



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Propuesta de programa de huerto escolar para el fomento del desarrollo de habilidades conversacionales y funciones comunicativas en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje que cursan un segundo nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

AUTORAS:

Gabriela Fernanda Valdivia Gárate

María José de los Ángeles Torres Riquelme

PROFESORA GUÍA:

Lorena Paz Ramírez Castro

Santiago de Chile, abril del 2026



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Propuesta de programa de huerto escolar para el fomento del desarrollo de habilidades conversacionales y funciones comunicativas en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje que cursan un segundo nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN
DIFERENCIAL CON ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

AUTORAS:

Gabriela Fernanda Valdivia Gárate

María José de los Ángeles Torres Riquelme

PROFESORA GUÍA:

Lorena Paz Ramírez Castro

Santiago de Chile, abril del 2026

Autorizado para

Sibumce Digital

Autorización Sibumce Digital



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN SISTEMA DE BIBLIOTECAS



dip
umce

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de obra: Propuesta de programa de huerto escolar para el fomento del desarrollo de habilidades conversacionales y funciones comunicativas en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje que cursan un segundo nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.

Fecha de publicación: abril del 2026

Facultad: Facultad de Filosofía y Educación

Departamento: Departamento de Educación Diferencial

Carrera: Educación Diferencial

Título y/o grado: Licenciatura y pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Comunicación y Lenguaje

Profesor guía/patrocinante: Lorena Paz Ramírez Castro

AUTORIZACIÓN

A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.

Maria José
Maria José Torres Riquelme

Nombre/Firma

Gabriela
Gabriela Valdina Gárate

Nombre/Firma

Santiago de Chile, abril de 2026

Dedicatorias

Quisiera expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que hicieron posible la realización de este proceso académico y personal.

En primer lugar, agradezco profundamente a mi familia, pilar fundamental en este camino. A mis abuelos Luisa e Iván por su constante apoyo, sus valores y su fe en Dios, que han sido una guía y una fuente de fortaleza a lo largo de mi vida. A Hugo mi papá, por su apoyo incondicional, y por su valiosa ayuda a la construcción del huerto, lo que permitió concretar una parte esencial de esta investigación. A Marianela mi mamá, por su creatividad dedicación y acompañamiento constante siendo un apoyo clave tanto en lo académico como en lo emocional durante todo este proceso. A mi hermana Angela, por su cariño, comprensión y compañía lo que hizo más llevadero este camino. Y a María Teresa mi madrina, por su disposición, gestión y apoyo permanente, contribuyendo significativamente al desarrollo de esta experiencia.

Así asimismo, dedica un especial recuerdo a aquellos y aquellas que ya no están presentes, pero que forman parte fundamental de mi historia y de quién soy hoy. Su amor, enseñanzas y memoria han sido una fuente constante de inspiración y fortaleza a lo largo de este camino.

De manera especial, agradezco a mi querido gatito quien, con su compañía silenciosa y afectuosa, fue un apoyo emocional y significativo durante las largas jornadas de trabajo brindando, calma y contención en este proceso.

Así asimismo, extendiendo, mi gratitud a todos/as los/as profesores/as que me acompañaron en mi proceso educativo, por su guía, su disposición, orientación, los cuales fueron claves para encontrar mi vocación.

Agradezco también a los niños/as que participaron durante mis prácticas, quienes con su espontaneidad, entusiasmo y disposición, hicieron posible esta experiencia logrando aprender y crecer tanto en lo profesional como en lo personal, sin duda alguna no me olvidaré de sus rostros emocionados con cada experiencia entregada.

Finalmente agradezco a las familias que confiaron en las propuestas pedagógicas presentadas, valorando y apoyando el proceso educativo de sus hijos e hijas, demostrando que la labor de los y las docentes es fundamental, y deja huellas a lo largo de la vida de diferentes personas.

A todos/as quienes la vida puso en mi camino durante estos años, muchas gracias por ser parte de este importante logro.

Gabriela Fernanda Valdivia Gárate

A mi familia por entregarme el apoyo necesario para realizar este proceso, mi mamá Graciela y mis hermanas, Rocío y Loreto, por acompañarme, escucharme y apoyarme. Gracias por creer en mí, en apoyarme en los momentos de incertidumbre, celebrar los pequeños y grandes logros en la memoria y en la carrera, por soportarme durante los procesos de estrés, rabia y ansiedad. A mi perrita Mota por aguantarme los momentos en el sillón aún queriendo que apague la luz, por atrasarme en sus horarios, por darme calor y apoyo emocional en los momentos de trabajo.

A quien ya no está, mi papá José Luis que no me pudo ver culminar la carrera, pero siempre me apoyaba en continuar de avanzar a pesar de los tropiezos del camino, de aguantar mis quejas y de darme los momentos de conversa para desahogarme. A Diego por apoyarme durante este último momento, por escucharme, por darme su aliento y por apoyarnos en el proceso de construcción y durante el traslado del huerto. Gracias a todos, por estar a mi lado, por acompañarme, por su comprensión y por su apoyo.

María José de los Ángeles Torres Riquelme

Agradecimientos

Deseamos manifestar nuestro agradecimiento a la profesora Lorena Ramírez Castro por acompañarnos durante este proceso, por su disposición, por creer en nosotras, sobre todo en los momentos difíciles, por sus palabras de aliento, por hacer más ameno los desafíos que tuvimos que enfrentar. Gracias por su constante actitud positiva y motivadora.

También deseamos agradecer a la escuela que nos permitió hacer posible la implementación de nuestro programa, por la comunidad que nos integró y nos considero parte de ella, por el apoyo de las docentes por su consejos, disposición de material y espacio.

Y finalmente nuestra gratitud al papá de Gabriela, Hugo por el apoyo y construcción del huerto en los distintos espacios, por la paciencia al expresar nuestras ideas para la creación con los materiales que disponíamos y por entregar su guía durante el proceso para que el huerto cobrará vida.

Gabriela Fernanda Valdivia Gárate y María José de los Ángeles Torres Riquelme

Tabla de contenido

Dedicatorias	ii
Agradecimientos	iv
Tabla de contenido	v
Resumen	viii
Abstract	ix
Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del Problema	4
1. 1. Antecedentes del problema	4
1. 2. Preguntas de investigación	5
1. 2. 1. Pregunta principal	5
1. 2. 2. Preguntas específicas	5
1. 3. Justificación	6
Capítulo II: Objetivos de la investigación	7
2. 2. Objetivo General	7
2. 2. 2. Objetivos específicos	7
Capítulo III: Marco Referencial	9
3. 1. Teoría constructivista	9
3. 2. Educación inclusiva	11
3. 3. Adquisición del lenguaje	13
3. 4. Funciones comunicativas	15
3. 5. Habilidades conversacionales	21
3. 6. TEL	24
3. 6. 1. Definición del Trastorno Específico del Lenguaje	24
3. 6. 2. Dificultades generales del TEL	26
3. 6. 3. Dificultades específicas en la Dimensión Pragmática	27
3. 7. Normativa chilena	28
3. 8. Huerto escolar	31
3. 9. Aprendizaje cooperativo	33

Capítulo IV: Marco metodológico	34
4. 1. Paradigma de investigación	34
4. 2. Tipo de investigación	35
4. 3 Diseño de investigación	35
4. 4. Muestra	36
4. 5. Procedimiento	37
4. 6. Plan de análisis de datos	39
4. 7. Resguardo de rigor metodológico	40
Capítulo V. Análisis descriptivo de los resultados	42
5. 1. Análisis de primer nivel	42
5. 2. Triangulación de información	78
5. 2. 1. Habilidad conversacional: Manejo del tópico	78
5. 2. 2. Habilidad conversacional: Toma de turno	80
5. 2. 3. Habilidad conversacional: Petición de clarificación	82
5. 2. 4. Habilidad conversacional: Adaptación al oyente	83
5. 2. 5. Macrofunción interpersonal	85
5. 2. 6. Macrofunción ideacional	87
5. 2. 7. Macrofunción textual	88
Capítulo VI. Discusión y conclusión	91
6. 1. Discusiones de la investigación	91
6. 2. Conclusiones de la investigación	94
6. 3. Proyecciones de la investigación	97
6. 4. Limitaciones de la investigación	97
Referencias bibliográficas	99
Anexos	103
Anexo 1: Matriz habilidades conversaciones	103
Anexo 2: Matriz de funciones comunicativas	104
Anexo 3: Escalas de apreciación	106
Habilidades conversacionales	106

Funciones comunicativas	108	Áreas del
desarrollo		109
Planificaciones		112
Anexo 4: Formato de planificación		116
Anexo 5: Transcripciones		117
TS3. Ciclo de las plantas		117
TS9. Creación de afiche		138
TS10. Convivencia del huerto		147

Lista de tablas

Tabla 1 - Desarrollo del lenguaje infantil	14
Tabla 2 - Funciones del lenguaje según M.A.K. Halliday	15
Tabla 3 - Desarrollo de los usos del lenguaje	17
Tabla 4 - Transición al lenguaje adulto	19
Tabla 5 - Dominio del sistema adulto	20
Tabla 6 - Dimensiones y características del desarrollo de las habilidades conversacionales.	23
Tabla 7 - Principios pedagógicos de las BCEP	30
Tabla 8 - Habilidad conversacional: Manejo del tópico	42
Tabla 9 - Habilidad conversacional: Toma de turno.	47
Tabla 10 - Habilidad conversacional: Petición de clarificación	53
Tabla 11 - Habilidad conversacional: Adaptación al oyente	58
Tabla 12 - Macrofunción interpersonal	64
Tabla 13 - Macrofunción ideacional	69
Tabla 14 - Macrofunción textual	74

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar los factores de un programa de huerto escolar para potenciar el desarrollo de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). La metodología empleada fue de carácter cualitativo, bajo un paradigma interpretativo y la modalidad de investigación-acción, con una muestra de 12 niños/as de segundo nivel de transición. Se aplicaron 10 sesiones de taller, utilizando escalas de apreciación, transcripciones de audio y triangulación de información para el análisis. Los resultados clave demostraron avances significativos en el manejo de tópico, la toma de turno y peticiones de clarificación, logrando una transición hacia el dominio de las macro-funciones interpersonal, ideacional y textual. Se concluye que el huerto escolar es una estrategia pedagógica efectiva que brinda un contexto auténtico y significativo para el uso funcional del lenguaje, favoreciendo la interacción social y el desarrollo integral de los/as estudiantes.

Palabras clave: huerto escolar, funciones comunicativas, habilidades conversacionales, TEL, trabajo cooperativo.

Abstract

This research aimed to determine the effect of a school garden program to enlance the development of communicative functions and conversational skills in students White Specific Language Impairment (SLI). The methodology followed a qualitative approach, under an interpretative paradigm and the action-research modality, involving a sample of 12 children from the second transition level (Kindergarten). Ten workshop sessions were implemented, utilizing rating scales, apreciación transcriptions, and triangulation of information for data analysis. Key results demonstrated significant progress in topic management, turn-talking, and clarification requests, achieving a transition towards the mastery of interpersonal, ideational, and textual macrofunctions. It is concluded that the school garden is an effective pedagogical strategy that provides an authentic and meaningful context for the functional use of language, favoring social interaction and the integral development of students.

Keywords: School garden, Specific Language Impairments (SLI), Conversational skill, Communicative functions, Cooperative work.

Introducción

El desarrollo del lenguaje y la primera infancia constituye un elemento fundamental para la interacción social, la construcción de aprendizajes y la participación activa en diversos contextos educativos. En el nivel de educación parvularia, el lenguaje adquiere un rol central, ya que no solo permite la comunicación de necesidades, ideas y emociones, sino que también favorece la construcción de significado y el acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales se vuelven esencial para el desarrollo integral de los/as niños/as, especialmente en aquellos que presentan dificultades en el ámbito del lenguaje.

En el escenario educativo actual de Chile, la reforma curricular de Educación Parvularia del año 2018 ha redefinido los fundamentos pedagógicos, posicionando la comunicación integral como un eje transversal para el desarrollo de los/as niños/as. Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), el proceso educativo debe centrarse en el protagonismo del estudiante dentro de contextos significativos, donde la comunicación permita no sólo la expresión de emociones y necesidades, sino también la participación activa en la construcción de aprendizajes. Este enfoque se complementa con la Ley General de Educación n°20.370 y garantiza la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad desde los primeros años de vida. Sin embargo, alcanzar esta idea de educación integral e inclusiva presenta desafíos particulares cuando se abordan a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, específicamente las derivadas del TEL.

Siendo el TEL una condición que afecta al desarrollo de habilidades lingüísticas, sin que exista un déficit cognitivo, sensorial o neurológico que lo explique. Se evidencian dificultades en distintas dimensiones del lenguaje, haciendo particularmente relevante la dimensión pragmática, la cual se relaciona con el uso del lenguaje en contextos comunicativos. Estas dificultades se manifiestan en aspectos como la iniciación de interacción, la mantención de conversaciones, el respeto de turno y la adecuación del discurso al contexto y al interlocutor. Estas limitaciones no solo afectan el rendimiento académico, sino que tienen un profundo impacto en el autoconcepto y la integración social de los/as niños/as aumentando el riesgo de aislamiento.

A pesar de que la normativa chilena, a través del decreto n° 170 y el decreto n° 83 promueve la diversificación de la enseñanza y el uso de estrategias contextualizadas, existe un descuido de la implementación de prácticas sistemáticas que utilicen contextos naturales para favorecer el desarrollo comunicativo. La mayoría de las intervenciones para el TEL suelen realizarse en entornos altamente estructurados, que no siempre logran transferir las habilidades al uso cotidiano del lenguaje. Ante esta problemática, surge la necesidad de buscar estrategias pedagógicas innovadoras que brinden experiencias auténticas de aprendizaje de interacción social.

A partir de esta necesidad, surge el interés por incorporar el huerto escolar como una estrategia pedagógica innovadora en el nivel de Educación Parvularia. Definido como un “laboratorio vivo”, el huerto ofrece un escenario real donde niños/as pueden investigar, indagar y trabajar de forma experimental. Desde la teoría constructivista, el huerto permite que el/la niño/a sea el constructor/a activo/a de sus conocimientos utilizando un lenguaje como una herramienta mediadora para resolver problemas y colaborar en metas comunes. Además, favorece el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y la participación generando múltiples oportunidades para el desarrollo de la comunicación en situaciones reales.

En este contexto, el huerto escolar no solo contribuye al aprendizaje de contenidos vinculados, sino que también se presenta como un escenario propicio para el desarrollo de habilidades comunicativas, al generar instancias en las que los/as niños/as deben expresar ideas, formular preguntas, dar instrucciones, describir acciones y compartir experiencias con otros/as. De esta manera, se promueve el uso del lenguaje en situaciones significativas, reales y contextualizadas, lo que resulta especialmente beneficioso para estudiantes con necesidades educativas especiales como el TEL.

No obstante, a pesar de los beneficios asociados a estas estrategias, evidencia un escasa investigación respecto a su impacto en el desarrollo de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales de niños/as con TEL en el nivel de Educación Parvularia. Esta situación plantea la necesidad de profundizar en el estudio de prácticas pedagógicas, que integren el aprendizaje experiencial y el desarrollo del lenguaje contribuyendo, así el fortalecimiento de la educación inclusiva.

En función de lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo determinar los efectos de la implementación de un programa de huerto escolar en el desarrollo de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con TEL. Para ello, se propone analizar el estado inicial de dichas habilidades, implementar una intervención pedagógica basada en el huerto escolar y evaluar los cambios producidos en el desempeño comunicativo de los/as estudiantes tras su aplicación.

Así asimismo, esta investigación busca aportar al ámbito educativo, ofreciendo una propuesta pedagógica contextualizada que favorezca el desarrollo del lenguaje en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, promoviendo prácticas inclusivas y significativas. De esta manera, se espera contribuir al mejoramiento de la estrategia de enseñanza en Educación Parvularia, así como el fortalecimiento de la comunicación como eje central de aprendizaje. Además, se busca que a través del trabajo cooperativo, los/as niños/as favorezcan habilidades sociales como el respeto de turno y la escucha activa fundamentales para su desarrollo integral.

Finalmente, la estructura de la presente memoria se organiza en 6 capítulos. El primero aborda el planteamiento de problema, incluyendo antecedentes, preguntas de investigación y justificación, el segundo presenta los objetivos que guían el estudio. El tercer capítulo desarrolla el marco referencial donde se abordan los principales enfoques teóricos relacionados con el lenguaje y la inclusión y el huerto escolar. El cuarto capítulo describe el marco metodológico detallando, el diseño de la investigación, la muestra y los procedimientos. El quinto capítulo presenta los análisis de los resultados y el sexto capítulo expone, la discusión conclusiones predicciones y limitaciones del estudio.

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1. 1. Antecedentes del problema

En el contexto de la reforma curricular de Educación Parvularia del año 2018, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (en adelante, BCEP), establecidas por el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC), redefinen los fundamentos y orientaciones pedagógicas para los niveles del área, organizando el currículum en ámbitos de experiencias para el aprendizaje y núcleos orientados al desarrollo integral de los/as niños/as. Entre estos ámbitos se encuentran desarrollo personal y social, comunicación integral e interacción y comprensión del entorno. Dichos ámbitos se articulan en torno a principios como el bienestar, la actividad, la singularidad, la relación y la inclusión, promoviendo una educación centrada en el protagonismo de los/as niños/as en contextos significativos de aprendizaje. En este marco, la comunicación integral adquiere relevancia central, ya que constituye un eje transversal que favorece la expresión de ideas, emociones, necesidades y experiencias, permitiendo la participación activa en la construcción del aprendizaje y en la vida social.

Bajo esta misma concepción, la Ley General de Educación n.º 20.370 establece que el sistema educativo debe prever el desarrollo integral de los/as niños/as desde los primeros años, garantizando la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. A partir de principios establecidos, se estipula que todos/as los/as estudiantes merecen recibir una educación de calidad, considerando la diversidad de la población estudiantil.

De acuerdo con lo establecido por la ley, a continuación se abordan las necesidades educativas especiales. Desde el Decreto Supremo n.º 170/2009 se establece que el Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL) constituye una necesidad educativa que debe ser atendida mediante apoyos e implementaciones oportunos y pertinentes al contexto educativo. De forma complementaria, el Decreto n.º 83/2015 establece orientaciones para la diversificación de las prácticas educativas mediante el Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA), lo cual favorece el aprendizaje significativo de los/as niños/as.

En la práctica educativa se observa que el/la estudiante con características derivadas del TEL presenta desafíos en el desarrollo de las funciones comunicativas y de las habilidades conversacionales, como, por ejemplo, participar de experiencias grupales, dificultad para tomar turnos, expresar diversas necesidades, intereses o ideas. Sin duda, los desafíos que presentan

tienen un impacto en su desarrollo integral, ya que limitan la vinculación con otros/as, la participación de experiencias de aprendizaje y la integración social.

Aun cuando la normativa chilena promueve el uso de diferentes estrategias pedagógicas contextualizadas a la edad, intereses, motivaciones y al entorno cultural de los/as estudiantes de educación parvularia. Se aprecia un descuido en el uso de prácticas sistemáticas que promuevan contextos naturales para favorecer el desarrollo comunicativo en el aprendizaje, especialmente en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales derivadas del TEL.

A partir de esto es que surge el huerto escolar como estrategia pedagógica atingente para contribuir y aportar al desarrollo de prácticas contextuales dentro de situaciones reales, que permitan brindar experiencias significativas de aprendizaje, interacción social y uso del lenguaje en un contexto cotidiano y real, a pesar de los diversos beneficios de esta estrategia pedagógica, no ha sido suficientemente investigada en cuanto al impacto en el desarrollo de las funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes de educación parvularia que presentan TEL.

Por ello, resulta sumamente relevante indagar de qué forma la implementación de un programa de huerto escolar enfocado en el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en niños/as con TEL contribuye a un mejor desarrollo de la comunicación, en coherencia con la normativa chilena vigente de educación parvularia y con los principios de la educación inclusiva.

1. 2. Preguntas de investigación

1. 2. 1. Pregunta principal

¿De qué manera la implementación de un programa de huerto escolar contribuye al fortalecimiento de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en estudiantes con TEL en una escuela de lenguaje de Puente Alto en la Región Metropolitana?

1. 2. 2. Preguntas específicas

- ¿Cuál es el estado inicial de la competencia pragmática en cuanto a las macrofunciones comunicativas y las habilidades conversacionales de los/as niños/as con TEL previo a la

implementación del programa de huerto escolar en una escuela de lenguaje de la Región Metropolitana?

- ¿Qué características debe poseer un programa de huerto escolar para actuar como un escenario facilitador de la interacción social que favorezca el desarrollo de funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con TEL de una escuela de lenguaje en la Región Metropolitana?
- ¿Cómo se manifiestan los cambios en las macrofunciones comunicativas y en las habilidades conversacionales de estudiantes con TEL tras la implementación del programa de huerto escolar en una escuela de lenguaje de la Región Metropolitana?
- ¿Qué diferencias se observan en la competencia comunicativa de los/as estudiantes con TEL en relación con las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales al contrastar su desempeño antes y después de la implementación del programa del huerto escolar en una escuela de lenguaje de la Región Metropolitana?

1. 3. Justificación

La presente investigación resulta fundamental para identificar los aportes de la implementación de un programa de huertos escolares como herramienta pedagógica significativa para el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en niños/as que presentan TEL.

Dicho programa tiene como propósito generar diversas situaciones comunicativas en el contexto de la ejecución de talleres vinculados al huerto escolar, en las que se promueve el desarrollo del lenguaje expresivo mediante la necesidad de construir enunciados para la interacción comunicativa. Estas instancias incluyen la formulación de peticiones y preguntas, así como la explicación de hechos, ideas y emociones que emergen en las experiencias propias del trabajo en el huerto escolar.

