutos, no podemos tener diez minutos, no podemos tener ocho minutos.

NI: Si pu [pues], porque...

CD1: Porque cuatro palabras no. Un niño de 10 años se lo aprende *in no time* –en poco tiempo–.

NI: Si, es verdad. Y lo otro es que al tener tanto tiempo igual después ya se distraen.

CD1: Exactamente, porque no están así, ahí, ahí. Porque por ejemplo ahora yo tengo, otra vez que pensar en qué más puedo hacer con esto. Porque escuchar repetir, listo se acabó (golpe palmas). Tres minutos con suerte y me van a quedar nueve minutos para rellenar, para rellenar pu [pues] (énfasis en rellenar)

NI: Si, yo creo que eso igual no lo estamos pensando bien, en el tiempo que vamos a tener en cada estación. Es como que hacemos la actividad y ya pasemos a la siguiente y no pensamos en la estación, en el tiempo.

CD1: Mira, son cuatro palabras. O sea, yo te digo que esto un chiquillo de quinto, de kínder (énfasis en kínder) se las aprenden en (pausa breve) 20 minutos. Y lo más probable es que ya se lo sepan. Entonces, o sea ya es cosa de ponerse a pensar que más hago con esto. (AHC-MO, AHR-MS, AHE-MSu) (RC2, P.10)

UA12: Poca preparación de materiales y cantidad de actividades para intervenciones. PV: Argumentación sobre la falta de actividades y materiales para las intervenciones.

UA13: No relación de las actividades y materiales con la edad de los estudiantes. PV: Argumentación sobre las actividades y materiales poco relacionados con la edad de los estudiantes.

NI: Miss y usted cree que el faltar a las programaciones igual (pausa breve) por ejemplo usted que no va ¿cómo que le afecta?

CD1: ¿No estar en las programaciones? Me hubiera gustado poder estar, pero yo no puedo estar.

NI: No pu (pues)

CD1: Me hubiera gustado poder estar.

NI: ¿Si? Si, igual hubiese sido de harta ayuda para nosotros.

CD1: Me hubiera gustado poder estar, porque creo que están cojeando harto.