Asimismo, la implementación del programa fomenta el trabajo colaborativo, favorece la interacción social entre los/as niños/as y contribuye al desarrollo de habilidades sociales tales como el respeto de turnos, la escucha activa y el trabajo en equipo orientado al logro de objetivos comunes. De igual manera, se promueven valores fundamentales como la cooperación y el respeto entre pares.

En este contexto, la investigación también busca aportar a la comunidad educativa mediante la obtención de conocimientos sobre la implementación del huerto escolar y su implicancia en el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales de los/as niños/as, tras una secuencia de acciones con sentido y un propósito claro. Del mismo modo, se proyecta como un aporte a la formación y al quehacer pedagógico de los/as docentes vinculados al área de lenguaje y comunicación, al promover la innovación en las estrategias de intervención tanto en el contexto escolar como en el familiar.

Se espera que esta investigación contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la apertura de los espacios educativos a nuevas experiencias de aprendizaje, que resulten motivadoras y significativas para los/as estudiantes, favoreciendo su interacción a través de situaciones reales. Desde esta perspectiva, se destaca la importancia de integrar distintos saberes para favorecer una educación de calidad que brinde mayores oportunidades de aprendizaje a los/as niños/as con TEL.

Capítulo II: Objetivos de la investigación

A partir del problema presentado con anterioridad, para la presente investigación se proponen los siguientes objetivos, con el fin de buscar respuestas sobre el impacto de un programa de huerto escolar enfocado en el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en la comunicación de los/as niños/as con TEL.

2. 2. Objetivo General

Determinar los efectos de un programa de huerto escolar para potenciar el desarrollo de funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con TEL de una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto, en la Región Metropolitana.

2. 2. 2. Objetivos específicos

- Determinar el desarrollo de las macrofunciones comunicativas y de las habilidades conversacionales de los/as niños/as con TEL antes de la implementación del programa de huerto escolar.

- Aplicar el programa de huerto escolar durante 10 sesiones para potenciar las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales, adaptado a niños/as con TEL.
- Describir el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales de los/as niños/as con TEL tras la aplicación del programa.
- Comparar el desarrollo de las funciones comunicativas y de las habilidades conversacionales antes y después de la implementación del programa de huerto escolar.

En relación con el objetivo general y los objetivos específicos presentados, se busca profundizar en el desarrollo de la comunicación mediante el incremento de las habilidades comunicativas y de las funciones conversacionales en niños/as con TEL, considerando un contexto real y funcional, como el huerto escolar. El logro de los objetivos presentados, además de entregar resultados con sus respectivos análisis, constituye una instancia de problematización de las prácticas educativas actuales, lo que permite identificar las condiciones que favorecen el desarrollo integral del lenguaje y la comunicación de los/as niños/as. Por ello, resulta evidente y necesario justificar el programa propuesto, que pretende abordar el problema de investigación, enfocado estrechamente en el fortalecimiento y desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales, mediante estrategias pedagógicas atinentes al contexto actual que enfrenta la educación chilena, considerando la normativa vigente y las orientaciones curriculares de la educación parvularia.

Capítulo III: Marco Referencial

3. 1. Teoría constructivista

La teoría constructivista considera el aprendizaje como un proceso activo, en el que la persona es protagonista de su propio aprendizaje y construye su conocimiento a partir de sus experiencias previas y de los nuevos estímulos que propicia el entorno. De esta forma, el aprendizaje no se reduce a una transmisión de conocimientos, sino que es una construcción progresiva de significados. Como señalan Rosas y Balmaceda (2008), bajo esta mirada “el sujeto es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento” (p.12).

Esta corriente teórica sostiene que el aprendizaje se construye a través de la interacción con el medio, la resolución de problemas y la participación en situaciones de aprendizaje significativas. El/la estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el/la docente es un mediador del proceso, ofreciendo las oportunidades necesarias para el aprendizaje.

Dentro de este postulado participan varios autores, como Jean Piaget, quien destaca que el desarrollo cognitivo ocurre a través de procesos de asimilación y acomodación, en los que el/la niño/a incorpora nuevas experiencias a sus esquemas mentales, que se van modificando para adaptarse a nuevas situaciones. Al respecto, Piaget (1975, como se citó en Rosas & Balmaceda, 2008) sostiene que “todo esquema asimilatorio tiende a alimentarse a sí mismo, es decir, a incorporar los elementos exteriores a él y compatibles con su naturaleza”. Complementariamente, la acomodación se entiende como la “modificación en la estructura para ajustarse a las características del elemento externo” (Rosas & Balmaceda, 2008, p. 28). También pone énfasis en que el aprendizaje se vincula al nivel de desarrollo del niño/a; por ende, las experiencias educativas propuestas deben ser acordes con sus capacidades cognitivas, promoviendo la curiosidad, la exploración y la autonomía.

Asimismo, se encuentra Lev Vigotsky, quien promueve la dimensión social del aprendizaje y destaca la importancia de la interacción social y el lenguaje en la construcción del conocimiento. El autor sostiene que el aprendizaje ocurre en un plano social que posteriormente es interiorizado por la persona y que el lenguaje es un elemento clave para el desarrollo del pensamiento. Sobre lo mencionado, el autor afirma que “cualquier función, presente en el

desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico.” (Vigotsky, 1981, como se citó en Rosas & Balmaceda, 2008, p. 75).

Uno de los conceptos más importantes es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se concibe como la distancia entre lo que el/la niño/a puede hacer por sí mismo/a de forma autónoma y lo que puede lograr con ayuda de otros/as, siendo la mediación y el diálogo fundamentales para el proceso de aprendizaje. Esta zona permite comprender que “aquello que el niño es capaz de hacer hoy con ayuda es lo que podrá hacer solo en el futuro próximo” (Rosas & Balmaceda, 2008, p. 99).

Como ya se mencionó, el aprendizaje bajo esta teoría se promueve de forma integral, en la que es importante que el/la niño/a cuente con aprendizajes significativos que consideren sus conocimientos previos, y que el contenido promovido tenga sentido para el/la niño/a, presentado en un contexto que beneficie la comprensión y la motivación para aprender y participar. En este sentido, Vigotsky plantea una relación de interdependencia en la que “el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración” (Vigotsky, 1981, como se citó en Rosas & Balmaceda, 2008, p. 96).

Por ello, las experiencias que se les presentan a los/as niños/as deben contextualizarse para promover la exploración, el diálogo, la cooperación y la reflexión, pero a la vez, se deben respetar los ritmos de aprendizaje y las características individuales de cada niño/a, lo que permite una mayor participación activa.

Esta corriente de pensamiento permite comprender el aprendizaje como un proceso social, activo y significativo, en el que el lenguaje es primordial para el desarrollo y la concreción de los conocimientos.

En coherencia con la teoría constructivista, podemos mencionar que en Chile el proceso educativo en Educación Parvularia se vincula directamente con un enfoque de derechos, que reconoce a niños/as como sujetos plenos de derechos, activos y protagonistas de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no solo implica la construcción individual de conocimientos, sino también el respeto por la dignidad, la participación y la diversidad de cada niño/a, garantizando oportunidades equitativas de desarrollo. En este marco, la inclusión se establece como un principio fundamental, entendiendo que todas las diferencias, ya sean

culturales, lingüísticas o asociadas a necesidades educativas especiales, forman parte de la riqueza de una sala de clases y deben ser atendidas mediante prácticas pedagógicas diversificadas y contextualizadas. Lo anterior responde a la filosofía educativa de promover el “doble proceso de socialización y de individualización, el cual debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado” (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 1999, p. 15). Asimismo, el constructivismo reconoce el rol esencial de la familia y la comunidad como agentes socializadores y mediadores del aprendizaje, destacando que el desarrollo se produce en acción constante con el entorno. De esta manera, la educación se concibe como un proceso compartido y corresponsable, donde escuela, familia y comunidad colaboran activamente en la generación de experiencias significativas que favorecen el desarrollo integral y comunicativo de los/as niños/as, bajo la premisa de que en este intercambio “conciencia y cultura se construyen mutuamente” (Cole, 1985, como se citó en Rosa & Balmaceda, 2008, p. 97).

3. 2. Educación inclusiva

A nivel iberoamericano, la educación inclusiva se ha consolidado como un imperativo ético que busca superar la visión tradicional de la escolarización para centrarse en el derecho a una enseñanza de igual calidad para todo el alumnado. Este movimiento regional, articulado en proyectos como las “Metas educativas 2021”, sostiene que la escuela inclusiva debe operar como una “palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios” (Marchesi y Garrido, 2014, p. 5). No obstante, el avance hacia este ideal enfrenta la complejidad de las trayectorias escolares reales de los sujetos, las cuales suelen manifestarse de modos “heterogéneos, variables y contingentes” (Terigi, 2014, p. 74), desafiando el cronosistema rígido de la pedagogía monocrónica que asume ritmos de aprendizaje uniformes. En este escenario, la región transita de un enfoque de integración centrado en colectivos específicos hacia un modelo que entiende la diversidad como un “factor insustituible de enriquecimiento personal” (Hernández, 2014, p. 91) y como un indicador fundamental de la calidad de cualquier centro docente. Por ello, el éxito de la inclusión en Iberoamérica depende de un compromiso colectivo que permita a las escuelas transformarse en comunidades capaces de ofrecer un contexto rico en

apoyos, asegurando que ningún estudiante quede excluido por su origen socioeconómico o por sus capacidades individuales (Blanco, 2014).

En el caso particular de Chile, el sistema educativo ha experimentado una evolución normativa significativa, aunque persiste una brecha crítica entre lo declarado en las leyes y las prácticas pedagógicas efectivas. Históricamente, el acceso a la educación en el país ha estado “condicionado por una etiqueta asignada a los estudiantes con necesidades educativas especiales, luego de un proceso de diagnóstico especialista” (Martínez y Rosas, 2022, p. 512), lo que ha generado sistemas que, bajo el amparo del decreto N.º170, terminan siendo segregadores. Esta estructura de financiamiento basada en subvenciones por diagnóstico obliga a los establecimientos a “generar estrategias segregadoras para cumplir con los requisitos de inclusión” (Martínez y Rosas, 2022, p. 514), lo que tensiona la labor de los/as docentes en el aula. Para mitigar estos efectos, se ha impulsado la diversificación de la enseñanza mediante el Decreto n.º 83 y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de “maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Vásquez et al., 2017, p. 41). Estos cambios curriculares buscan reemplazar el modelo homogéneo tradicional por uno que reconozca que las barreras no son propias del estudiante, sino producto de métodos y herramientas de enseñanza inflexibles (Vásquez et al., 2017). En este contexto de transición legislativa, se configuran las bases de la realidad nacional actual.

La educación inclusiva en Chile se define actualmente como un proceso de transformación sistémica y de cambio de paradigma que busca garantizar el derecho a la educación mediante el reconocimiento de la igualdad de todas las personas en dignidad y derechos. Este enfoque está respaldado legalmente por la Ley de Inclusión Escolar n.º 20.845, la cual declara el “deber del Estado de resguardar las condiciones para que todas las personas accedan a una educación inclusiva de calidad, la cual propende a eliminar todas las barreras y formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2023, p. 21). A diferencia del modelo de integración tradicional, en el que el/la estudiante debía adaptarse a un sistema predefinido, la inclusión exige que sea la institución educativa la que transforme su estructura, cultura y prácticas para enseñar en y para la diversidad. Bajo esta perspectiva, la política pública chilena sostiene que la “Educación Inclusiva se constituye como un factor central del sistema educativo que contribuye a visibilizar

también aquello que nos era ajeno y extraño, volviéndolo propio y familiar” (MINEDUC, 2023, p. 6).

Para que esta transformación sea efectiva, la escuela no debe limitarse a ser una institución que enseña, sino que debe consolidarse como una “organización que aprende” (Santos Guerra, 2020, p. 13), lo que implica reflexionar críticamente sobre los obstáculos que bloquean su propia evolución. En el escenario nacional, esto implica enfrentar barreras persistentes, como las prácticas pedagógicas estandarizadas, la formación inicial docente debilitada en materia de diversidad y la prevalencia de prejuicios que afectan a grupos históricamente excluidos, como la comunidad LGTBIQA+ y los/as estudiantes extranjeros. De hecho, datos de la Superintendencia de Educación revelan un alza sostenida en las denuncias por discriminación, que alcanzó el 8,9 % del total de denuncias en el primer trimestre de 2023 (MINEDUC, 2023), lo que refuerza la urgencia de aplicar los principios de presencia, reconocimiento y pertinencia. En última instancia, la educación inclusiva aspira a fortalecer la democracia y la justicia social, formando ciudadanos críticos capaces de valorar la riqueza de lo diverso como una oportunidad de aprendizaje colectivo y de mejora de la sociedad.

3. 3. Adquisición del lenguaje

Para llevar a cabo el programa, resulta fundamental, dentro del área de estudio, el desarrollo del lenguaje; dentro de la carrera y la mención, es un ámbito trascendental para comprender cómo evoluciona el lenguaje en niños/ñas con un desarrollo esperado para su edad.

A continuación, se presenta el desarrollo del lenguaje desde el nacimiento de un bebé hasta los 5 años de un/a niño/a, para comprender más adelante la relevancia de la propuesta del programa de huerto escolar adaptado para niños/as con TEL, que potencie las habilidades conversacionales y las funciones comunicativas.

A lo largo del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje, la interacción social es fundamental e incide en él, pues es esta la que enriquece y facilita la consolidación de estructuras lingüísticas más complejas.

Tabla 1. *Desarrollo del lenguaje infantil*

Etapas/Edad	Descripción del desarrollo
Prelingüística (0-12 meses)	Periodo de socialización inicial en el que el bebé interactúa mediante protoconversaciones y gestos, responde según sus necesidades básicas e interactúa a través de contacto visual, balbuceos, sonrisas y expresiones corporales de agrado, dolor, rabia, etc.
Símbolos Léxicos (12-24 meses)	Aparición de la holofrase: el uso de palabras aisladas que representan una oración en un contexto específico. En ese momento, el desarrollo de las palabras tiene intención comunicativa, presentando un uso funcional del lenguaje, lo que permite que el vocabulario se incremente, pero no de forma extensa, sino más bien para emplear sustantivos y palabras útiles para comunicarse en sus contextos cotidianos.
Desarrollo sintáctico (24-30 meses)	Se comienza a avanzar en el desarrollo sintáctico; los/as niños/as comienzan a juntar palabras y a establecer relaciones semánticas básicas, que permiten un avance significativo en la organización del lenguaje. Sin embargo, aún siguen omitiendo artículos y preposiciones; a pesar de ello, este momento es clave para el desarrollo gramatical posterior.
Expansión gramatical (30-54 meses)	Uso de oraciones complejas y coordinadas; se amplía la longitud de sus emisiones, utilizando de dos a tres palabras, creando frases en un orden lógico, pero omitiendo artículos, conjunciones o preposiciones. Es aquí donde el vocabulario se expande rápidamente, ya que se comienzan a utilizar más verbos, expresando acciones.
Consolidación (3 a 5 años)	El lenguaje evidencia un notable avance en la gramática, la semántica y la pragmática. Los/as niños/as comienzan a producir oraciones completas, que incluyen tiempos verbales y estructuras más complejas, formulando preguntas y relatando experiencias vividas. Durante este período, los/as niños/as aprenden a regular conductas e interactuar con otros/as utilizando el lenguaje que poseen.
Etapas escolares (5 años en adelante)	El lenguaje se torna más elaborado y funcional, lo que le permite al niño/a interactuar en diferentes contextos comunicativos y respetar las normas conversacionales. Ya para este momento, las habilidades conversacionales y pragmáticas están lo suficientemente consolidadas como para ser empleadas en un contexto educativo en el que el dominio del lenguaje les permite contar con una base sólida para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Nota. (Acosta & Moreno, 1999) (Owens, 2003)

3. 4. Funciones comunicativas

Como se ha mencionado anteriormente, el programa de huerto escolar busca potenciar dos áreas del lenguaje; una de ellas son las funciones comunicativas. Las cuales corresponden a los diferentes propósitos por los que los/as niños/as usan el lenguaje en contextos determinados.

En el desarrollo del lenguaje, lo primordial no es solo que los/as niños/as adquieran estructuras lingüísticas, sino que también es fundamental que los/as niños/as desarrollen la capacidad de utilizar el lenguaje de manera intencionada y significativa al interactuar con otros/as.

A partir de lo mencionado sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, resulta relevante destacar el trabajo realizado por M.A.K. Halliday, quien plantea las funciones del lenguaje, destacando la importancia del uso que el/la niño/a le da al lenguaje para satisfacer sus necesidades, interactuar con otros/as y construir significados, lo que refleja que el lenguaje se consolida en contextos reales al ser utilizado con un propósito y un sentido.

Es importante definir con claridad la diferencia entre los usos y las funciones del lenguaje para, posteriormente, comprender cómo se desarrolla el lenguaje de los/as niños/as. A continuación, tenemos las funciones del lenguaje de las cuales habla Halliday, que responden al propósito comunicativo y son independientes del contexto, pues lo interesante de observar es la intención comunicativa del hablante.

Halliday presenta las siguientes funciones del lenguaje, las cuales se explican en relación con lo que ha observado durante el desarrollo de los/as niños/as:

Tabla 2. *Funciones del lenguaje según M.A.K. Halliday*

Funcion	Descripción	Cita
Instrumental	Se evidencian cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje para solicitar acciones u objetos.	“Los niños emplean las acciones comunicativas no verbales como un medio para satisfacer sus necesidades o deseos. La meta o el efecto proyectado intencionalmente consiste en obtener, de parte

		de otro, ciertos servicios o algún objeto deseado”. ^a
Reguladora	Corresponde al uso del lenguaje que le da el/la niño/a para cambiar la conducta del otro/a.	“Los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con la intención de controlar lo que hace el otro; el efecto o la meta proyectada intencionalmente consiste en controlar el comportamiento de alguna persona en particular”. ^a
Interaccional	Se manifiesta cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje para interactuar con otros/as.	“Los niños usan acciones comunicativas no verbales como medio para establecer en conjunto con otra persona un contacto de interacción. Esencialmente tiene por propósito llamar la atención del otro para que interactúe con él”. ^a
Personal	Se observa cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje para expresar emociones e intereses.	“Los niños emplean acciones comunicativas por medio de la conducta no verbal con el propósito de que esta sea la expresión de sí mismos; de esta manera los niños realizan y ponen de manifiesto sentimientos, actitudes e intereses”. ^b
Heurística	Se aprecia cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje para formular preguntas que le permiten aclarar y obtener nueva información.	“Los niños realizan acciones comunicativas no verbales como medio para explorar y organizar el medio ambiente. Esta microfunción se manifiesta principalmente cuando el niño interactúa con los objetos del medio que lo rodean, con la finalidad de explorarlos y conocerlos”. ^b
Imaginativa	Se refleja cuando el/la niño/a utiliza el lenguaje para crear e imaginar.	“Los niños emplean la conducta normal para la creación de un mundo imaginario propio. La matriz verbal que corresponde a esta microfunción es: hagamos como si”. ^b

Nota ^a (Acuña & Sentis, 2004, p. 40) ^b (Acuña & Sentis, 2004, p. 41).

A partir de las funciones, se evidencian tres etapas importantes del desarrollo del lenguaje, en particular de la dimensión pragmática. Para ello, debemos relacionar las etapas del desarrollo con la evolución de las funciones propuestas por el autor.

Para comenzar con esta vinculación, debemos aclarar qué se entiende por usos del lenguaje: se refieren a cómo se utiliza el lenguaje en una situación específica y son fundamentales para la primera etapa determinada como lenguaje infantil (de 0 a 18 meses).

En la primera etapa del desarrollo, como ya se mencionó, los bebés se comunican mediante sonidos, gestos y lenguaje no verbal. Esta etapa será dividida en dos: la primera se establece desde los 0 hasta los 6 meses, siendo destacados los siguientes usos del lenguaje:

Tabla 3. *Desarrollo de los usos del lenguaje*

Edad	Uso del Lenguaje	Descripción	Cita
0 a 6 meses	Uso instrumental	El/la bebé busca satisfacer necesidades o deseos mediante llantos y balbuceos para obtener acciones u objetos de su interés.	“Los niños emplean las acciones comunicativas no verbales como un medio para satisfacer sus necesidades o deseos. La meta o el efecto proyectado intencionalmente consiste en obtener, de parte de otro, ciertos servicios o algún objeto deseado”. ^a
	Uso regulador	El/la bebé busca controlar la conducta de otro para lograr que la persona haga lo que él/ella desea.	“Los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con la intención de controlar lo que hace el otro; el efecto o la meta proyectada intencionalmente consiste en controlar el comportamiento de alguna persona en particular”. ^a

	Uso interaccional	El/la bebé se comunica para que otra persona realice una acción simultáneamente con él/ella.	“Los niños usan acciones comunicativas no verbales como un medio para establecer en conjunto con otra persona un contacto de interacción. Esencialmente tiene por propósito llamar la atención del otro para que interactúe con él”. ^a
6 a 18 meses	Uso personal	El/la bebé demuestra su individualidad al transmitir a otros/as sentimientos, actitudes e intereses para manifestar su presencia.	“Los niños emplean acciones comunicativas por medio de la conducta no verbal con el propósito de que éstas sean la expresión de sí mismos; de esta manera los niños realizan y ponen de manifiesto sentimientos, actitudes e intereses”. ^b
	Uso heurístico	El/la bebé explora su entorno para conocer e interactuar con los objetos, obteniendo aprendizajes y nueva información.	“Los niños realizan acciones comunicativas no verbales como un medio para explorar y organizar el medio ambiente. Esta microfunción se manifiesta principalmente cuando el niño interactúa con los objetos del medio que lo rodea, con la finalidad de explorarlos y conocerlos”. ^b
	Uso imaginativo	El/la bebé crea su propio mundo a través del juego para vivir múltiples experiencias y sensaciones.	“Los niños emplean la conducta no verbal para la creación de un mundo imaginario propio. La matriz verbal que corresponde a esta microfunción es: ‘hagamos como si’”. ^b

Nota ^a (Acuña & Sentis, 2004, p. 40) ^b (Acuña & Sentis, 2004, p. 41).

Para la segunda etapa, de alrededor de los 2 años a los 2 años y 5 meses, el autor la denomina transición al lenguaje adulto y es en donde se establecen las microfunciones. Las microfunciones se definen como intenciones comunicativas observables y específicas, mediante las cuales los/as niños/as utilizan el lenguaje para solicitar, preguntar, informar, etc. Es decir, cómo los/as niños/as usan el lenguaje de manera funcional en contextos significativos y reales.

En esta segunda etapa se clasifica el desarrollo de acuerdo a tres microfunciones en donde las funciones presentadas anteriormente se transforman para adoptar formas más generalizadas, las cuales se presentan a continuación:

Tabla 4. *Transición al lenguaje adulto*

Función	Descripción	Cita
Función Interaccional	El/la niño/a busca interactuar con otros/as y actúa intencionalmente para regular la conducta ajena y conseguir lo que desea.	“Se distingue... la función pragmática, que se la entiende como ‘el lenguaje como acción’ y consiste en una generalización de las funciones instrumental y reguladora... con participación del uso interaccional”. ^a
Función Matética	El lenguaje es una herramienta para pensar y aprender; el/la niño/a explora su entorno y construye su propia realidad mediante el descubrimiento.	“La función matética, o ‘lenguaje para aprender’, que se desarrolla como una generalización de las funciones personal y heurística”. ^a
Función Informativa	Se manifiesta cuando el/la niño/a relata sucesos vividos y entrega información sobre sus experiencias personales a quienes le rodean.	“Se desarrolla además la función informativa, que se refiere a que el niño ocupa el lenguaje para intercambiar información con los demás... requiere del dominio de ciertos recursos lingüísticos”. ^b

Nota ^a (Acuña & Sentis, 2004, p. 41) ^b (Acuña & Sentis, 2004, p. 41-42).

Estas funciones coexisten en los actos comunicativos, combinando palabras y gestos para sentar las bases de habilidades comunicativas complejas. “Esta fase se identifica como el paso intermedio hacia el dominio cognitivo del sistema lingüístico del adulto, entendido como el Sistema Léxico Gramatical de la lengua materna” (Acuña y Sentis, 2004, p. 41).

Estas microfunciones se consolidan a partir de los usos del lenguaje previamente descritos, en los que se evidencian precursores fundamentales para la posterior consolidación de la función pragmática del lenguaje. En esta etapa se observa concretamente cómo el/la niño/a usa el lenguaje, integrando y combinando palabras, así como utilizando gestos para relacionarse con otros, para significar, aprender y comunicar información. Es importante destacar que todas estas funciones coexisten en los actos comunicativos, lo que evidencia el carácter flexible y

funcional del lenguaje. Esta etapa sienta las bases del desarrollo pragmático y favorece el surgimiento de habilidades comunicativas cada vez más complejas. Durante la siguiente etapa, definida como lenguaje adulto, surgen las macrofunciones, entendidas como el propósito comunicativo del lenguaje en su uso, lo cual incluye aspectos cognitivos, sociales y textuales. Esto permite que la interacción cuente con un discurso más organizado, lo que le permite al niño/a representar experiencias, interactuar socialmente y comunicarse eficazmente en contextos comunicativos reales.

A continuación se explican las macrofunciones mencionadas:

Tabla 5. *Dominio del sistema adulto*

Macrofunción	Origen y Propósito	Cita
Ideacional (o Ideativa)	Se origina de la función matética. Se usa para representar, organizar y significar el mundo interno y externo, permitiendo al niño/a expresar pensamientos y relatar sucesos.	“Se la describe como la función del lenguaje que se emplea para representar cognitivamente el mundo y la estructura de realidad que nos rodea... se utiliza para hablar del mundo real o imaginario, correspondiéndose con la representación referencial y cognitiva a través del lenguaje”. ^a
Interpersonal	Proviene de la función interaccional. Alude al uso del lenguaje para relacionarse con otros, expresar emociones e intenciones, influir en la conducta ajena y participar socialmente.	“Se concibe como el empleo del lenguaje para interactuar y actuar sobre los demás... el hablante oyente usa la lengua con un sentido interpersonal, es decir, requiere de otro para proyectarse en las situaciones comunicativas e intentar el logro de ciertas metas”. ^a
Textual	Surge de la evolución del propio desarrollo del lenguaje (no deriva de otra). Es la capacidad de organizar el discurso, conectar ideas y estructurar mensajes con coherencia y cohesión.	“La función textual... es una función que no se desarrolla de otras anteriores, sino que debe su aparición, más bien, al desarrollo del lenguaje mismo... apunta a la capacidad del lenguaje para organizar el discurso, es decir crear un texto a partir de contenido ideativo”. ^b

Nota ^a (Acuña & Sentis, 2004, p. 42) ^b (Acuña & Sentis, 2004, p. 43).

3. 5. Habilidades conversacionales

Las habilidades conversacionales también son parte crucial del desarrollo comunicativo de niños/as, es por esto que dentro del programa del huerto escolar se busca potenciarlas. Para abordar este tema, primero es necesario comprender la pragmática, definida como el estudio del uso del lenguaje en diversos contextos de interacción entre interlocutores reales. Este componente se centra en cómo se emplea el lenguaje para comunicarse y lograr objetivos funcionales, más que en la estructura gramatical. Autores como Owens (2003) mencionan la pragmática como:

La organización y la coherencia de las conversaciones incluyen la adopción de turnos; la apertura, mantenimiento y finalización de una conversación; el establecimiento y el mantenimiento de un tema; y la aportación de contribuciones relevantes a esa conversación. La rectificación implica dar y recibir retroalimentación, y corregir los errores. (p. 46)

Por lo que se puede entender que la pragmática es el principio organizador del lenguaje, ya que la necesidad comunicativa precede y determina la elección del contenido (semántica) y de la forma (sintaxis, morfología y fonología). De este modo, para tener éxito en la comunicación, se requiere la competencia comunicativa, entendida como la capacidad del hablante para formular, modular y emitir mensajes, verificando que sean comprendidos adecuadamente por el interlocutor.

Entrando en las habilidades conversacionales, encontramos que algunos autores como Acuña y Sentis (2004) mencionan que:

El uso interpersonal del discurso requiere tipos de conocimientos que no corresponden a las reglas de la gramática de la lengua, sino que se trata de habilidades relacionadas con la conversación, entendiendo a esta última como el modo predominante de interactuar a través de la actividad alternada entre participantes mediante el lenguaje. (Acuña & Sentis, 2004, p. 24)

Por lo que se entiende, las habilidades conversacionales son conocimientos relacionados con el uso interpersonal del discurso, lo que subraya la importancia de interactuar mediante turnos entre los/as participantes. Por ello, estas habilidades se consideran un proceso activo en el que los/as interlocutores/as intercambian información, ideas, necesidades y deseos, lo que exige que tanto el emisor como el receptor estén permanentemente atentos a las necesidades informativas del otro para asegurar la eficacia del mensaje.

La aparición de las habilidades no es de un momento a otro, sino que es un proceso que se origina de manera ontogenética mucho antes del habla formal, evolucionando por diversas etapas de complejidad:

- Etapa prelingüística (0 a 12 meses): Desde los 3 meses de vida, los/as adultos/as tratan las vocalizaciones del bebé como si fueran turnos conversacionales intencionados, definiendo una estructura de diálogo antes de que exista el habla. En este periodo, el/la niño/a desarrolla conductas no verbales (como señalar o mostrar objetos) que funcionan como protoimperativos y protodeclarativos, lo que le permite influir en el comportamiento de los demás.
- Etapa de transición y primeras palabras (12 a 24 meses): Con la llegada de las primeras palabras, el/la niño/a comienza a sustituir los gestos por símbolos verbales para expresar intenciones que ya conocía. Hacia los dos años, ya es capaz de nombrar a su interlocutor y esperar una respuesta antes de continuar la interacción.
- Etapa preescolar (3 a 5 años): Alrededor de los 3 años, los/as niños/as ya muestran un claro seguimiento de las reglas de toma de turnos. A los cuatro años, poseen un mayor control de los recursos para mantener su turno y demuestran conciencia social, lo que les permite modificar su registro lingüístico al dirigirse a bebés, niños/as más pequeños o incluso a adultos/as.
- Etapa escolar (6 a 12 años): En este periodo, los/as niños/as asumen la responsabilidad comunicativa de aportar información clara y de solicitar clarificaciones cuando el mensaje del emisor es ambiguo, lo que les permite alcanzar la competencia de un conversador más experto.

Esta progresión demuestra que la conversación es un modo de interactuar que requiere que el/la niño/a aprenda a coordinar simultáneamente la atención, la intención y la acción con su interlocutor para lograr una comunicación efectiva en su entorno social.

De acuerdo con los autores mencionados, el dominio de la conversación requiere el control simultáneo de los subsistemas, presentados en la siguiente tabla.

Tabla 6. *Dimensiones y características del desarrollo de las habilidades conversacionales.*

Habilidad Conversacional	Descripción	Hitos del Desarrollo
Toma de turno	Modo de interactuar mediante la alternancia con el interlocutor.	Presenta un desarrollo que abarca desde respuestas reflejas en la infancia hasta el uso de recursos lingüísticos, como conectores, para mantener el turno y evitar interrupciones.
Manejo de tópico	Implica la capacidad de seleccionar, mantener y cambiar el tema de manera pertinente.	A partir de los tres años, el/la niño/a deja de ser meramente imitativo/a y logra dar continuidad al tópico mediante relaciones semánticas más seguras, de igual forma, logrando la capacidad de cambiar el tópico de manera no contingente para expresar sus propias inquietudes.
Comunicación de referencias	Se refiere a la habilidad de ajustar el discurso a las necesidades informativas del oyente, asegurando que este pueda identificar los objetos o situaciones mencionadas.	Es una competencia de desarrollo gradual que requiere que el/la niño/a se responsabilice de la construcción de contenidos compartidos.
Adaptación al oyente (cambio de código)	Es la destreza de adaptar el estilo de la expresión oral al interlocutor.	Esta habilidad emerge alrededor de los tres años. Por ejemplo, al dirigirse a niños/as más pequeños/as, se utilizan enunciados más simples.

Peticiones de clarificación	Son estrategias utilizadas para reparar quiebres en la comunicación y asegurar la eficacia del intercambio.	Se manifiestan a los dos años mediante expresiones como “¿ah?” o “¿qué?”, lo que permite la continuidad de la conversación y evita malentendidos.
-----------------------------	---	---

Nota. Adaptado de Desarrollo del Lenguaje (5.^a ed.), por Owens, Jr., 2003, Pearson Educación, y “Desarrollo pragmático en el habla infantil”, por Acuña y Sentis, 2004, Onomázein (10), 33-56.

3. 6. TEL

3. 6. 1. Definición del Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante, TEL), se comprende actualmente como una condición del neurodesarrollo de carácter complejo, dinámico y persistente, que trasciende la simple demora en la adquisición del lenguaje oral. Tradicionalmente, ha sido delimitado bajo un criterio de exclusión, entendido como una “limitación significativa de lenguaje no explicable por un retraso cognitivo, por alteraciones morfológicas o motrices de los órganos de la articulación, por deficiencias perceptivas o por trastornos de la calidad de la relación social” (Aguado, 2009, p. 4). En esta misma línea, se definía como una alteración grave y persistente en la adquisición y el desarrollo del lenguaje oral no atribuible a déficits intelectuales, sensoriales, motores o sociofamiliares conocidos.

Sin embargo, las conceptualizaciones actuales superan esta definición restrictiva y enfatizan las barreras que la condición genera en la comunicación y la participación, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en adelante, DSM-5), el trastorno se caracteriza por “dificultades persistentes en la adquisición y el uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción” (American Psychiatric Association [APA], 2013, p. 92). Esta definición revela el carácter transversal del trastorno, cuyo impacto puede extenderse más allá de la expresión verbal, comprometiendo diversas áreas del desarrollo y del aprendizaje.

Es importante no confundir esta condición con un desfase madurativo pasajero. Al respecto, Vilameá (2014) advierte categóricamente:

El TEL no es un trastorno tan específico del lenguaje como su nombre pudiera hacer pensar. Tampoco es un retraso simple del lenguaje al que haya que dar tiempo. Ni es un problema de pronunciación, ni una cuestión de inmadurez o de educación (p. 8).

Desde esta perspectiva, se alude a un trastorno cuando los desajustes iniciales se consolidan y generan asincronías en el desarrollo, en el que coexisten habilidades lingüísticas acordes con la edad con la ausencia o la formulación errónea de otras más simples y de adquisición temprana. Esta situación ha sido descrita como la “ausencia o formulación errónea de otras más simples y primitivas” (Acosta y Moreno, 199, p. 20), lo que configura un perfil heterogéneo y variable entre los/as estudiantes.

En el contexto normativo chileno, el MINEDUC publicó el Decreto 1300 en 2002, que estableció la organización de la atención pedagógica para estudiantes con dificultades de comunicación, clasificando clínicamente el TEL en dos categorías principales: expresivo y mixto (receptivo-expresivo), definiendo criterios e instrumentos específicos para su diagnóstico. El TEL expresivo se identifica cuando la competencia lingüística en la vertiente expresiva se encuentra significativamente por debajo de la vertiente receptiva, manifestándose en errores de producción de palabras, vocabulario limitado, dificultades en la conjugación verbal o en la elaboración de estructuras sintácticas acordes con la edad. Por su parte, el TEL mixto se presenta cuando tanto la expresión como la comprensión se encuentran disminuidas, evidenciándose, además, dificultades para comprender palabras, frases o conceptos específicos.

No obstante, como señala Vilameá (2014), el trastorno es inherentemente heterogéneo y, aunque en algunos casos el compromiso puede ser predominantemente expresivo, lo más habitual es que la comprensión también se vea afectada en distintos grados de severidad. Esta afectación comprensiva afecta especialmente las habilidades pragmáticas y de alto nivel, dificultando la elaboración de inferencias y la interpretación de significados implícitos, lo que puede traducirse en un bajo nivel de comprensión del discurso narrativo y en dificultades para interpretar metáforas, ironías o dobles sentidos.

En coherencia con los avances internacionales, la Mesa Técnica del Ministerio de Educación de Chile (2024) ha impulsado la actualización de la nomenclatura de TEL a TL, alineándose con los criterios del DSM-5. Este cambio busca favorecer una mirada más inclusiva, centrada en las “limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, participación social y logros académicos” (MINEDUC, 2024, p. 27), desplazando el énfasis de la clasificación rígida hacia la identificación de los apoyos necesarios. En este marco, los nuevos procesos de

evaluación —como la plataforma FUDEI 2025— tienden a superar la distinción categórica entre “expresivo” y “mixto”, reconociendo que el perfil lingüístico de cada estudiante es heterogéneo y requiere apoyos personalizados en el aula común que consideren la forma, el contenido y el uso social del lenguaje.

El impacto de TEL no se restringe al plano lingüístico, sino que puede afectar el autoconcepto, la regulación emocional y la participación social del estudiante, lo que aumenta el riesgo de aislamiento o acoso escolar. Por ello, el abordaje pedagógico actual no se limita a la corrección del habla, sino que se orienta a derribar las barreras del entorno educativo, promoviendo la competencia conversacional y asegurando que el lenguaje se constituya en una herramienta efectiva de interacción social y de aprendizaje significativo a lo largo de la trayectoria escolar.

3. 6. 2. Dificultades generales del TEL

El TL, tradicionalmente identificado como TEL, se comprende actualmente dentro del paradigma de la neurodiversidad como una condición del neurodesarrollo caracterizada por un perfil evolutivo único que trasciende la mera producción verbal. La actualización del DSM-5 refleja un cambio hacia una mayor especificidad de las neurodivergencias, abandonando el calificativo de específico para reconocer que las fronteras entre los trastornos son fluidas y que las dificultades suelen afectar múltiples dominios del desarrollo. Según los criterios del DSM-5, esta condición implica “dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (...) debido a deficiencias en la comprensión o producción (...) manifestándose en un vocabulario reducido, una estructura gramatical limitada y un deterioro del discurso” (p. 92), lo que dificulta la conexión coherente de frases. (American Psychiatric Association [APA], 2013)

En el contexto educativo, el alumnado suele evidenciar una asincronía en el desarrollo, en la que coexisten habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o la formulación errónea de otras mucho más simples y primitivas. Además de estos déficits lingüísticos, Vilameá (2014) señala que el/la estudiante suele presentar problemas en el aprendizaje de la lectoescritura, dificultades en el razonamiento matemático (especialmente al interpretar enunciados) y problemas de atención que pueden derivar en comportamientos disruptivos debido a la frustración de no comprender su entorno.

Desde una perspectiva psicosocial, Aguado (2009) advierte que estas limitaciones generan un impacto en la personalidad, lo que se manifiesta con frecuencia en niveles elevados de ansiedad, una baja formación del autoconcepto y un mayor riesgo de sufrir acoso escolar o aislamiento, dado que los/as niños/as suelen ser más ignorados por sus pares en las interacciones sociales. En definitiva, el TEL presenta una desproporción cronológica y asincronías en las que conviven habilidades propias de la edad con errores gramaticales o fonológicos arcaicos.

3. 6. 3. Dificultades específicas en la Dimensión Pragmática

Considerando la heterogeneidad que caracteriza al TEL, los desafíos en la dimensión pragmática se manifiestan como barreras para emplear el lenguaje de manera funcional y social en diversos contextos. El estudiantado con este perfil suele requerir apoyos específicos para procesar el discurso narrativo, lo que puede dificultar la inferencia de hechos implícitos o la respuesta a preguntas que trascienden lo literal. Acosta y Moreno (1999) señalan que sus competencias conversacionales pueden verse limitadas en entornos sociales complejos, lo que conlleva retos en la sincronización de la toma de turnos y en la gestión de malentendidos durante el diálogo. Asimismo, es frecuente observar una interpretación más concreta del lenguaje, lo que requiere una mediación pedagógica para acceder a contenidos abstractos como metáforas, ironías o dobles sentidos.

Estas particularidades en el uso social del lenguaje impactan en la participación plena del estudiante en su entorno escolar, produciendo potencialmente “limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral” (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2013, p.42). En cuanto a las funciones comunicativas, los/as niños/as pueden mostrar un repertorio inicial centrado en necesidades básicas, como pedir o mostrar objetos, y requieren estrategias que fomenten su iniciativa en intercambios más complejos. Esta tendencia suele ir acompañada del uso creativo de conductas no verbales y gestos, que funcionan como herramientas compensatorias esenciales para mantener el vínculo comunicativo ante las barreras del entorno. Respecto a las habilidades del diálogo, se observan desafíos en la fluidez de la interacción, a menudo debido a que el tiempo necesario para procesar la información no siempre coincide con el ritmo de la conversación grupal. Asimismo, el/la estudiante puede presentar una organización del discurso que omite

marcadores referenciales necesarios para el oyente, por lo que resulta vital enseñarles explícitamente estrategias de reparación conversacional para reformular sus mensajes y asegurar el éxito comunicativo.

3. 7. Normativa chilena

En primera instancia, la Ley General de Educación (LGE) n.º 20.370 (2009) define la educación como un proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida, cuya finalidad es el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas. Bajo esta concepción, la ley establece que el sistema debe prever el desarrollo integral de los/as niños/as desde sus primeros años, promoviendo la comunicación para que participen activamente en la vida social y ciudadana, y fomentando el pensamiento crítico a través del aprendizaje y la interacción social. Asimismo, la LGE estipula principios de igualdad y equidad, garantizando que todos/as los/as estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, considerando y respetando la diversidad de la población estudiantil.

Respecto al abordaje de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE), el Decreto Supremo n.º 170/2009 (2010) fija las normas para determinar qué estudiantes serán beneficiados de las subvenciones para educación especial, definiendo que un estudiante con NEE es aquel que precisa de apoyos y recursos adicionales para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje. Este decreto establece formalmente en el TEL que es una necesidad educativa que consiste en una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, la cual debe ser atendida mediante apoyos especializados y una evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria pertinente a la realidad del contexto educativo y de salud del párvulo.

De forma complementaria, el Decreto Exento N.º 1300/2002 (2002) aprueba los planes y programas de estudio para estudiantes con TEL, permitiendo su atención en Escuelas Especiales de Lenguaje o en proyectos de integración escolar. Esta normativa regula la implementación de un Plan Específico de Estudio que contempla una atención fonoaudiológica especializada, la cual debe brindarse en sesiones individuales o en pequeños grupos, orientados a superar las dificultades lingüísticas y favorecer el progreso del estudiante en su trayectoria formativa.

Por otro lado, el Decreto N.º 83/2015 (2015) establece los criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE, tanto en educación parvularia como en educación básica. Esta norma promueve la diversificación de la enseñanza mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante, DUA), una estrategia de respuesta a la diversidad cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, considerando sus diferentes estilos, habilidades y preferencias para favorecer un aprendizaje significativo. Bajo esta normativa, se busca asegurar que los/as estudiantes con TEL puedan acceder, participar y progresar en el currículum nacional en igualdad de condiciones.

Considerando que el programa está diseñado para un curso NT2, se rige por las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), actualizadas por el Ministerio de Educación en 2018, que constituyen el referente fundamental que define qué y para qué deben aprender los/as estudiantes de preescolar. Este documento actualiza los fundamentos y los objetivos para resguardar la formación integral y el protagonismo de los/as niños/as en sus experiencias educativas.

La propuesta pedagógica de las BCEP se nutre de diversos marcos normativos y hallazgos de las ciencias de la educación y las neurociencias, destacando los siguientes pilares:

- Enfoque de derechos: El/la niño/a es concebido/a como sujeto de derechos y persona singular, cuyo comportamiento no es pasivo, sino que lleva la impronta de su voluntad y pensamiento. La educación debe asegurar su protección y bienestar, transitando de un modelo de “satisfacción de necesidades” a uno de “realización de derechos”, en el que el/la estudiante es un actor activo en su propia educación.
- Inclusión: La educación inclusiva es una orientación valórica central que busca responder a la diversidad de todos/as los/as niños/as, eliminando toda forma de discriminación arbitraria. En este contexto, la pedagogía debe ser situada, adaptando las actividades a las particularidades del aula.
- Rol de la familia y la comunidad: Se reconoce a la familia como la primera educadora de sus hijos/as. La educación parvularia debe trabajar de forma conjunta y coherente con el hogar, potenciando el esfuerzo educativo en favor del desarrollo integral.

Asimismo, las BCEP presentan un conjunto de ocho principios pedagógicos que constituyen orientaciones centrales para la práctica docente. Estos principios permiten configurar una educación humanista e inclusiva y deben ser aplicados por los equipos pedagógicos de manera integrada, sistémica y permanente para favorecer el aprendizaje integral de los párvulos.

Tabla 7. *Principios pedagógicos de las BCEP*

Principio	Descripción
Bienestar	Promueve la integridad física y psicológica, favoreciendo que se sientan seguros, respetados y valorados en el contexto educativo.
Unidad	Considera el aprendizaje como un proceso integral en el que participan simultáneamente las dimensiones emocionales, cognitivas, sensoriales y sociales del/la estudiante.
Singularidad	Reconoce a cada niño/a como un sujeto único, con características, intereses y ritmos de aprendizaje propios.
Actividad	Destaca el rol activo del niño/a en la construcción de sus aprendizajes mediante la exploración, la participación y la comunicación de sus experiencias.
Juego	El juego es un concepto central, tanto una actividad natural como una estrategia pedagógica privilegiada que impulsa el desarrollo cognitivo y social.
Relación	Valora la interacción con pares y adultos/as como una fuente relevante de aprendizaje y como base para el desarrollo social.
Significado	El aprendizaje es significativo cuando se conecta con los conocimientos previos y tiene sentido para el/la niño/a.
Potenciación	Promueve la confianza en las capacidades de los párvulos para que enfrenten nuevos desafíos y amplíen progresivamente sus aprendizajes.

Nota. Adaptado de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile (2018).

En el contexto de la Priorización Curricular (MINEDUC, 2020), se establecieron focos específicos para potenciar el núcleo de Lenguaje Verbal, perteneciente al ámbito de la Comunicación Integral. Este núcleo se concibe como un instrumento imprescindible para el desarrollo del pensamiento, permitiendo a los/as niños/as no solo expresar sensaciones y

emociones, sino también interpretar y construir el mundo que habitan mediante la interacción con otros. La dimensión oral cobra una relevancia primordial en esta etapa, ya que constituye la base para que los párvulos intercambien y construyan significados en diversos contextos y con múltiples propósitos.

Para el Nivel de Transición (NT2), los objetivos priorizados se centran en fortalecer las habilidades conversacionales y las funciones comunicativas. Entre los objetivos destacados se encuentran: “Expresarse oralmente en forma clara y comprensible”, empleando estructuras oracionales completas y precisas; “comprender textos orales como preguntas, explicaciones y relatos”, identificando la intencionalidad comunicativa del interlocutor; y “comunicar oralmente temas de su interés, empleando un vocabulario variado”. Estos focos buscan que el estudiante participe activa y creativamente en la red de significados de su cultura, lo que facilita su integración social y el desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo.

En este sentido, la implementación de huertos escolares se presenta como una estrategia pedagógica óptima para el desarrollo del lenguaje verbal, al ofrecer un escenario auténtico para la interacción social. El huerto funciona como un ambiente enriquecedor donde se propician múltiples oportunidades para que los párvulos utilicen el habla con un claro propósito comunicativo, ya sea para formular conjeturas, describir procesos de crecimiento o intercambiar opiniones en proyectos colaborativos. Al involucrarse en estas experiencias, los/as niños/as pueden fortalecer su capacidad de diálogo, respetando turnos y adaptando sus mensajes a diferentes interlocutores, lo que podría impactar directamente en su desarrollo integral y en la adquisición de aprendizajes significativos.

3. 8. Huerto escolar

El huerto escolar, en diversas investigaciones, se plasma como un espacio educativo o estrategia pedagógica que propicia diversos beneficios para los/as estudiantes, permitiendo el desarrollo de diversas habilidades y conocimientos. Según De los Angeles Oquillas (2020), este espacio “puede ser utilizado instrumentalmente en el desarrollo de áreas no directamente implicadas, pero sí conexas: lengua, plástica, matemáticas, idioma, tecnología, etc.” Esta versatilidad permite que se convierta en un eje de enseñanza transversal y significativa.

En cuanto a su definición y utilidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO, 2009) sostiene que:

“El recurso por excelencia para facilitar y enriquecer el aprendizaje de los educandos debe ser el Huerto Escolar, el cual se constituye en un laboratorio natural y vivo; de manera que los y las estudiantes tengan la oportunidad de aplicar de una manera experimental y establecer relación entre la teoría y la práctica de un modo vivencial al investigar, indagar y trabajar como un verdadero científico.”(p. 7)

Este enfoque práctico convierte el huerto en lo que Carbón Seijas (2016) denomina un “laboratorio vivo donde los niños y niñas puedan observar activamente, y experimentar directamente a nivel micro, para así poder conocer y comprender dicha realidad”.(p. 8)

En este entorno, los/as estudiantes no solo adquieren conocimientos técnicos de cultivo, sino que también desarrollan procesos cognitivos superiores a través de la interacción.

Estos espacios permiten que la comunidad completa se vincule al proceso de aprendizaje, lo que vuelve estas experiencias más significativas para el estudiantado, pues se relacionan con situaciones más cercanas y prácticas para aprender con sentido y aplicar habilidades en la vida diaria.

El huerto escolar permite que los/as estudiantes, a través de la manipulación de elementos de su entorno, construyan aprendizajes significativos, los cuales se van complementando con conocimientos de sus propios pares y otros/as adultos/as, incentivando el trabajo colaborativo, generando vínculos que promueven la curiosidad y responsabilidad del cuidado de su entorno. Siendo ellos/as protagonistas de su propio aprendizaje, logrando desarrollar habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

La dimensión social y comunicativa es crucial. Al respecto, Vigotsky (como se citó en Carbon Seijas, 2016) defiende que es fundamental “introducir en los procesos educativos el mayor número de experiencias, incluyendo actividades de experimentación en un ambiente real de situaciones significativas, donde el diálogo es básico para el aprendizaje”.(p. 9)

De este modo, el huerto escolar representa una valiosa herramienta que trasciende la mera producción de alimentos, ya que integra beneficios ambientales, sociales y educativos articulados entre sí. Por lo tanto, promover y consolidar estos espacios en las escuelas contribuye

significativamente al “bienestar integral de las comunidades y a la formación de ciudadanos comprometidos con la protección del planeta” (De los Ángeles Oquillas, 2020, p. 247).

3. 9. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se sustenta principalmente en la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, quien enfatiza la relevancia del entorno social y de la interacción como elementos fundamentales en el desarrollo de los aprendizajes. Según este enfoque, “la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores” (Ferreiro & Calderón, 2000, p. 36). Asimismo, incorpora aportes del constructivismo de Jean Piaget y los planteamientos de autores como Robert Slavin, David y Roger Johnson, quienes conciben el aprendizaje cooperativo como una metodología orientada al desarrollo integral de los/as estudiantes. Desde esta perspectiva, la colaboración se entiende como la contribución individual en función de un objetivo común, mientras que la cooperación implica trabajar conjuntamente con otros/as para alcanzar metas compartidas como se menciona en Ferreiro & Calderón (2000) “Cooperar es obrar conjuntamente con otro para un mismo fin” (p. 42).

El aprendizaje cooperativo promueve la participación activa de los/as estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante experiencias intencionadas, guiadas y estructuradas, que, si bien cuentan con orientación docente, favorecen una participación responsable y comprometida. En este marco, se fomentan diversas estrategias tales como la escucha activa, el debate, los juegos didácticos organizados, la reflexión, las simulaciones, la observación, el procesamiento de información, los experimentos, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la investigación colaborativa, las visitas guiadas y la toma de decisiones fundamentadas.

La relación entre docente y estudiantes se establece a través de la mediación pedagógica, entendida como la intervención intencional de quien educa para favorecer el aprendizaje, potenciar habilidades y acompañar el desarrollo cognitivo social. En este contexto, cooperar implica compartir experiencias significativas que requieren esfuerzo conjunto y compromiso

mutuo para lograr beneficios comunes. El trabajo cooperativo contribuye al desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo la colaboración, la motivación, el pensamiento crítico y la autoestima. De este modo, el rol del docente se configura como el de un mediador estratégico que orienta, observa y enseña habilidades sociales fundamentales para el trabajo en grupo y la construcción colectiva del conocimiento.

Capítulo IV: Marco metodológico

4. 1. Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo. A partir de lo mencionado por Sánchez (2013), se sitúa con base en algunos postulados. Las investigaciones de esta envergadura cuentan con un dinamismo propio, propiciado por la construcción social, que se da a partir de las percepciones y representaciones de quienes participan de la investigación, siendo el objeto de estudio la acción humana. De esta forma, se comprenden los significados que las personas atribuyen a sus experiencias. Se destaca la interpretación de la realidad, considerando el contexto de los/as individuos/as, así como su concepción del mundo, sus intereses, motivaciones y vivencias. El conocimiento se concibe como “subjetivo, no medible, comprensivo, interpretativo, no verificable y provisional” (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 36).

Considerando lo anterior, la investigación busca evaluar e interpretar la evolución de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en niños/as con TEL, teniendo en cuenta sus experiencias previas, intereses, emociones y motivaciones. A partir de las experiencias educativas propuestas, se busca que los/as niños/as desarrollen habilidades para la vida a partir de sus propias interacciones con el entorno que los rodea, mediante un proceso que “intenta capturar el flujo normal de los sucesos sin controlar las variables externas” (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 351). La investigación busca interpretar el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales a través de un nuevo espacio educativo, como el huerto escolar, que favorece la comunicación y la interacción de los/as sujetos/as en un contexto cotidiano y natural.

4. 2. Tipo de investigación

La investigación presentada es de carácter cualitativo, ya que se observan interacciones sociales y comunicativas. Dentro de esta, no se busca cuantificar ni generalizar resultados, sino comprender el proceso de adquisición e incremento de la comunicación de niños/as con TEL, considerando el dinamismo de las múltiples situaciones que ocurren en un contexto real. En la presente investigación, quienes investigan desempeñan un rol activo en el proceso de investigación, pues se busca observar y comprender la integralidad del contexto estudiado.

Como ya se mencionó antes, la investigación busca interpretar el proceso de adquisición de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales a partir de la participación activa de niños/as en el huerto escolar, considerando las interacciones dentro de un contexto que propicia experiencias para incrementar el desarrollo de la comunicación en la etapa preescolar.

El estudio está bajo la modalidad de investigación-acción, la cual se define como: "...el único procedimiento metodológico que admite a las personas (comúnmente consideradas como objetos de estudio) como sujetos partícipes en los proyectos de investigación, sujetos protagonistas conjuntamente con los expertos investigadores" (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 368).

El estudio sigue un proceso cíclico que comprende cuatro fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. De esta forma, el conocimiento surge de la transformación de la realidad objetiva y subjetiva en el mismo proceso investigativo. El objetivo es lograr que la comunidad se involucre como "...autogestor del proceso de autoconocimiento y transformación de sí mismo, así como de la realidad estudiada, teniendo un control operativo, lógico y crítico" (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 370).

4. 3 Diseño de investigación

La presente investigación surge de la creación de un programa de huerto escolar para desarrollar y fomentar las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en niños/as con TEL. Debido a esta propuesta, el estudio realizado se considera no experimental, ya que las interacciones se dan en un contexto natural, sin manipular variables.

Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los estudios no experimentales “se realizan sin la manipulación intencional de variables y en ellos solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152). Desde este punto de vista, la investigación se desarrolla en un contexto real del aula, específicamente durante la implementación de talleres de huerto escolar, sin alterar las dinámicas del entorno educativo. Como menciona Creswell (2014), en el diseño fenomenológico se busca describir e interpretar la esencia del fenómeno a partir de las experiencias compartidas por quienes participan de la investigación.

Bajo la concepción de que el presente estudio busca comprender cómo se manifiestan y desarrollan las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en una experiencia pedagógica en particular. Queda en evidencia que no se busca medir el rendimiento ni establecer causales, sino que, más bien, se pretende interpretar las interacciones comunicativas que surgen en un contexto espontáneo como el huerto escolar, considerando las características del grupo y su realidad educativa.

4. 4. Muestra

A continuación, se presenta una tabla con las características de los/as estudiantes que participaron en el programa de huerto escolar para el desarrollo y el fomento de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales.

La investigación se realizó en una escuela de lenguaje ubicada en la comuna de Puente Alto, con el segundo nivel de transición (kinder), que contaba con 15 estudiantes, con edades entre 5 y 5 años 11 meses, quienes presentaban Tel de manera mixta o expresiva. Para el presente estudio se considerará a 12 participantes, ya que tres de ellos/as no serán parte de la muestra; un/a fue retirado/a de la escuela y los/as otros/as dos presentaron una baja asistencia lo que no permite valorar su participación significativamente en el proceso, ya que asistieron a 2-3 sesiones que no corresponden a los procesos para analizar.

Además es relevante mencionar que algunos/as estudiantes presentan aspectos que se deben considerar durante la implementación del programa, como dificultades de atención, situaciones familiares complejas, procesos de audiometría e insulina dependiente.

4. 5. Procedimiento

El presente capítulo describe el procedimiento metodológico desarrollado para llevar a cabo la investigación, detallando las etapas y las acciones realizadas durante el proceso de estudio. En este apartado se explican las fases del programa de huerto escolar, desde el surgimiento del problema hasta la recolección y organización de los datos obtenidos. Asimismo, se describen los procesos mediante los cuales se desarrolló la propuesta y los instrumentos de investigación, con el propósito de asegurar la coherencia entre los objetivos planteados y las estrategias metodológicas empleadas.

- Fase de investigación y formación: En esta fase se delimita el problema de estudio, definiendo el fenómeno o situación a estudiar, a partir de experiencias previas durante la carrera. Asimismo, desde la revisión bibliográfica, se determinan los objetivos generales y específicos, que orientan la investigación a los aportes significativos en el área de estudio. Como se mencionó, los referentes teóricos acompañaron el proceso para identificar antecedentes, enfoques teóricos, conceptos clave y vacíos de conocimiento, lo que permitió delimitar la información.

Además, las investigadoras se formaron con respecto al área hortícola asistiendo a clases con un/a profesional, quien entregó conocimientos claves del programa, tales como el proceso de sembrado, periodos de siembra, orientación para la construcción del espacio de un huerto escolar, reciclaje, compost, actividades para los/as estudiantes.

- Creación del programa: En la presente investigación se utilizaron diversos instrumentos de investigación, definidos técnicamente como “herramientas conceptuales o materiales que sirven a las técnicas de investigación” (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 136). El estudio se centró específicamente en el uso de pautas de observación estructuradas, que requieren un registro sistemático y válido de los hechos vistos.

Durante la primera fase del programa, se aplicó una escala de apreciación, definida como “un instrumento que permite consignar los datos de una observación con rapidez y sistematizar las apreciaciones registradas sobre las personas o procesos” (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 232). Este recurso buscaba recolectar información para conocer de

manera integral a los/as estudiantes; este instrumento incluía aspectos del desarrollo cognitivo, sensoriomotor, socioemocional, además de la autonomía y el trabajo cooperativo (véase en el anexo 3, áreas del desarrollo).

Tal como señalan Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), los instrumentos de medición en investigación deben permitir registrar sistemáticamente las características del fenómeno estudiado, asegurando la coherencia con los objetivos de investigación. En este sentido, se valoraron los diversos niveles de determinadas áreas del ser humano mediante el registro de conductas e interacciones, logrando así “vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos” (Ñaupas Paitán et al., 2014, p. 191).

Además, se creó una matriz de comunicación sobre las habilidades conversacionales y las funciones comunicativas (véase en el anexo 1 y 2), en ella se encuentran, las especificaciones de cada una: en las habilidades conversacionales se da una contextualización de cada una y de los indicadores a evaluar. Por otro lado, respecto a las funciones comunicativas se dividen las macrofunciones en sus microfunciones correspondientes, con su conceptualización e indicadores para ser evaluados. A partir de esta matriz, se elaboró una escala de apreciación para ser evaluada en paralelo con el instrumento mencionado anteriormente (véase en el anexo 3, habilidades conversacionales y funciones comunicativas). Dando las directrices para el diseño del programa de huerto escolar.

Para el programa de huerto escolar, también se construye un formato de planificación (véase en el anexo 4), el cual permite integrar los objetivos del programa, objetivos de las bases curriculares, desarrollo de la experiencia de aprendizaje con sus respectivas estrategias didácticas. Asimismo, se establece una progresión de contenidos a considerar en la implementación del programa. Tras varias sesiones de observación y considerando que los contenidos son diversos, se buscó una priorización acorde al contexto en el que se implementa, contemplando la edad de los/as estudiantes, conocimientos previos, desarrollo del lenguaje, habilidades de los/as estudiantes (motrices, emocionales, sociales y comunicativas), entre otros.

- Creación de implementaciones: El programa se implementó durante diez sesiones, en las que se plantearon diversas experiencias de aprendizaje en torno al huerto escolar, con el

objetivo de desarrollar las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales, en conjunto con el trabajo cooperativo. Se realizaron experiencias con diversos materiales, tanto concretos como audiovisuales, que permitieron explorar un contexto real y significativo para los/as niños/as. Desencadenando su interés por participar y formar parte de un equipo, y fomentando el sentido de pertenencia para trabajar cooperativamente hacia una meta común: el cuidado y la conservación del huerto de su escuela.

- **Evaluación:** En cada implementación se cuenta con una pauta de apreciación, la cual se compone de indicadores específicos relacionados con el objetivo de aprendizaje de cada planificación, además de indicadores extraídos de la matriz comunicativa sobre las habilidades conversacionales y las funciones comunicativas (véase en anexo 3, planificaciones). Estas pautas se aplican tras la observación directa y participante luego de cada sesión implementada.
- **Transcripciones:** Durante la implementación de cada sesión se realizó una grabación de audio con el propósito de registrar las distintas interacciones que se generaban durante las actividades. Posteriormente, una vez finalizada la implementación de los talleres, se llevó a cabo el análisis a partir de las transcripciones de audio de cada clase, utilizando el grabador de voz como herramienta de apoyo para facilitar la revisión e interpretación de los datos obtenidos (véase en el anexo 5).

4. 6. Plan de análisis de datos

El método de análisis utilizado en esta investigación consiste en la observación de los aportes del programa diseñado e implementado, así como en el análisis de las transcripciones obtenidas en los talleres. Interpretando la evolución de las funciones conversacionales y de las habilidades comunicativas de los/as participantes; para esto, el proceso de análisis cuenta con las siguientes fases:

1. **Análisis:** A partir de las transcripciones, se considera para el proceso inicial las primeras 3 sesiones y para el proceso final las últimas 4 sesiones, para poder evidenciar la transición o consolidación del desarrollo de las habilidades conversacionales y de las

funciones comunicativas de cada estudiante a través del huerto escolar. Lo que permite generar un análisis de modo global del curso observando los progresos tras la implementación del programa.

2. Triangulación de información: En esta fase se busca relacionar la información desde el marco referencial con sus respectivos fundamentos teóricos, la investigación realizada con base en el aporte o fomento de las funciones conversacionales y las habilidades comunicativas, así como el análisis de los datos obtenidos tras la implementación del programa.

Como apoyo al desarrollo de la investigación, se utilizaron diversas herramientas digitales y de inteligencia artificial. ChatGPT y NotebookLM para apoyar la búsqueda de información y la organización de la bibliografía utilizada en el estudio. Asimismo, se utilizaron LanguageTool y Grammarly para la revisión ortográfica y gramatical de los textos elaborados durante el proceso de redacción.

Por otra parte, se utilizó TurboScribe para apoyar la transcripción de las implementaciones registradas en audio, lo que permitió optimizar los tiempos destinados a esta tarea. Dichas transcripciones fueron revisadas y ajustadas por las investigadoras con el propósito de asegurar la fidelidad del contenido respecto de lo expresado en las grabaciones.

Además, se emplearon herramientas como Google Docs para la elaboración y organización de documentos, matrices y registros asociados a la investigación. De igual manera, se utilizó Google Sheets para la confección de las pautas utilizadas para registrar los datos de la observación inicial y durante todo el proceso de implementación.

4. 7. Resguardo de rigor metodológico.

La presente investigación se rige por principios éticos que resguardan la integridad de los/as participantes y la transparencia del proceso. Al tratarse de un estudio en educación inicial, se ha gestionado el Consentimiento Informado con los/as apoderados/as, quienes en el proceso de matrícula firmaron el establecido en la escuela, accediendo a que se realicen registros fotográficos, participación en talleres o programas realizados en el establecimiento. Además, se gestiona el asentimiento informado con los/as niños/as, garantizando el anonimato mediante el uso de pseudónimos y la confidencialidad de la información según la Ley 19.628 de protección de la vida privada.

Asimismo, para garantizar la calidad científica del estudio bajo el paradigma cualitativo, se han adoptado los criterios de rigor propuestos por Guba y Lincoln (1985):

1. Credibilidad

Este criterio se refiere a la concordancia entre los hallazgos y la realidad observada. Para lograrlo, las investigadoras realizarán una estancia prolongada en el campo (las 10 sesiones del huerto) y aplicarán la triangulación de datos, contrastando las evaluaciones de las escalas de apreciación con las transcripciones de audios y los marcos teóricos de Halliday, Acuña y Sentis. Esto asegura que las interpretaciones correspondan efectivamente a las interacciones de los/as niños/as durante la experiencia vivida en las sesiones del programa del huerto escolar.

2. Transferibilidad

Considerando que la investigación cualitativa no busca la generalización estadística, se garantiza la transferibilidad mediante una descripción densa y detallada del contexto (Escuela de Lenguaje en Puente Alto) y de los/as participantes del estudio (niños/as con TEL). Esto permitirá que otros/as profesionales de la educación especial puedan evaluar la posibilidad de trasladar la estrategia del huerto escolar a contextos similares bajo condiciones parecidas.

3. Dependencia

Este criterio equivale a la estabilidad de los datos. Se asegura mediante una pista de revisión, manteniendo un registro organizado y sistemático de todo el proceso: desde el diagnóstico inicial hasta el análisis final. De esta manera, si otro/a investigador/a externo revisara los registros y el diario de campo, llegaría a conclusiones lógicamente equivalentes.

4. Confirmabilidad

Para garantizar que los resultados no sean producto de sesgos o prejuicios de las investigadoras, se aplicará el ejercicio de reflexividad. Se buscará que las conclusiones estén estrictamente ancladas en los datos (evidencia recolectada en sesiones del programa de huerto escolar) y se realizará un proceso de juicio de pares (revisión constante con la profesora guía) para asegurar que la interpretación sea objetiva y fiel al fenómeno observado.

Capítulo V. Análisis descriptivo de los resultados

5. 1. Análisis de primer nivel

En este capítulo se presenta el análisis descriptivo de los resultados obtenidos tras la implementación del programa. A continuación, se presentan estructurados en tablas categorizadas por cada habilidad conversacional (manejo del tópico, toma de turno, petición de clarificación y adaptación al oyente) y por las macrofunciones (interpersonal, ideacional, textual). Estas tablas están organizadas por estudiante, utilizando la abreviación “E” para mejor comprensión de estas, además, los/as estudiantes se encuentran en orden consecutivo del 1 al 14, exceptuando el E10, E11 y E15, que corresponden a los/as 3 estudiantes de la muestra que no fueron incluidos por los motivos ya mencionados. Las tablas contienen evidencia empírica de las interacciones de los/as estudiantes en las implementaciones, las cuales se dividen en proceso inicial (sesiones 1, 2 y 3), proceso final (sesiones 7, 8, 9 y 10) y en las interpretaciones de las investigadoras tras el análisis de las evidencias.

Durante el análisis de datos, el/la E1 no presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos, ya que presenta un dominio lingüístico limitado, según lo esperado para su nivel educativo. Por ello, en las tablas no se muestra el contenido mencionado anteriormente.

Tabla 8. *Habilidad conversacional: Manejo del tópico*

Habilidad conversacional: Manejo del tópico		
Esta categoría destaca la capacidad de los/as niños/as para mantener o proponer temas de forma autónoma, basándose en sus propias experiencias o en sucesos personales o de su entorno cotidiano.		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.	No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.
	Interpretación	
	No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.	
E2	Proceso inicial	Proceso final

	• "Yo estaba corriendo y caí". • "Yo te voy a hacer un baúl".	• "Y una paloma al lado de las plantas y el gato lo mordió y estaba ahí caminando".
	Interpretación	
	El estudiante evidencia un avance en la complejización del manejo del tópico, transitando desde una participación centrada en la expresión de información aislada hacia la construcción de una secuencia narrativa coherente. En el proceso final, logra integrar múltiples elementos dentro de un mismo enunciado, avanzando hacia una participación más elaborada en el intercambio comunicativo. Logrando encadenar eventos y mantener el hilo temático, lo que refleja una mayor capacidad de expansión del tópico y de sostenerlo más allá de una emisión puntual.	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	• "Nunca hice la canción del huerto". • "Yo hago muchos acuerdos con mis amigos. Algunas veces hacemos acuerdos que nos vamos a juntar en el patio". • "Por ejemplo, el estudiante 14 no hace caso en el furgón, porque siempre acusa". • "Yo, en mi casa, me encontré con una babosa".	• "Una araña como que tienen eso de de los pavos reales". • "Libélula". • "También pienso lo mismo que la estudiante 8. Una hormiga más grande".
	Interpretación	
E4	El/la estudiante presenta, en el proceso inicial, una adecuada capacidad para mantener el tópico y desarrollar intervenciones descriptivas vinculadas a su experiencia. Sin embargo, en el proceso final no se evidencian avances significativos en la complejidad pragmática, observándose una menor participación dependiente del adulto/a, limitando la continuidad temática. No obstante, se observan indicios de contingencia conversacional al vincularse con intervenciones de pares, lo que constituye un logro relevante en términos de desarrollo pragmático, aunque inestable.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• "Antes yo tenía como un juguete de pulsera, pero ¿se operó? Me lo metí en la nariz, en un cumpleaños". • "Yo tengo muchos cactus... Yo tengo cuatro cactus". • "Yo tengo de limón para hacer jugo." • "Pero, alguna vez a mis flores se les salen las raíces".	• "un cuadrado y que salgan gotas". • "Los carteles del tráfico". • "Una abeja". • "Zanahoria".
	Interpretación	

	El/la estudiante inicia con una participación activa en la propuesta y mantención de temas, con enunciados que incorporan experiencias personales y algunos niveles de detalle. En el proceso final, se observa una regresión hacia intervenciones más fragmentadas y de baja continuidad, predominando intervenciones breves y poco expansivas. Esto sugiere una dificultad para sostener la complejidad pragmática en contextos menos facilitadores, fenómeno frecuente en estudiantes con TEL.	
E5	Proceso inicial	Proceso final
	• "Anaconda". • "Cucaracha".	• "Las mías también [en referencia a tener zapatillas nuevas]".
	Interpretación	
	Se observa un avance desde una menor participación, con emisiones aisladas, hacia una intervención que logra vincularse con el tópico en curso. Este cambio da cuenta de un desarrollo incipiente en la contingencia temática, aunque aún con escasa capacidad de expansión o mantención prolongada del tópico.	
E6	Proceso inicial	Proceso final
	• "Cuidarlas con amor". • "Caracoles". • "Los abejorros son super gigantes". • "Las rocas estaban haciendo así".	• "Tía, creo que se murió el pajarito. Porque la otra vez llovió". • "El año pasado... La semana pasada pintamos roquita y la pusimos en el huerto". • "Tía, ella siempre me reta como si fuera mi mamá". • "Quiero preguntar algo: en mi casa habían bebés arañas rojas". • "Tía, la lechuga a mí me encanta. Siempre me como".
	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia un avance significativo al pasar de intervenciones breves y dependientes del adulto/a a producciones que integran relaciones causales y experiencias personales. En el proceso final, no solo mantiene el tópico, sino que lo expande y justifica, lo que refleja un desarrollo en la iniciativa propositiva y en la organización coherente del discurso.	
E7	Proceso inicial	Proceso final
	• "Que a veces que... me quedo con mi papá". • "Mi hermano está criando en nuestra casa un ciboulette". • "Yo solo tengo esto, que es una carta de mi papá". • "Yo tengo un árbol de palta".	• "Mi hermano cuida de muchas cosas". • "Los carteles que ponen... como de dona, de coca cola". • "Yo antes me gustaba el tomate. [...] A mí antes me gustaba el tomate y ahora no". • "Primera vez que como tomate en seis años".

		"Yo quiero ir que yo tengo una enfermedad. Que hago pipí otra vez me da ganas".
	Interpretación	
	Se observa un progreso en la continuidad y elaboración del tópico, desde intervenciones centradas en experiencias personales aisladas hacia una mayor continuidad temática y elaboración. En el proceso final, el/la estudiante logra sostener el tópico mediante la incorporación de información adicional, lo que evidencia un avance en la mantención y expansión del hilo conversacional.	
E8	Proceso inicial	Proceso final
	"Antes yo comía tomate cherry". "(Sobre una mariquita) En la cortina... En la cortina de su casa... Era chiquitita".	"El que más conozco es un bichito de aquí. Está en la tierra escondido". "La verdad, cuando hace mucho calor, me he dado cuenta que no aparecen tantos [insectos]".
	Interpretación	
E9	El/la estudiante progresa desde intervenciones acotadas hacia producciones que permiten enriquecer el tópico mediante descripciones más elaboradas y con mayor información. En el proceso final, se observa una mejor capacidad para mantener el tópico y enriquecerlo, este avance refleja una mejora en la organización de la información dentro del discurso, favoreciendo la continuidad temática.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Un día planté una planta".	"Yo vi una araña que la sacaron del baño".
E12	Interpretación	
	Se evidencia un avance en el manejo del tópico, pasando de enunciados aislados a intervenciones que aportan mayor información, logrando mantener el tópico a través de experiencias personales. No obstante, el discurso se mantiene en un nivel de expansión limitada y profundización del discurso.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Me acuerdo de que jugué con mi mamá". "En mi casa crecen tomates". "Estudiante 3, me senté un ladrillo y me quemé todo el poto".	"Mañana voy a la piscina de una amiga de mi mamá". "Un amigo que maneja bus. Tiene reno. ¿Igual que Navidad?". "Tía, estas zapatillas son nuevas".

		• "Porque estamos en la sala de los 6. Estamos grandes". • "Ah, el otro día vimos un montón de cuestiones acá".
	Interpretación	
	El/la estudiante muestra un incremento en la iniciativa comunicativa, pasando de intervenciones aisladas a una mayor participación en el intercambio. Este cambio favorece la proposición de tópicos, aunque la continuidad temática aún se presenta de manera irregular.	
E13	Proceso inicial	Proceso final
	• "Yo hago muchos acuerdos con mis amigos. Algunas veces hacemos acuerdos que nos vamos a juntar en el patio". • "Tía, cuando mi papá trabajaba acá, yo comía tomate cherry con sal". • "Tía, yo tengo un árbol de durazno".	• "Yo planté cilantro". • "Es que se molestó porque, no, porque ya no está jugando". • "Tía. Encontré un montón de hormigas ahí". • "Y le voy a poner un minimapa. Y le voy a poner un cartelito también".
	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia un manejo avanzado del tópico, siendo capaz de proponer, mantener y expandir temas, así como de vincular sus intervenciones con las de otros. Esto refleja un nivel de contingencia conversacional y co-construcción del discurso, característico de una mayor complejidad pragmática.	
E14	Proceso inicial	Proceso final
	• "A mí también me pasó (lo de la garganta)". • "Yo comí pollo frito".	• "Tía, tenemos pollito". • "Tía, y también los del tráfico [al hablar de carteles]". • "Ahora no, yo la llevo aquí creo que solo agarra porque nos morimos y perderemos una de nuestras estrellas". • "Ya conseguimos una plantita que se la comieron".
	Interpretación	
	Se observa un avance desde intervenciones limitadas hacia producciones más elaboradas, que permiten ampliar el tópico mediante mayor información. En el proceso final, el/la estudiante logra sostener el tema por más tiempo, evidenciando un progreso en la continuidad temática.	
Análisis global		
El curso evidencia una progresiva complejización del manejo del tópico, que puede comprenderse a partir de tres ejes pragmáticos interrelacionados: En primer lugar, se observa un tránsito de la respuesta pasiva a la iniciativa propositiva. En el proceso inicial, predominan intervenciones reactivas, donde los/as estudiantes participan principalmente respondiendo a las preguntas del adulto/a. En el proceso final, varios/as estudiantes logran introducir		

tópicos de manera espontánea, vinculando sus intervenciones con experiencias personales o situaciones del entorno, lo que da cuenta de una mayor autonomía discursiva.

En segundo lugar, se identifica un avance desde la información aislada hacia la construcción de narrativas coherentes. Inicialmente, las producciones se caracterizan por ser breves y fragmentadas, sin continuidad temática. Posteriormente, algunos/as estudiantes comienzan a encadenar eventos, incorporar relaciones causales y ampliar sus intervenciones, lo que permite sostener el tópico a lo largo de más de un turno y enriquecer el intercambio comunicativo.

Finalmente, se evidencia una transición desde un discurso egocéntrico hacia formas más colaborativas, manifestadas en la contingencia conversacional. Mientras que en el proceso inicial las intervenciones se centran principalmente en experiencias individuales sin conexión con otros, en el proceso final emergen casos en que los/as estudiantes retoman, validan o amplían los aportes de sus pares, lo que refleja un avance en la co-construcción del discurso y en la atención conjunta.

No obstante, estos avances se presentan de manera heterogénea, ya que algunos/as estudiantes mantienen un rol más pasivo o dificultades para sostener la continuidad temática, lo que es consistente con la naturaleza del desarrollo pragmático en niños/as con TEL, donde la estabilidad de estas habilidades depende en gran medida del contexto interactivo.

Tabla 9. *Habilidad conversacional: Toma de turno.*

Habilidad conversacional: Toma de turno.		
Esta habilidad se centra en el uso de señales (verbales o no verbales) para iniciar o ceder la palabra, así como para solicitar permiso para intervenir o realizar una acción en la interacción grupal.		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>
	Interpretación	
	<i>No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.</i>	
E2	Proceso inicial	Proceso final
	• "Con la semilla". (Respuestas reactivas a preguntas directas de las talleristas). • "Zanahorias". (Respuestas reactivas a preguntas directas de las talleristas). • "¿Te puedo compartir conmigo? ¿Me puedes compartir conmigo?". (Toma de turno inter-pares para negociar el uso de materiales sin mediación del adulto/a).	• "Tía". (Uso del vocativo para iniciar el contacto). • "Hola, tía". (Inicio de interacción social mediante el saludo). • "Sí, yo voy con el Estudiante 1". (Toma de iniciativa para la formación de grupos).

		"Yo, yo, yo". (Nivel inicial de reactividad para captar la atención del adulto/a).
	Interpretación	
	El/la estudiante, al principio del programa, se sitúa en un nivel inicial, evidenciando una participación principalmente reactiva y dependiente del adulto/a, sin ajuste al turno previo ni regulación del momento de intervención. En el proceso final, si bien mantiene estrategias básicas para captar la atención, se observan instancias de interacción con pares en contextos de negociación, lo que implica un avance hacia la contingencia conversacional y una incipiente co-construcción del diálogo. Sin embargo, la regulación del turno sigue siendo limitada. Se observa un avance parcial hacia un nivel intermedio.	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	"Yo me acuerdo de algo. Yo me acuerdo de algo". "Yo sé, tía". (Uso de fórmulas para apartar su lugar y expresiones repetitivas para captar la atención). "Sí". y "Regadera". (Respuestas directas a la autoridad). "¿Yo pego?". (Diálogo autónomo con compañeros para coordinar la tarea y reparación de un quiebre de propiedad).	"¿Así tía?". (Búsqueda de validación para mantener el turno en la actividad). "O sea que primero echamos la tierra y después...". (Gestión del flujo; utiliza conectores para confirmar la secuencia de acciones). "Sin hacer ruido". (Regulación de la conducta grupal para permitir la continuidad de la instrucción). "¿quién me tiró una piedra acá?". (Reparación de un quiebre en la interacción social).
	Interpretación	
E4	El/la estudiante presenta un nivel intermedio en el proceso inicial, utilizando fórmulas para acceder al turno, aunque aún está centrado en la figura del adulto/a. En el proceso final, se evidencia un nivel avanzado al incorporar regulación del turno (espera, mantenimiento), contingencia (respuestas ajustadas al otro) y co-construcción del diálogo, a través de conectores, organización de la secuencia y reparación de quiebres. Se observa un avance cualitativo significativo en los tres ejes de la complejización pragmática.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Un pájaro" y "Pepinos". (Respuestas reactivas). "tú tienes que hacer tu parte". (Gestión del flujo de trabajo inter-pares mediante una exigencia de cumplimiento). "porque va a crecer y otra vez crecer, y después va a crecer". (uso conectores temporales).	"Yo". (Respuesta directa para reclamar la palabra). "Tía, ¿puedo comer lechuga?". (Petición de permiso al adulto/a, nivel funcional básico). "Estudiante 13, ¿qué viste?". (inicia un diálogo directo con un compañero sin intervención del docente).
	Interpretación	

	El/la estudiante, al inicio del programa, se ubica en un nivel inicial, con respuestas aisladas y reactivas. En el proceso final, emergen algunas interacciones con pares y el uso de conectores, lo que sugiere avances en la contingencia y en la construcción de secuencias. No obstante, gran parte de sus intervenciones se vinculan a normas de convivencia más que a la regulación conversacional. Se posiciona en un nivel intermedio-bajo, lo que evidencia un avance limitado y no consolidado en los ejes pragmáticos.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• "Eh... Flores". (Uso de pausa sonora "Eh", aunque en un contexto reactivo de respuesta directa). • "¿Invisible?". (Marca de atención mediante la repetición del concepto del adulto/a). • "Se ahoga el agua". (Turno cooperativo donde completa y refuerza la idea expresada por el Estudiante 4).	• "¿Ya podemos pasar?". (Iniciativa para cambiar de fase en la actividad). • "¿Lista tía?". (Consulta para coordinar el inicio de una acción). • "Yo". (Marca de atención básica).
	Interpretación	
E5	El/la estudiante, al inicio del programa, presenta un nivel inicial, caracterizado por intervenciones reactivas y escasa continuidad. En el proceso final, se observan algunas iniciativas de participación y respuestas contingentes a otras, lo que refleja un avance en el eje de contingencia conversacional. Sin embargo, no se evidencia regulación clara del turno ni co-construcción sostenida del diálogo. Se identifica un avance hacia un nivel intermedio incipiente.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• (Asiente). (Señal no verbal para confirmar que tiene algo que decir ante la pregunta de la tallerista). • "Hay una pregunta, mira, mira". (Señal verbal para iniciar una intervención o llamar la atención hacia una duda).	• "Yo me acuerdo algo". (fórmula verbal para introducir un tema). • "¿Comenzamos, tía?". (Toma de iniciativa para arrancar la tarea). • "Pero yo... me había preguntado a mi, estudiante 12". (reclama su derecho al habla basándose en la regla social tras una interrupción). • "Yo sé". (Uso de fórmulas para apartar su lugar en la conversación). • "Pez debajo del agua". (Uso de una consigna social para regular el silencio y los turnos del grupo).
	Interpretación	
	El/la estudiante transita desde un nivel inicial, con escasa regulación del turno, hasta un nivel avanzado en el proceso final. Se evidencia desarrollo en los tres ejes: regulación conversacional (reclama su turno y espera), contingencia (responde y se ajusta al otro) y co-construcción del diálogo (organiza, regula y sostiene la interacción grupal). Se observa un avance significativo hacia la autonomía pragmática.	
E6	El/la estudiante, al inicio del programa, se ubica en un nivel inicial, con respuestas aisladas y reactivas. En el proceso final, emergen algunas interacciones con pares y el uso de conectores, lo que sugiere avances en la contingencia y en la construcción de secuencias. No obstante, gran parte de sus intervenciones se vinculan a normas de convivencia más que a la regulación conversacional. Se posiciona en un nivel intermedio-bajo, lo que evidencia un avance limitado y no consolidado en los ejes pragmáticos.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• "Eh... Flores". (Uso de pausa sonora "Eh", aunque en un contexto reactivo de respuesta directa). • "¿Invisible?". (Marca de atención mediante la repetición del concepto del adulto/a). • "Se ahoga el agua". (Turno cooperativo donde completa y refuerza la idea expresada por el Estudiante 4).	• "¿Ya podemos pasar?". (Iniciativa para cambiar de fase en la actividad). • "¿Lista tía?". (Consulta para coordinar el inicio de una acción). • "Yo". (Marca de atención básica).
	Interpretación	
	El/la estudiante, al inicio del programa, presenta un nivel inicial, caracterizado por intervenciones reactivas y escasa continuidad. En el proceso final, se observan algunas iniciativas de participación y respuestas contingentes a otras, lo que refleja un avance en el eje de contingencia conversacional. Sin embargo, no se evidencia regulación clara del turno ni co-construcción sostenida del diálogo. Se identifica un avance hacia un nivel intermedio incipiente.	

E7	Proceso inicial	Proceso final
	• "Al huerto" y "Verde". (Respuestas reactivas). • "Dije que un ciclo es como armar algo junto". (Repara el quiebre reclamando su derecho al habla para reafirmar una idea propia expresada anteriormente). • "Yo llegué aquí primero. Él está peleando porque yo llegue primero". (dialoga con pares en la fila).	• "¿Yo?". (Confirmación de la asignación del turno por parte del adulto/a). • "Tía, ¿cómo se escribe 'hay'?". (Inicio autónomo de una petición de ayuda). • "No hay que taparlas Estudiante 2". (Gestión de la tarea y corrección de la conducta de un par).
	Interpretación	
	El/la estudiante, al inicio del programa, se posiciona en un nivel inicial, con participación reactiva y poco ajuste al intercambio. En el proceso final, se observan algunas interacciones con pares y respuestas contingentes; sin embargo, la regulación del turno continúa dependiendo del adulto/a en varias situaciones. Se ubica en un nivel intermedio-bajo, evidenciando un avance leve, principalmente en el eje de contingencia, sin consolidación en regulación ni co-construcción.	
E8	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	• "Tía, yo lo pego, yo sé darlo vuelta". (Ofrecimiento voluntario para tomar la iniciativa en una tarea). • "Mejor tú la giras y yo la pego". (coordinación y negociación directa con un compañero). • "Ya, y yo lo pego". (Gestión de la acción conjunta y el mantenimiento del turno en la tarea).
	Interpretación	
	No se cuenta con evidencia en el proceso inicial. En el proceso final, el/la estudiante presenta un nivel avanzado al participar en interacciones con pares, donde negocia, coordina y mantiene secuencias de acción conjuntas. Esto refleja desarrollo en los ejes de regulación conversacional y co-construcción del diálogo, con menor dependencia del adulto/a. No obstante, no es posible establecer una progresión entre ambos procesos.	
E9	Proceso inicial	Proceso final
	• "Lentejas" y "plantas". (Respuestas directas). • "estudiante 12, córtala, hay visitas ¿Cómo te vas a portar mal con una visita? No. Eso no se hace". (Gestión autónoma basada en reglas sociales para regular la conducta de un par). • "Es como... Es como cuidar las plantas". (utiliza marcas de mantenimiento).	• "Eh...". (uso de pausas sonoras para mantener el turno mientras procesa la información y evitar que le quiten la palabra). • "¿Podemos aportar los recuentos?". (Iniciativa para proponer una nueva fase en la conversación). • "Tía, yo sé". (Fórmula de atención centrada en la autoridad).

	Interpretación	
	El/la estudiante evoluciona desde un nivel inicial al principio del programa, con respuestas aisladas, hasta un nivel avanzado al final del proceso. Se evidencia desarrollo en los tres ejes: regulación del turno (uso de pausas para mantener la palabra), contingencia (respuestas ajustadas al contenido previo) y co-construcción del diálogo (propuestas e intervenciones que amplían la interacción). Se observa un avance cualitativo significativo.	
E12	Proceso inicial	Proceso final
	• "Semillas" y "hacen... hoyos". (Respuestas a preguntas de la tallerista). • "tía yo me acuerdo algo". (Fórmula verbal para solicitar espacio). • "nosotros ya dijimos algo, Ellos dos van a cortar y yo voy a pegar". (gestiona el flujo del grupo y asigna roles sin intervención de la tía).	• "Tía, estas zapatillas son nuevas". (Iniciativa de turno para introducir un tema personal fuera del tópico académico). • "Yo, yo, yo". (Expresión repetitiva para captar atención en contextos de alta estructura).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un nivel intermedio en el proceso inicial, evidenciado en el uso de fórmulas para solicitar el turno y en cierta organización del discurso. En el proceso final, muestra un desempeño heterogéneo, alternando entre intervenciones de mayor complejidad (gestión de tareas con pares, co-construcción) y otras de nivel inicial (expresiones repetitivas sin ajuste al contexto). Por lo tanto, no se evidencia un avance claro en los ejes de complejización pragmática, lo que mantiene un desempeño inestable.	
E13	Proceso inicial	Proceso final
	• "Yo sé. Yo sé". (Señal verbal para manifestar la intención de participar y tomar el turno). • "Agua" y "Un tallo". (Respuestas reactivas) • "psicólogo Es psicólogo. ¿Es psicólogo o psicóloga?". (Uso de marcas de atención para precisar información). • "en una hoja se hace lo que se puede hacer en el huerto y en otra lo que no se debe hacer...". (Gestión inter-pares al explicar las instrucciones a la Estudiante 6).	• "Yo lo dije, yo lo dije". (Reclamo de autoría y del turno de respuesta). • "No me imites". (Gestión metalingüística del sistema de interacción para marcar límites personales). • "¡Yo te lo he tomado!". (Reclamo de posesión y turno de acción ante un par).
	Interpretación	
	El/la estudiante transita desde un nivel intermedio en el proceso inicial hasta un nivel avanzado en el proceso final. Se evidencia desarrollo en los tres ejes: regulación conversacional (defensa del turno), contingencia (ajuste al discurso del otro) y co-construcción del diálogo (explicación, regulación de pares y gestión de la interacción). Se observa un avance significativo hacia una participación autónoma y colaborativa.	

E14	Proceso inicial	Proceso final
	• "Tía. Tía. Tía" y "Yo, yo sé". (Expresiones repetitivas para captar la atención del adulto/a). • "¿Y alguien más puede decir otra cosa? Levanten la mano... Sí, que levanten la mano". (gestión del flujo conversacional; actúa como moderador del diálogo entre sus compañeros).	• "Tía, yo sé, yo sé". (Uso de fórmulas para solicitar la palabra). • "No digan a mí". (regulación de las normas sociales de participación conversacional entre sus compañeros). • "Yo le echo. No, yo le echo agua a esto". (Negociación directa de turnos de acción y mantenimiento del lugar en la tarea compartida). • "¡Estudiante 4! ¡Deja de hacerlo!". (Intervención para modificar la conducta del otro y recuperar el flujo de la actividad).
	Interpretación	
	El/la estudiante se sitúa en el nivel intermedio en el proceso inicial, utilizando estrategias para acceder al turno. En el proceso final, alcanza un nivel avanzado, evidenciando desarrollo en los tres ejes: regulación del turno (organiza la participación), contingencia (responde y dirige el intercambio) y co-construcción del diálogo (actúa como moderador y facilita la continuidad del grupo). Se observa un avance hacia un rol más activo en la gestión conversacional.	
Análisis global		
El curso presenta un desarrollo heterogéneo en la habilidad de toma de turno, evidenciado en distintos niveles de complejización pragmática. En el proceso inicial, predomina un nivel inicial, caracterizado por una participación impulsiva o reactiva, con escasa regulación del turno, baja contingencia y ausencia de co-construcción del diálogo. Las intervenciones se presentan mayoritariamente como respuestas aisladas o como dependientes del adulto/a. En el proceso final, se observa una diversificación en los niveles de desempeño. Un grupo de estudiantes avanza hacia un nivel intermedio, mostrando mayor ajuste al turno previo (contingencia) y un mayor uso de fórmulas de intervención, aunque aún con dificultades en la regulación autónoma del turno y en la construcción de secuencias dialógicas. Por otro lado, un grupo más reducido alcanza un nivel avanzado, lo que evidencia un desarrollo en los tres ejes de complejización pragmática: la regulación conversacional, la contingencia y la co-construcción del diálogo. En estos casos, los/as estudiantes logran interactuar con pares, mantener el turno, organizar la interacción y reparar quiebres, mostrando una participación más autónoma. Asimismo, se identifican casos de desempeño heterogéneo o sin progresión clara, lo que sugiere que la complejización de la habilidad no es lineal y puede verse influida por el contexto de la interacción. En situaciones altamente estructuradas, la toma de turno tiende a restringirse, lo que limita el desarrollo de niveles más avanzados. En síntesis, el curso evidencia una transición parcial desde una participación dependiente hacia formas más autónomas y colaborativas, aunque este avance no es homogéneo. Se hace necesario		

favorecer instancias de interacción menos dirigidas que potencien la regulación del turno, la contingencia y la co-construcción del diálogo.

Tabla 10. *Habilidad conversacional: Petición de clarificación*

Habilidad conversacional: Petición de clarificación		
Esta categoría abarca aquellos momentos en los que los/as niños/as identifican fallas en su comprensión o solicitan información adicional para mantener la coherencia de la conversación o realizar correctamente una tarea.		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>
	Interpretación	
	<i>No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.</i>	
E2	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	• "Las plantas". (Entrega una respuesta incongruente ante la pregunta técnica de la tallerista). • "¿cómo mocho?". (Realiza una petición de clarificación vaga e inespecífica sobre un término utilizado por un/a compañero). • "Con semillas". (Muestra una actitud pasiva que requiere de múltiples reformulaciones e insistencia del adulto/a para lograr una respuesta funcional).
	Interpretación	
	Se observa la aparición de la habilidad de petición de clarificación en el proceso final, transitando desde la ausencia de estrategias hacia una detección inicial de quiebres comunicativos. Las intervenciones evidencian principalmente un nivel bajo (inespecífico), mediante preguntas vagas y respuestas incongruentes, lo que indica que el/la estudiante comienza a reconocer dificultades de comprensión, pero aún depende de la reformulación del adulto/a. No obstante, este cambio da cuenta de un paso desde una actitud pasiva hacia una incipiente activación de estrategias de reparación, aunque todavía poco eficientes.	
E3	Proceso inicial	Proceso final

	• "Que algo para regar es que no sé cómo se llama". (Identifica una falla en su vocabulario/compreensión). • "Regadera". (Repite el término técnico proporcionado por la tallerista para confirmar el nombre del objeto identificado). • "¿Qué es eso?". (Petición de información directa sobre un objeto no reconocido en las ilustraciones del libro).	• "¿Así, tía?". (Busca confirmación sobre una acción específica). • "¿Qué son esas cositas?". (Identifica un detalle morfológico que no comprende y pide información nueva para poder identificar al insecto). • "O sea que primero echamos la tierra y después...". (Parafrasea la instrucción del adulto/a para verificar si ha comprendido correctamente el orden del proceso de plantación). • "¿Una albahaca de colores?". (Confirmando el nombre de la planta mencionada por la tallerista). • "Es que no sé qué son esos". (Expresa su confusión de manera inespecífica ante una imagen que no logra identificar).
Interpretación		
El/la estudiante presenta presenta un desempeño alto y sostenido en la habilidad, evidenciando estrategias de clarificación de tipo específico y metacomunicativo en ambos procesos. Se observa la capacidad de parafrasear, confirmar información y solicitar aclaraciones focalizadas, lo que refleja un manejo avanzado de la reparación del discurso. Este comportamiento da cuenta de una participación activa en la co-construcción del significado, constituyendo un indicador de desarrollo pragmático consolidado.		
E4	Proceso inicial	Proceso final
	• "¿En tierra?". (Busca confirmar el lugar de trabajo "debajo de una parra" mediante la repetición de un elemento clave de la instrucción). • "¿Y después lo hacemos así?". (Verifica un procedimiento técnico para asegurar que ha comprendido la secuencia de la tarea). • "Pero, ¿alguna vez a mis flores se salen las raíces?". (Formula una pregunta nueva basada en una observación previa para verificar su comprensión del ciclo de vida de las plantas).	• "¿Por qué las antenas tienen pelos?". (Formula una pregunta avanzada que busca una explicación sobre una característica física observada). • "Tenía patas y antenas". (Ante la instrucción de formular una pregunta, responde con una afirmación de su registro, mostrando una dificultad para comprender la tarea de "reportero").
Interpretación		
Se evidencia un avance en la complejización de la habilidad, que transcurre desde peticiones orientadas a la confirmación de instrucciones (nivel medio) hasta preguntas que buscan explicaciones y la generación de nuevo conocimiento (nivel alto). En el proceso final, el/la estudiante no solo verifica la información, sino que amplía el contenido, lo que refleja un desarrollo hacia una reparación activa y exploratoria del discurso, superando la mera comprensión operativa.		
E5	Proceso inicial	Proceso final
	• "¿Invisible?". (Señala la dificultad ante un concepto abstracto "cámara invisible")	• "¿Qué?". (Utiliza un marcador global de duda ante el comentario de la

	repitiendo la palabra para confirmar el referente).		tallerista sobre el crecimiento de las semillas). • "¿Eso es verdura?". (pidiendo clarificación sobre la categoría del alimento que observa). • "¿Existe la hormiga reina?". (Pide información nueva para verificar un concepto biológico tras la explicación inicial). • "¿Hay hormiga, rey?". (Busca expandir la información recibida mediante una pregunta de confirmación lógica).
	Interpretación		
	El/la estudiante muestra un avance desde estrategias de clarificación de nivel bajo (repetición o duda global) hacia un uso más frecuente de preguntas orientadas a confirmar y ampliar la información (nivel medio). Este progreso refleja el paso de una actitud más pasiva a una mayor intencionalidad para asegurar la comprensión, aunque aún con una elaboración metacomunicativa limitada.		
E6	Proceso inicial		Proceso final
	• "¿Perder?". (Detecta una palabra inusual en el discurso de un compañero y pide clarificación repitiendo el término). • "¿Qué íbamos a hacer?". (Pide que se le repita la instrucción de la actividad). • "¿Dónde?". (Petición focalizada para precisar una ubicación mencionada por un compañero). • "¿Pero qué pasó?". (Expresa confusión general ante el fin repentino de una actividad sin identificar un punto específico de duda).		• "¿Tiene antena?". (preguntando por características físicas para su registro). • "¿Tienen cachitos?". (buscando precisar la descripción de un caracol). • "Tía, ¿plantamos orégano?". (Pide confirmación específica sobre el tipo de semilla que utilizó). • "Tía ¿existe la hormiga roja?". (Solicita información nueva para integrar un conocimiento previo personal con el tema de la clase).
	Interpretación		
	Se observa un avance desde estrategias de clarificación centradas en la repetición de términos (nivel medio) hacia preguntas más focalizadas y específicas, orientadas a comprender características, acciones y conceptos del entorno. En el proceso final, el/la estudiante evidencia una mayor capacidad de identificar puntos precisos de dificultad, lo que refleja un desarrollo en la regulación de la comprensión y la reparación del discurso, aunque aún con variabilidad en la precisión.		
E7	Proceso inicial		Proceso final
	• "¿De dos?". (Petición de repetición focalizada para confirmar la organización de los grupos de trabajo).		• "¿Y esa también?". (Solicita precisar si un objeto específico entra en la categoría de "carteles" que están discutiendo).

	"¿Por qué es bueno?". (Identifica un vacío en la justificación causal sobre los insectos y pide información adicional para completar su conocimiento). "Tía, ¿es uno para todos?". (Solicita información nueva para entender las reglas de distribución de materiales en el equipo). "¿Qué significa la palabra polinizar?". (Muestra un alto control metacomunicativo al identificar un término léxico específico que impide su comprensión y solicitar su significado).	"Tía, ¿cómo se escribe 'hay'?". (Identifica el punto exacto de su dificultad en la escritura y pide la información necesaria para avanzar en su tarea). "¿Se puede tragar?". (Realiza una petición de información nueva para verificar la seguridad de consumir una planta aromática).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un desempeño alto y consistente en la habilidad, evidenciando preguntas de carácter metalingüístico y metacomunicativo en ambos procesos. Se observa la capacidad de identificar con precisión los vacíos de comprensión y de solicitar información específica para resolverlos, lo que da cuenta de una reparación activa y autónoma del discurso, característica de un nivel avanzado de desarrollo pragmático.	
E8	Proceso inicial	Proceso final
	"¿Y esto también? ¿Y las nubes?". (Solicita guía sobre qué elementos incluir en el dibujo).	"Oye, esta planta, ¿qué le pasó a esto?". (Pide una explicación técnica sobre información nueva del estado de salud de una planta). "¿hormiguita?". (Repite el término para confirmar si el objeto observado corresponde a ese insecto).
	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia la presencia de la habilidad en un nivel principalmente medio, mediante preguntas orientadas a solicitar información o aclarar aspectos del entorno. No obstante, no se observan avances en el proceso final, lo que sugiere una estabilización de la habilidad sin progresión hacia niveles más complejos, posiblemente asociada a una menor participación o a dificultades para mantener estrategias de reparación.	
E9	Proceso inicial	Proceso final
	"¿La planta?". (Busca definir el objeto de la conversación iniciado por un/a compañero/a). "Aquí pongo lo que sí o lo que no". (Verifica la parte operativa de la instrucción para asegurar que su acción sea congruente con la tarea). "¿Cómo qué no estudiar?". (Parafrasea la afirmación del compañero para verificar una posible incongruencia lógica en el discurso).	"¿Mirarlos y verles sus antenas? ¿Eso?". (Parafrasea la instrucción para verificar su comprensión antes de actuar). "Tía, ¿cómo se escribe 'hola, tienen que cuidar el huerto'?". (Pide información nueva y precisa para realizar la escritura de su afiche). "¿A qué le consultaban?". (Pide que le repitan el contexto de la pregunta de la tallerista para poder responder adecuadamente). "¿Para qué está esto?". (Solicita información sobre la finalidad de las plantas recolectadas).

	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un desempeño de nivel medio a alto, evidenciado por la capacidad de parafrasear instrucciones y de solicitar información específica para asegurar la comprensión. Estas estrategias reflejan un adecuado desarrollo de la reparación del discurso; sin embargo, la ausencia de registros en el proceso final impide determinar la consolidación o la progresión de la habilidad.	
E12	Proceso inicial	Proceso final
	• "¿Qué es eso?". (Petición de información para identificar un nuevo estímulo visual). • "¿Ah?". (Marcador de confusión ante una pregunta directa de la tallerista sobre los pájaros). • "¿Como trampas de arañas?". (Busca entender mejor un concepto nuevo).	• "¿Hoy es miércoles?". (Pide confirmación sobre un dato temporal específico mencionado por el adulto/a). • "¿Cómo tu abuela te dice Santa Claus?". (pidiendo explicación sobre un apodo). • "¿Cómo que a la playa? si las latas no tienen pies". (Cuestiona una metáfora para reparar el quiebre producido por el uso de lenguaje figurado).
	Interpretación	
	Se observa un desempeño estable en la habilidad, con predominio de estrategias de nivel bajo y medio, tales como marcadores globales de duda y solicitudes de información general. No obstante, se evidencian algunos intentos de una reparación más elaborada, como el cuestionamiento de incongruencias, lo que sugiere una incipiente transición hacia niveles más complejos de comprensión y de monitoreo discursivo.	
E13	Proceso inicial	Proceso final
	• "¿Es psicólogo o psicóloga?". (Solicita información nueva para precisar la identidad de un referente en el discurso). • "¿Qué va primero?". (Busca aclarar la secuencia lógica de la actividad).	• "Pero le preguntaron a la Estudiante 8". (clarificando quién debe responder). • "¿Hacerlos?". (Pide clarificación sobre el verbo de la instrucción debido a una posible confusión de significado). • "¿Lo vamos a anotar?". (Pide información nueva sobre el procedimiento a seguir tras un hallazgo). • "¿un burrito?". (Repite la propuesta de un compañero para confirmar si se refiere a ese tipo de insecto).
	Interpretación	
	Se evidencia un avance desde estrategias centradas en la clarificación de términos (nivel medio) hasta preguntas orientadas a la organización del intercambio y a los roles conversacionales (nivel alto). Este cambio refleja un desarrollo en la comprensión no solo del contenido, sino	

	también de la estructura de la interacción, lo que evidencia una mayor competencia metacomunicativa.	
E14	Proceso inicial	Proceso final
	• "Tía, ¿y esa planta de qué son?". (Busca información nueva para explorar y dar sentido a su entorno físico). • "¿para ir al recreo?". (Verifica el propósito específico de una instrucción de movimiento para confirmar su comprensión del contexto). • "¿Podemos agarrar el color que queramos?". (Parafrasea las posibles reglas de uso de materiales para verificar los límites permitidos).	• "Tía esto ¿cómo se llama?". (Identifica su desconocimiento del nombre de un insecto y solicita el término técnico). • "¿Por qué no el estudiante 3?". (Pide una explicación o información nueva, sobre el criterio de selección de los reporteros).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta la habilidad de forma consistente, con predominio de estrategias de nivel medio, orientadas a la identificación de objetos, instrucciones y reglas. En el proceso final, si bien disminuye la frecuencia, se mantienen preguntas que implican la búsqueda de explicaciones, lo que da cuenta de una presencia estable de la habilidad, aunque sin una progresión clara en la complejidad.	
Análisis global		
El curso evidencia una transición desde una actitud inicial, caracterizada por la pasividad ante los quiebres de comprensión, hacia una participación más activa en la reparación del discurso. En el proceso inicial predominan estrategias de nivel bajo, como el uso de marcadores globales de duda o la ausencia de solicitudes de aclaración, lo que refleja una limitada conciencia metacomunicativa. En contraste, en el proceso final varios/as estudiantes avanzan hacia estrategias de nivel medio y alto, evidenciadas por su capacidad de formular preguntas específicas, parafrasear instrucciones y solicitar información nueva, lo que indica un mayor control sobre su comprensión. Particularmente relevante es la aparición de conductas de reparación activa, en las que los/as estudiantes no solo detectan la incompreensión, sino que también despliegan estrategias para resolverla, lo que contribuye a la continuidad del intercambio. Este avance refleja un desarrollo en la metacomunicación, una habilidad fundamental para los/as estudiantes con TEL que les permite compensar sus dificultades de comprensión. No obstante, este progreso es heterogéneo, observándose en algunos casos una estabilización o la ausencia de avance, lo que sugiere que la consolidación de estas estrategias aún es frágil y depende del contexto interactivo, tal como se describe en el desarrollo pragmático en TEL.		

Tabla 11. *Habilidad conversacional: Adaptación al oyente*

Habilidad conversacional: Adaptación al oyente
Esta categoría se manifiesta principalmente cuando los/as niños/as utilizan fórmulas de cortesía o lenguaje formal con los/as adultos/as (como el uso constante de "tía"), cuando ajustan su discurso para cumplir con roles específicos (como el de reportero) o cuando repiten consignas de regulación grupal para influir en sus pares.

E1	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>
	Interpretación	
	<i>No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.</i>	
E2	Proceso inicial	Proceso final
	• "aca atras". (Utiliza un deíctico espacial impreciso asumiendo que el interlocutor sabe exactamente a qué punto se refiere). • "tía, ¿me prestas el pegamento?". (Usa sustantivo específico ("pegamento"), permitiendo que la tallerista identifique el objeto deseado).	• "Las plantas". (Responde de manera imprecisa y descontextualizada a la pregunta técnica de cómo plantar). • "De regar las plantas". (Identifica una acción específica y la nombra con un sustantivo concreto para que la tallerista comprenda su intención de dibujo). • "Sí, yo voy con el Estudiante 1". (Adaptación del discurso para expresar una preferencia ante la autoridad en la formación de grupos).
	Interpretación	
	Se observa un avance en la habilidad de adaptación al oyente, transitando desde un uso predominante de referencias egocéntricas e imprecisas (nivel bajo) hacia la incorporación de sustantivos específicos y mayor claridad referencial (nivel medio). En el proceso final, el/la estudiante logra ajustar su discurso para que el interlocutor identifique con mayor precisión su intención, lo que evidencia un progreso en la toma de perspectiva del otro, aunque aún con cierta inestabilidad en la coherencia de sus respuestas.	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	• "Que algo para regar es que no sé cómo se llama". (Muestra una alta conciencia metacomunicativa al identificar que el oyente necesita un término que él no posee). • "Pero falta esto". (Emplea el deíctico "esto" sin dar mayores señas, asumiendo que el otro está mirando exactamente el mismo punto del libro). • "O gallinas, porque yo lo veo que están volando muy bajo". (Adapta su explicación proporcionando una evidencia observable "volando muy	• "Estoy dejando espacio al estudiante 5 para que se corra". (Toma la perspectiva del compañero y verbaliza su acción para facilitar el movimiento del otro). • "Es una tijereta, dijimos delante, cuando dijeron hay una cucaracha, era una tijereta". (Ajusta el lenguaje para reparar un error de sus compañeros, recurriendo a un conocimiento compartido previamente para co-construir el significado). • "O sea que primero echamos la tierra y después...". (Describe la secuencia de

	bajo", para justificar su hipótesis ante el grupo).	una acción para verificar con la tallerista si su comprensión del proceso es la correcta).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un desempeño alto y consistente, lo que evidencia un dominio avanzado de la habilidad. Se observa la capacidad de transitar desde referencias parcialmente egocéntricas hacia estrategias presuposicionales, en las que ajusta su discurso en función del conocimiento del otro, repara malentendidos y aporta información contextual relevante. Esto refleja una consolidación en la toma de perspectiva del interlocutor y en la co-construcción del significado.	
E4	Proceso inicial	Proceso final
	"Y como esta que no tiene nada". (Asume que el oyente identifica a qué planta se refiere mediante el uso de "esta"). "tu tienes que hacer tu parte". (Ajusta el lenguaje hacia un par para regular la interacción social, estableciendo una expectativa de rol clara dentro del equipo).	"¿Te gusta el sushi?". (Intenta establecer un vínculo comunicativo con un par, buscando un tema de interés común fuera del contexto inmediato). "un cuadrado y que salgan gotas". (Describe visualmente su dibujo de una regadera, utilizando formas y elementos concretos). "Estudiante 13, ¿qué viste?". (Adaptación del tono y contenido de su habla para cumplir con el rol de "reportero" siguiendo instrucciones).
	Interpretación	
E5	Se evidencia un avance desde un uso de lenguaje egocéntrico (dependiente de deícticos imprecisos) hacia un nivel referencial, en el que el/la estudiante comienza a describir objetos, acciones y situaciones de manera más comprensible para el interlocutor. En el proceso final, además, ajusta su discurso según los roles y contextos, lo que indica una progresión hacia una adaptación más consciente del mensaje, aunque aún en desarrollo.	
	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	"Gusano tiene pelos". (Proporciona una característica descriptiva específica para ayudar a la identificación del ser vivo que están observando en conjunto). "Pero me gusta la pizza sola". (Ajusta y aclara su preferencia personal ante la pregunta de un par).
	Interpretación	
	El/la estudiante muestra la emergencia de la habilidad, evidenciada únicamente en el proceso final, en el que utiliza descripciones simples que permiten al interlocutor identificar referentes (nivel medio). Este cambio da cuenta del paso desde la ausencia de adaptación hacia una consideración incipiente del otro, aunque aún sin alcanzar niveles de ajuste más complejos.	

E6	Proceso inicial	Proceso final
	• "la x se está portando super mal, está haciendo tira las plantas". (Describe una situación externa con detalles específicos para que la tallerista pueda identificar la transgresión). • "Toma agüita. Toma agüita". (Cambio de tono hacia uno de cuidado y sugerencia ante la afección de garganta de la tallerista). • "cuidado estudiante 13, casi le pegas con la tijera en el ojo". (Emite una advertencia específica basada en la acción inmediata del compañero, tomando su perspectiva de peligro).	• "Me encanta tu pantalón". (Emite un comentario basado en su apreciación personal inmediata, sin considerar el hilo conductor de la conversación). • "Hicimos el proceso de plantado, que es colocar semillas y echarle tierra". (Resume la actividad realizada utilizando sustantivos específicos y verbos de acción para explicar el concepto a los demás). • "Iba a decir un búho, pero... ella lo dijo primero". (Modificación de su respuesta basándose en la intervención previa de una compañera, demostrando conciencia del contexto social). • "Tía ella siempre me reta como si fuera mi mamá". (Describe una dinámica social compleja con un par, ajustando su mensaje para explicar a la tallerista su sentir respecto a la interacción).
	Interpretación	
	Se observa un avance significativo desde intervenciones centradas en el/la adulto/a, con menor ajuste discursivo y un uso más flexible del lenguaje que considera tanto al adulto/a como a los pares. En el proceso final, el/la estudiante logra utilizar descripciones específicas y adaptar su discurso a distintas situaciones comunicativas, alcanzando un nivel referencial avanzado y con rasgos presuposicionales, evidenciando una mayor conciencia del impacto de su mensaje en el otro.	
E7	Proceso inicial	Proceso final
	• "hay yo vi una, hay yo vi algo como moviéndose, por ahí". (Utiliza términos vagos como "algo" y "por ahí", asumiendo que el otro puede localizar el movimiento sin más pistas). • "Dije que un ciclo es como armar algo junto". (Retoma y parafrasea su propia definición anterior porque detecta que la tallerista le pide explicar el concepto al grupo).	• "Los carteles que ponen... como de dona, de coca cola". (Utiliza ejemplos del entorno cotidiano para clarificar el concepto de "cartel" ante el grupo). • "Yo quiero ir, que yo tengo una enfermedad. Que hago pipí otra vez me da ganas". (Abandona una petición simple y proporciona una explicación detallada y personal para justificar su necesidad). • "Hacen un agujerito con su dedo, ponen la semilla...". (Describe paso a paso un procedimiento técnico para que los demás puedan visualizar cómo se realiza el plantado).

	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia un progreso desde un uso inicial de referencias vagas y egocéntricas hasta intervenciones más estructuradas y comprensibles para interlocutor (nivel medio). En el proceso final, logra ajustar su discurso mediante explicaciones, ejemplos y secuencias, lo que refleja una mayor capacidad de organizar el mensaje en función del otro, acercándose a un nivel más avanzado de adaptación.	
E8	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis.</i>	• "Mejor tú la giras y yo la pego". (Coordina una tarea colaborativa con un par, asignando roles específicos). • "un tipo de... como de... como la otra pero más grande". (Intenta describir un objeto nuevo comparándolo con uno ya conocido por el interlocutor para facilitar la identificación).
	Interpretación	
	Se observa la aparición de la habilidad en el proceso final, en el que el/la estudiante utiliza estrategias de tipo referencial, tales como la descripción y la comparación, para facilitar la comprensión del interlocutor. Asimismo, la coordinación de acciones con pares evidencia una incipiente capacidad de ajustar el lenguaje en función de la interacción, aunque aún en un nivel inicial de desarrollo.	
E9	Proceso inicial	Proceso final
	• "Estudiante 12, córtala, hay visitas. ¿Cómo te vas a portar mal con una visita? No. Eso no se hace". (Adaptación explícita del discurso y la conducta basada en el contexto de observación externa).	• "Va a decorar, yo voy a escribir y él va a decorar". (Explica la división del trabajo dentro de su grupo a la tallerista, demostrando coordinación). • "Hola, mira su... cuida el huerto". (Propone un mensaje específico para el cartel, pensando en la información que los futuros lectores necesitarán saber).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un desempeño que transita hacia un nivel presuposicional, evidenciando en la capacidad de ajustar su discurso considerando el contexto y al interlocutor, especialmente al organizar tareas o proponer mensajes dirigidos a otros. Este avance refleja una toma de perspectivas más elaborada, donde no solo se transmite información, sino que se anticipa lo que el otro necesita comprender.	
E12	Proceso inicial	Proceso final
	• "nosotros ya dijimos algo, Ellos dos van a cortar y yo voy a pegar". (Organiza el flujo de trabajo ajustando el mensaje	• "Creo que se resbaló con esto". (Utiliza el deíctico impreciso "esto" sin identificar el objeto causante del accidente).

	según los roles asignados a sus pares para coordinar la acción colectiva). "Tía, pero yo no cabo aca". (Describe una limitación física específica del entorno para que la docente comprenda su incomodidad).	"¿Cómo que a la playa? si las latas no tienen pies". (Cuestiona el lenguaje figurado del adulto/a desde una perspectiva literal para clarificar un quiebre en la comprensión de una metáfora).
	Interpretación	
	Se observa un avance leve desde un uso de lenguaje parcialmente egocéntrico, con referencias imprecisas, hacia una mayor consideración del contexto y del interlocutor (nivel medio). No obstante, la presencia de déicticos sin especificación indica que la habilidad aún se encuentra en proceso de consolidación, con una adaptación fluctuante del mensaje.	
E13	Proceso inicial	Proceso final
	"Tía, cuando mi papá trabajaba acá, yo comía tomate cherry con sal". (Relato de una experiencia personal adaptada al interlocutor docente pueda reconstruir la escena). "en una hoja se hace lo que se puede hacer en el huerto y en otra lo que no se debe hacer...". (Al notar que su compañera no entendió la tarea, asume una estrategia de reparación activa y le explica la instrucción de forma simplificada).	"no existe, no el palito... el palote, el que se esconde en los árboles". (Realiza un esfuerzo comunicativo para que sus compañeros y talleristas identifiquen un insecto). "Me parece que le hicimos mucho cariño por eso". (Atribuye una causa específica al crecimiento de las plantas).
	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia un nivel avanzado de adaptación al oyente, caracterizado por la capacidad de ajustar su discurso para explicar, clarificar y apoyar la comprensión de sus pares (nivel presuposicional). Este comportamiento refleja una reparación activa del discurso y una sólida toma de perspectiva del otro, contribuyendo a la co-construcción del intercambio.	
E14	Proceso inicial	Proceso final
	"Oye pero el cielo no es azul, es celeste, arriba arriba mira". (Ajusta su discurso para corregir la percepción de un par, utilizando la observación directa del entorno como referencia). "¿Y alguien más puede decir otra cosa? Levanten la mano... Sí, que levanten la mano". (Actúa como moderador del flujo conversacional, adaptando sus instrucciones para gestionar la participación de sus compañeros).	"es la araña que estaba allá, allá, esa araña que tiene el esqueleto y las patitas". (Describe un hallazgo previo utilizando detalles físicos para que la tallerista pueda identificar a qué ser vivo se refiere).

	Interpretación
	Se observa un avance desde intervenciones centradas en la interacción directa hacia un uso más elaborado del lenguaje, en el que el/la estudiante incorpora descripciones específicas y adapta su discurso para cumplir funciones comunicativas dentro del grupo. En el proceso final, alcanza un nivel referencial avanzado, con indicios de ajuste presuposicional al considerar el rol y las necesidades del interlocutor.
Análisis global	
Se observa que los/as estudiantes presentan una progresiva complejización en la habilidad de adaptación al oyente, evidenciada en el tránsito desde un uso del lenguaje de carácter egocéntrico, basado en referencias imprecisas y dependientes del contexto inmediato, hacia formas más referenciales y, en algunos casos presuposicionales. En el proceso inicial predominan intervenciones en las que los/as estudiantes asumen que el interlocutor comparte la misma información, lo que se manifiesta en el uso frecuente de déicticos como “esto” o “eso”. En contraste, en el proceso final varios/as estudiantes logran incorporar sustantivos específicos, descripciones y explicaciones, lo que permite una mayor claridad del mensaje y facilita la comprensión del otro. Asimismo, se evidencia en algunos casos el desarrollo de un nivel más avanzado, donde los/as estudiantes no sólo describen, sino que ajustan su discurso en función del interlocutor, considerando sus conocimientos, roles y necesidades dentro de la interacción. Este avance refleja una mayor toma de perspectiva del otro, elemento central en la complejización pragmática de esta habilidad. No obstante, este progreso no se presenta de manera homogénea, ya que algunos/as estudiantes mantienen un uso fluctuante entre niveles o evidencian avances incipientes, lo que sugiere que la consolidación de esta habilidad es aún gradual y dependiente del contexto interactivo, especialmente en estudiantes con TEL.	

Tabla 12. *Macrofunción interpersonal*

Macrofunción interpersonal		
Esta categoría es fundamental para observar cómo los/as estudiantes utilizan el lenguaje para satisfacer necesidades materiales (pedir objetos, agua o ayuda) y para gestionar sus relaciones sociales (saludos, expresiones de cortesía o mediación de conflictos).		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>
	Interpretación	
	<i>No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.</i>	
E2	Proceso inicial	Proceso final

	• "Tía, ¿me prestas el pegamento?". (Se refiere a la demanda de un objeto para realizar una tarea). • "Tía no tengo hoja". (Se refiere a la expresión de una carencia material para obtener el recurso faltante).	• "Yo no porque yo fui al baño altiro". (Información sobre su conducta para regular la percepción de la docente). • "Sí, yo voy con el Estudiante 1". (Expresa una preferencia social para negociar su agrupación).
	Interpretación	
	Inicialmente, el/la estudiante emplea el lenguaje con una función instrumental, orientada a la satisfacción de necesidades inmediatas, lo que corresponde a un nivel más bajo de la macrofunción interpersonal. Posteriormente, transita hacia un uso interaccional-regulatorio, manifestando, preferencias y negociando su participación social. Este desplazamiento evidencia una ampliación desde actos de habla centrados en la obtención de recursos hacia la gestión incipiente de vínculos sociales.	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	• "Hagan el círculo". (Se refiere al uso del lenguaje para dirigir la acción colectiva).	• "Sin hacer ruido". (Regula la conducta de sus pares de forma directa). • "Estoy dejando espacio al estudiante 5 para que se corra". (Se pone en el lugar del otro y negocia el espacio físico).
	Interpretación	
E4	El/la estudiante evoluciona desde el uso del lenguaje como mecanismo de control conductual directo, hacia forma más compleja de negociación intersubjetiva, donde incorpora la perspectiva del otro/a. Esto implica la emergencia de habilidades de descentramiento cognitivo y construcción de acuerdos, propias del nivel más alto de la macrofunción interpersonal.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• "Tu tienes que hacer tu parte". (Se refiere al control y distribución de responsabilidades dentro del trabajo grupal).	• "Tía, ¿puedo comer lechuga?". (Usa el lenguaje para pedir algo que satisfaga una necesidad inmediata). • "Yo escucho con la frente". / "Yo me llamo Rulo". (Simula realidades y participa en juegos de roles).
E5	Se observa un tránsito desde las funciones regulatorias hacia el uso del lenguaje en clave proyectiva imaginativa, mediante simulación de identidades y regulación en juegos de roles. Esto evidencia una expansión hacia formas de interacción donde el lenguaje permite explorar identidades sociales y construir realidades compartidas simbólicamente.	
	Proceso inicial	Proceso final
	• <i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>	• "Ese no es mío, el verde era mío". (Comparte datos para regular la posesión de materiales).

		"Soy un bozo". / "Pero a mí no me gusta". (Simula realidades en el juego y expresa sentimientos internos).
	Interpretación	
	El/la estudiante utiliza el lenguaje para simular realidades y expresar estados internos lo que corresponde a un nivel alto de la macrofunción interpersonal, se evidencia un dominio de funciones expresivas e imaginativas donde el lenguaje actúa como mediador en la construcción del yo y en la proyección de mundos sociales posibles.	
E6	Proceso inicial	Proceso final
	"No golpes". (Se refiere a la regulación directa de la conducta física de un compañero). "Tía, yo te ayudo... ¿Con las tijeras?". (Se refiere a un acto de empatía y colaboración voluntaria con la tallerista).	"Me puedo llevar un poco de lechuga". (Solicita satisfacer un deseo inmediato). "¡Tía, mira!". / "No, yo iba primero". (Llama la atención e intenta turnos regulares). "Tía, ella siempre me reta como si fuera mi mamá". (Expresa sentimientos internos y proyecciones sociales).
	Interpretación	
E7	El/la estudiante manifiesta un uso avanzado del lenguaje interpersonal, integrando empatía, proyección de estados internos y comprensión de dinámicas relacionales. La producción discursiva evidencia un manejo de la teoría de la mente, al interpretar intenciones ajenas y posicionarse dentro de estructuras sociales complejas.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Se copian las cosas buenas y no las malas". (Se refiere a la negociación de un valor ético compartido para la interacción grupal).	"No hicieron nada". (Comparte una observación para regular la conducta ajena mediante la crítica). "Yo quiero ir [al baño], que yo tengo una enfermedad... que hago pipí otra vez". (Negocia y expresa un estado interno para un propósito comunicativo).
E8	Interpretación	
	El/ la estudiante articula el lenguaje con herramienta de regulación normativa compartida y expresión de necesidades personales contextualizadas se evidencia un uso estratégico del discurso para negociar permisos, justificar conductas y construir acuerdos consolidando un nivel alto de la macrofunción interpersonal.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Tratar con cariño las plantas". (Se refiere a la proyección de sentimientos internos de cuidado hacia otros seres vivos).	"Yo sé pegar. Tía, yo lo pego". (Comparte datos sobre sus habilidades para controlar la tarea). "Mejor tú la giras y yo la pego". / "Murió pobre. Pobrecito". (Negocia con

		un par y expresa empatía hacia otro ser).
	Interpretación	
	El/la estudiante integra funciones de coordinación colaborativa y empatía, utilizando el lenguaje para negociar acciones conjuntas y expresar sensibilidad hacia otros/as. Esta refleja un dominio del lenguaje y como herramienta de co-construcción, social y regulación afectiva del entorno.	
E9	Proceso inicial	Proceso final
	"Déjense, o los van a llevar a la sala de los más chicos". (Se refiere al intento de regular el comportamiento del grupo mediante una advertencia). "¿Cómo te vas a portar mal con una visita? No. Eso no se hace". (Se refiere a ponerse en el lugar del otro/a, este caso de las visitas y negociar normas de convivencia).	"Qué rico". (Expresa sentimientos internos de placer sensorial).
	Interpretación	
12	Inicialmente, el/la estudiante evidencia un uso de lenguaje orientado a la internalización y regulación de normas sociales desde una perspectiva empática. Sin embargo, en el proceso final aparece una producción de carácter expresivo simple. Esta oscilación no implica retroceso, sino diversificación funcional manteniéndose dentro del nivel alto de la macrofunción interpersonal, por su capacidad de descentramiento social.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Tía puedo tomar agua".(Se refiere a la satisfacción de una necesidad básica inmediata). "Quiero tomar agua". (Se refiere a la petición directa de un recurso vital durante la actividad). "Yo te traigo las pulseras". (Se refiere a la expresión de afecto y el deseo de fortalecer un vínculo social con otro/a).	"Mañana voy a la piscina de una amiga de mi mamá". (Relata un evento simple). "¿Te aprieta?". (Se pone en el lugar del otro mostrando preocupación).
E13	Interpretación	
	El/la estudiante utiliza el lenguaje para fortalecer vínculos socioafectivos y demostrar preocupación por el bienestar del otro/a. Se evidencia un dominio de funciones vinculadas a la empatía, reciprocidad y mantenimiento de relaciones, propias de un nivel alto de la macrofunción interpersonal.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Tía, el estudiante 12 está haciendo cosas que no debe hacer. No está prestando atención". (Se refiere al control de la conducta ajena informando a la autoridad).	"Quiero lechuga". (Lenguaje para satisfacer una necesidad).

	"En una hoja se hace lo que se puede hacer... y en otra lo que no". (Se refiere a compartir datos e instrucciones para coordinar el trabajo del equipo).	"Para que sepan cuidar bien el huerto los otros niños". (Expresa un propósito empático y altruista).
	Interpretación	
	El/la estudiante transita desde un uso informativo-regulatorio hacia un uso empático y proyectivo, donde el lenguaje expresa intencionalidad altruista. Esto evidencia una ampliación desde la gestión de la tarea hacia la consolidación del otro/a como sujeto/a de aprendizaje y cuidado.	
E14	Proceso inicial	Proceso final
	"Toma". (Se refiere a una interacción instrumental para entregar un objeto a otro). - Trabajamos en equipo, yo hago el otro dibujo". (Se refiere a la negociación y mediación de roles para lograr una meta común).	"Muchísimas hormigas. Y un hueco de hormigas". (Acumulación sin nexos explícitos). "A los bichos les pongo ojitos". (Simula realidades al proyectar rasgos humanos).
	Interpretación	
	El/la estudiante demuestra un uso consolidado del lenguaje como herramienta de mediación social, negociando roles y coordinando acciones colectivas. Asimismo, incorpora elementos proyectivos que evidencian capacidades simulación simbólica, lo que refuerza su posicionamiento en un nivel alto de la macrofunción interpersonal.	
Análisis Global		
La macrofunción interpersonal revela un proceso de desarrollo caracterizado por la progresiva complejización del lenguaje, como herramienta de acción social e intersubjetiva. En el proceso inicial, predominan realizaciones correspondiendo a los niveles más bajos de la macrofunción interpersonal, donde el lenguaje se orienta principalmente a la satisfacción de necesidades inmediatas (función instrumental), la regulación directa de la conducta ajena (función reguladora) y la transmisión de información operativa en contextos colaborativos, En este estadio refleja un uso del lenguaje centrado en la acción inmediata y el control del entorno, con una limitada consideración de la perspectiva del otro/a. En el proceso final, se evidencia una transición generalizada hacia el nivel más alto de la macrofunción interpersonal manifestada en la negociación de significados y acuerdos sociales, la expresión de estados internos y afectivos, la empatía y el descentramiento cognitivo(teoría de la mente), la participación en juegos de roles y simulación de realidades, además de la coordinación colaborativa basada en la reciprocidad. Este desplazamiento implica que el lenguaje deja de ser un instrumento de control o demanda para convertirse en un dispositivo de mediación social compleja, que permite la construcción de vínculos interpersonales, la regulación compartida en la conducta, la co-construcción de significados en contextos sociales y la configuración de identidades dentro del grupo.		

Asimismo, se identifican trayectorias de desarrollo heterogéneas y no lineales donde algunos estudiantes muestran oscilaciones funcionales, lo que confirma que la adquisición de la competencia interpersonal es un proceso dinámico, situado y dependiente del contexto de interacción.

Desde una perspectiva socioconstructivista, la experiencia pedagógica operan como andamiajes pragmáticos favoreciendo la internalización de normas sociales, la emergencia de la empatía y el desarrollo de habilidad de negociación.

Tabla 13. *Macrofunción ideacional*

Macrofunción ideacional		
En esta categoría, los/as estudiantes expresan su identidad, sentimientos, pensamientos, opiniones y preferencias personales a través del lenguaje.		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis	No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis
	Interpretación	
	No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.	
E2	Proceso inicial	Proceso final
	"Zanahorias". (Se refiere al etiquetado de un vegetal que cree ver). "Esa planta es muy rica". (Se refiere a la descripción del sabor de la lenteja).	"Zanahoria". (Nombra un objeto de forma aislada). "Tenía antenas y patas". (Describe propiedades físicas del insecto).
	Interpretación	
	El/la estudiante evidencia un dominio de la macrofunción ideacional en su nivel descriptivo, mediante la atribución de propiedades sensoriales y físicas a entidades del entorno. Predomina un uso del lenguaje como función de sistema de representación referencial, caracterizado por procesos de calificación y categorización básica, sin articulación de relaciones lógico-semánticas complejas (causalidad o finalidad.).	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	"Regadera". (Se refiere a la identificación de una herramienta de riego). "Hijo de color verde". (Se refiere a la descripción del color de las semillas de zapallo). "Porque son parte del huerto" (Se refiere a la justificación lógica de por qué no se deben retirar las piedras).	"Una serpiente con pelitos". (Describe una oruga mediante una comparación física). "Porque... Porque vimos... las plantas crecer". (Establece una relación de finalidad y causa sobre su interés).

	Interpretación	
	Se observa la consolidación de estructuras de tipo hipotático causal, donde el/la estudiante establece relaciones de justificación y explicación. El lenguaje trasciende la función descriptiva y opera como un dispositivo de modelización de la realidad, permitiendo la construcción de inferencias basada en la experiencia empírica.	
E4	Proceso inicial	Proceso final
	"Un pájaro". (Se refiere a la identificación de fauna en el libro). "Hacia arriba". (Se refiere a la descripción de la dirección del crecimiento de la zanahoria). "Se va a morir... No se van a vivir". (Se refiere a la relación causal entre la falta de sol y la inviabilidad de la vida).	"Tomate cherry". / "Orejas". (Identifica elementos sin relación entre ellos). "Tenía patas y antenas". (Describe atributos del insecto investigado). "Porque tengo el botón de Santa Claus". (Establece una relación lógica de causa para explicar una situación).
	Interpretación	
E5	El/la estudiante articula relaciones de causalidad y consecuencia, tanto en planos reales como imaginativos. Esto evidencia una expansión del lenguaje hacia funciones de simbolización y predicción identitaria integrando experiencia empírica y construcción simbólica en una misma estructura semántica.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Flores". (Se refiere al etiquetado de elementos vegetales). "Negras con bichos". (Se refiere a la descripción del estado resultante de las manos tras trabajar). "Mala... Muerde". (Se refiere a la justificación causal para calificar negativamente a la araña).	"Caracoles... Abejas... Chanchito de tierra". (Nombra objetos hallados de forma aislada).
E6	Interpretación	
	Se evidencia una heterogeneidad en la complejidad discursiva, alternando entre producciones de tipo enumerativo, caracterizadas, por ausencia de cohesión semántica y anunciados que incorporan relaciones causales incipientes. Esta sugiere un proceso de transición no consolidado donde coexisten formas pre-representacionales y estructuras explicativas emergentes.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Mariposa". (Se refiere a la identificación de un insecto volador). "Agarran el polen... Y se lo llevan a su panal". (Se refiere al relato de la secuencia de acción de las abejas). "Porque se ahoga". (Se refiere a la explicación causal de los efectos del exceso de agua).	"La semana pasada pintamos roquita y la pusimos en el huerto". (Relata un evento siguiendo un orden cronológico). "Cuiden las plantas y riéguelas. Y cuando estén secas... tienen que sacar las hojas". (Establece relaciones de finalidad y causalidad).
	Interpretación	

	El/la estudiante despliega un uso avanzado del lenguaje ideacional, integrando relaciones de causa-efecto, finalidad y proyección de acciones. Se observa una organización discursiva orientada a la regulación del entorno, lo que implica un tránsito desde la representación hacia la planificación y anticipación de consecuencias, configurando un pensamiento de carácter proto-científico.	
E7	Proceso inicial	Proceso final
	"La maceta". (Se refiere a la identificación del contenedor de plantas). "La semilla. Después el tacho con dos hojas... el que tiene una flor". (Se refiere al relato secuencial del ciclo de crecimiento). "Para que no se coman [las semillas]". (Se refiere a la interpretación de la finalidad o propósito funcional del espantapájaros).	"Hacen un agujerito con su dedo, ponen la semilla... ponen la tierra y listo". (Describe el proceso de plantación secuencialmente).
	Interpretación	
	Se identifica en la estructura de secuenciación procedimental articuladas con relaciones de finalidad. Esta convergencia evidencia un proceso de complejización en el cual el lenguaje no solo describe acciones, sino que explícita su propósito funcional, avanzando hacia formas de razonamiento con un fin.	
E8	Proceso inicial	Proceso final
	"Un espantapájaro". (Se refiere al nombramiento de un objeto del huerto). "Está polinizando". (Se refiere a la descripción de un proceso biológico específico). "Para darle sabor a la sopa". (Se refiere a la interpretación de la utilidad o finalidad culinaria de la albahaca).	"Sabe como picante". / "Tenía patas y antenas". (Describe propiedades sensoriales y físicas). "Este ya va a llenar el jardín". (Establece una relación lógica de finalidad y consecuencia futura).
	Interpretación	
	El/la estudiante construye relaciones de finalidad y predicción, futura integrando temporalidad y causalidad en sus enunciados. Esto da cuenta del uso del lenguaje como herramienta de anticipación inferencial donde la experiencia es reorganizada en términos de posibles consecuencias.	
E9	Proceso inicial	Proceso final
	"Lechuga". (Se refiere al etiquetado de una hortaliza en el libro). "Para que no se coman las semillas los pájaros". (Se refiere a la justificación de la necesidad de protección en el huerto).	"Ha crecido mucho la albahaca". / "Tenía alas, pies y antenas". (Describe estados y partes de objetos).

		"Mira, aquí le dimos mucho cariño y se hizo gigante". (Establece una relación causal entre cuidado y crecimiento).
	Interpretación	
	Se evidencia la articulación de relaciones causa-efecto basadas en experiencias directas, donde el lenguaje permite establecer vínculos entre acción y resultado. Este uso implica un proceso de abstracción empírica, en el cual la experiencia vivida es reinterpretada, como conocimiento generalizable.	
E12	Proceso inicial	Proceso final
	"Semillas". (Se refiere a la identificación de la unidad básica de siembra). "Atrapan con las telarañas". (Se refiere a la descripción del método de caza de la araña). "Porque si así le pintáis la ropa, es un arte". (Se refiere a la justificación lógica para categorizar una acción como artística).	"Las hormigas". (Nombra objetos aislados). "Mañana voy a la piscina de una amiga de mi mamá". (Relata un evento simple). "Porque se parecía a un color del búho". (Establece una relación causal para su razonamiento).
	Interpretación	
E13	El/la estudiante emplea el lenguaje para justificar clasificaciones y establecer analogías, lo que supone un nivel de abstracción superior. Se observa un tránsito hacia procesos de conceptualización, donde las categorías no solo se nombran, sino que se fundamentan mediante relaciones lógicas.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Agua". (Se refiere a la mención de un recurso vital para las plantas). "Primero cuando la semilla crece y después se regresa la semilla". (Se refiere a la descripción de la secuencia circular de la vida vegetal). "Para hacer miel. Para curarse la garganta". (Se refiere a la interpretación de la finalidad del néctar y su utilidad medicinal).	"Sí, mira cuantas crecieron ya". (Describe una situación observada). "Para que sepan cuidar bien el huerto los otros niños". (Expresa una relación de finalidad).
E14	Interpretación	
	Predomina un uso del lenguaje orientado a la explicitación de finalidades y funciones, configurando estructuras orientadas al cumplimiento de propósitos. Esto evidencia una comprensión de la realidad en términos de sistemas de relaciones funcionales, donde los elementos adquieren significado en función de su propósito.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Un volcán". (Se refiere a la etiqueta visual que asigna a una imagen de crecimiento).	"Parece que tiene espinas". / "Un gusano con espinas". (Describe propiedades físicas).

	• "Eh... Son negras".(Se refiere a la descripción del color de las semillas). • "Crecen hacia abajo". (Se refiere a la interpretación y rectificación del proceso de crecimiento basado en la evidencia del libro).	
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta una base descriptiva, complementada con inferencias iniciales sobre procesos y características no directamente observables. Esto indica un tránsito hacia la macrofunción ideacional, aunque aún sin consolidación de estructuras causales complejas.	
Análisis Global		
La macrofunción ideacional evidencia un proceso de complejización progresiva del lenguaje como sistema semiótico de representación de la experiencia. En el proceso inicial, predomina un uso de lenguaje centrado en funciones, denotación y descripción correspondiente a los niveles más bajos de la macrofunción, donde los denunciados se caracteriza por su carácter enumerativo (ausencia de relaciones semánticas), atributivo (descripción de propiedades) y secuencial simple (organización cronológica básica). Este estadio refleja un pensamiento anclado en la inmediatez perceptiva, con limitada elaboración de relaciones lógicas. En contraste, el proceso final muestra una clara transición hacia el nivel más alto de la macrofunción, evidenciada en la emergencia y consolidación de estructuras hipotéticas causales ("por qué..), relaciones de proposito ("para qué...), proyecciones predictivas (anticipación de consecuencias) e inferencia basada en la experiencia empírica. Este desplazamiento implica un cambio cualitativo en el uso del lenguaje, que pasa de ser un medio de etiquetado de la realidad, a constituirse, como una herramienta de modelización cognitiva, permitiendo la construcción de explicaciones, la organización del conocimiento la generalización de experiencias y la elaboración de hipótesis sobre el entorno. Asimismo, se identifican trayectorias no lineales lo que confirma que el desarrollo de la macrofunción ideacional responde a un proceso dinámico y heterocrónico, donde coexisten distintos niveles de complejidad dentro de un mismo sujeto/a. Desde una perspectiva funcional, los resultados evidencian que las experiencias pedagógicas contextualizadas actúan como andamiajes semióticos, favoreciendo la emergencia de estructuras de mayor complejidad, particularmente aquellas vinculadas a la causalidad, finalidad y explicaciones de fenómenos naturales.		

Tabla 14. *Macrofunción textual*

Macrofunción textual

Esta categoría se caracteriza por la construcción de narraciones coherentes, la descripción detallada de hechos u objetos y el <i>relato</i> de experiencias personales siguiendo una secuencia lógica y cohesionada.		
E1	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>
	Interpretación	
	<i>No presenta evidencia empírica para generar una interpretación adecuada de los datos.</i>	
E2	Proceso inicial	Proceso final
	"Zanahorias". (Se refiere al etiquetado directo de un objeto sin contexto oracional).	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta producciones de carácter nominal y aislado, sin articulación, sintagmática, ni conexión interproposicional. Predomina un discurso pre-textual donde no se configuran relaciones de cohesión ni progresión temática, evidenciando un nivel bajo de la macrofunción textual centrado en la etiquetación descontextualizada.	
E3	Proceso inicial	Proceso final
	<i>No presenta hallazgos empíricos a partir de las transcripciones para esta dimensión de análisis</i>	"Llave, y después...". (Utiliza un nexo temporal para secuenciar acciones). "Porque... Porque vimos... las plantas crecer". (Usa conectores causales para dar solidez al discurso).
	Interpretación	
	El/la estudiante utiliza conectores de tipo causal, lo que permite articular relaciones lógicas entre proposiciones. Esto evidencia un dominio de la cohesión textual, donde el discurso adquiere densidad semántica y permite reconstruir la experiencia a través de una estructura explicativa.	
E4	Proceso inicial	Proceso final
	"Un pájaro". (Se refiere a la mención de un elemento observado de forma independiente). "Se va a morir... porque no se van a secar". (Se refiere a la conexión lógica entre la falta de sol y la muerte de la planta, aunque el nexo sea proporcionado por la interacción, el/la estudiante valida la relación causal).	"Tomate cherry". (Discurso fragmentado y enumerativo). "Necesitamos unos cartones de huevo y después poner tierra, y después...". (Ordena el relato con nexos temporales).
	Interpretación	

	Se observa una evolución desde estructuras con relaciones causales básicas hacia la incorporación de marcadores temporales, lo que evidencia una doble competencia: organización secuencial y cohesión lógica. El discurso logra progresión temática y estructuración narrativa, consolidando un nivel alto de la macrofunción textual.	
E5	Proceso inicial	Proceso
	"Eh... Flores". (Se refiere a una respuesta fragmentada para nombrar lo que ve).	"Caracoles... Abejas... Chanchito de tierra". (Acumula enunciados sin nexos).
	Interpretación	
	El/la estudiante presenta un discurso, caracterizado por la yuxtaposición de elementos sin nexos, lo que impide la construcción de una macroestructura textual. No es evidencian mecanismos de cohesión ni secuenciación, manteniéndose en un nivel bajo de organización discursiva,	
E6	Proceso inicial	Proceso
	"Hicieron un hoyito... y ahí pusieron una tierrita... y luego lo taparon". (Uso de nexos temporales ("y ahí", "luego") para relatar la secuencia de la siembra). "Porque se ahoga". (Se refiere al uso del conector causal ("porque") para explicar la consecuencia del exceso de agua).	"La semana pasada pintamos roquita y la pusimos en el huerto". (Usa nexos para dar orden al relato). "Y cuando estén secas algunas hojas, tienen que sacar las hojas". (Utiliza conectores lógicos condicionales).
	Interpretación	
	El/la estudiante integra conectores causales y condicionales, lo que permite estructurar discursos con alto grado de coherencia lógica. Se evidencia una capacidad para gestionar el flujo informativo, organizando el discurso de manera autónoma y funcional a la transmisión de conocimientos.	
E7	Proceso inicial	Proceso
	"Para que no se coman". (Uso de un conector de finalidad, "para qué", para explicar la función del espantapájaros). "La semilla. Después el tacho con dos hojas. Después ese arbolito grande. Y después ese que tiene una flor". (Se refiere a la organización del discurso en etapas cronológicas utilizando el conector "después"). "Si no es venenosa, no nos haría nada, pero si es venenosa, si". (Se refiere al uso de una estructura condicional para establecer una relación lógica de riesgo).	"...después le ponen agua, ponen la tierra y listo". (Utiliza nexos temporales). "Yo quiero ir, que yo tengo una enfermedad. Que hago pipí otra vez me da ganas". (Explica el "porqué" de su solicitud con cohesión).

	Interpretación	
	El/la estudiante articula múltiples conectores (causales, condicionales y explicativos), configurando un discurso con alto nivel de cohesión y complejidad argumentativa. Esto permite no solo secuenciar, sino que también justificar y contrastar información evidenciando un dominio avanzado de la macrofunción textual.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Agarran el polen... Y se lo llevan a su colmena... Y después lo dejan en el panal". (Se refiere al tejido de un relato sobre el proceso de las abejas usando conectores de secuencia).	"Sí, porque el Rojito les dio de comer... Y después... Creció hasta volverse grande". (Usa conectores causales y temporales para un tejido sólido).
E8	Interpretación	
	Inicialmente, el discurso se organiza mediante conectores temporales, evolucionando hacia la integración de relaciones causales. Este tránsito, evidencia la arquitectura textual, pasando de la cronología a la explicación.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Para que no se coman las semillas los pájaros". (Se refiere a la construcción de una explicación lógica que justifica una medida de protección).	"...le dimos mucho cariño y se hizo gigante". (Conecta eventos con un nexo de resultado). "Va a decorar, yo voy a escribir y él va a decorar". (Organiza el discurso explicando la estructura lógica del trabajo grupal).
E9	Interpretación	
	El/la estudiante construye discursos que integran, explicaciones causales y organización lógica de acciones, lo que permite estructurar tanto relatos como planificación de actividades. Se evidencia una competencia textual orientada a la claridad expositiva y la coherencia global.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Semillas". (Se refiere a la identificación de un componente del huerto mediante una etiqueta única). "Primero ponemos la semilla, después se planta y después salen las flores". (Se refiere a la descripción secuencial del crecimiento vegetal). "Porque si así le pintáis la ropa, es un arte". (Se refiere a la justificación causal de una opinión).	"Las hormigas". (Enunciado fragmentado). "Sabes por qué dije búho... porque se parecía a un color del búho". (Explica el porqué de la estructura de su idea).
E12	Interpretación	
	El/la estudiante utiliza conectores causales para explicitar la estructura interna de sus ideas, evidenciando un control metadiscursivo sobre la organización del mensaje. El discurso adquiere carácter, reflexivo y autorregulado, propio de niveles avanzados de la macrofunción textual.	
	Proceso inicial	Proceso final
	"Semillas". (Se refiere a la identificación de un componente del huerto mediante una etiqueta única). "Primero ponemos la semilla, después se planta y después salen las flores". (Se refiere a la descripción secuencial del crecimiento vegetal). "Porque si así le pintáis la ropa, es un arte". (Se refiere a la justificación causal de una opinión).	"Las hormigas". (Enunciado fragmentado). "Sabes por qué dije búho... porque se parecía a un color del búho". (Explica el porqué de la estructura de su idea).

E13	Proceso inicial	Proceso final
	"Primero cuando la semilla crece y después se regresa la semilla". (Se refiere a la estructuración de un proceso circular mediante marcadores de orden "primero" y "después"). "Para hacer miel. Para curarse la garganta". (Se refiere al uso de nexos de finalidad para explicar la utilidad de un proceso natural).	"Para que sepan cuidar bien el huerto los otros niños". (Utiliza nexos causales de finalidad).
	Interpretación	
	El/la estudiante emplea conectores de finalidad, como eje organizador del discurso, lo que permite estructurar explicaciones orientadas a propósitos y funciones. Esto evidencia una cohesión basada en relaciones con un proposito definido, considerando un nivel alto de la macrofunción textual.	
E14	Proceso inicial	Proceso final
	"Un volcán". (Se refiere a la asignación de un nombre a una imagen sin desarrollo discursivo).	"Muchísimas hormigas. Y un hueco de hormigas". (Acumulación sin nexos explícitos).
	Interpretación	
	A pesar de una leve ampliación descriptiva, el discurso se mantiene en una lógica de acumulación aditiva, sin conectores explícitos, lo que limita la cohesión textual. No se evidencia progresión temática ni articulación lógica entre enunciados, situándose en un bajo nivel de la macrofunción textual.	
Análisis Global		
La macrofunción textual evidencia un proceso de complejización progresiva en la organización discursiva, caracterizado por la transición desde estructuras pre-textuales, hacia formas, cohesivas y coherentes de construcción del significado. En el proceso inicial, predominan producciones asociadas a los niveles más bajos de la macrofunción textual caracterizadas por fragmentación discursiva (yuxtaposición sin nexos), uso incipiente de marcadores temporales, limitada progresión temática, dependencia del contexto inmediato para la interpretación. Este estadio refleja un lenguaje aún no plenamente textualizado, donde el discurso opera como una serie de unidades aisladas más que como una estructura integrada. En el proceso final, se observa un desplazamiento significativo hacia el nivel alto de la macrofunción textual (cohesivo/causal), evidenciado en el uso sistemático de conectores lógicos (causales condicionales y de finalidad), construcción de relaciones interproposicionales compleja, desarrollo de coherencia global y continuidad temática además de la capacidad de descontextualización discursiva (el discurso se sostiene por sí mismo).		

Este avance implica que el lenguaje se consolida como un sistema de organización y pensamiento, permitiendo estructurar narrativas y explicaciones, gestionar el flujo informativo, construir conocimiento compartido y facilitar la comprensión del interlocutor.

Así mismo se identifican trayectorias diferenciadas, lo que confirma que la adquisición de la competencia textual es un proceso gradual no lineal y altamente dependiente de la mediación pedagógica.

Desde una perspectiva funcional y sociocognitiva, las experiencias educativas actúan como dispositivo de andamiaje discursivo, promoviendo el uso de conectores y la organización lógica del discurso.

5. 2. Triangulación de información

5. 2. 1. Habilidad conversacional: Manejo del tópico

El manejo del tópico corresponde a una habilidad conversacional que implica la capacidad de seleccionar, mantener y cambiar el tema de conversación de forma pertinente durante la interacción comunicativa. Su desarrollo forma parte de la dimensión pragmática del lenguaje y se consolida progresivamente durante la infancia (Acuña & Sentis, 2004)

Asimismo, el desarrollo de estas habilidades se vincula con la dimensión pragmática del lenguaje, la cual permite utilizar el lenguaje de manera funcional dentro de contextos sociales. En el caso de estudiantes con TEL, es posible observar dificultades para participar en conversaciones complejas, mantener el hilo temático o responder de manera contingente a los interlocutores, lo que puede afectar su participación en contextos educativos.

Desde el enfoque constructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso activo en el que el sujeto construye significados a partir de la interacción con su entorno. En este contexto, el lenguaje adquiere un rol fundamental como herramienta mediadora del pensamiento, ya que permite la organización de experiencias y la comunicación de significados. Tal como plantean Rosas y Balmaceda (2008), el conocimiento se construye activamente a través de la interacción, lo que se vincula directamente con la capacidad de los/as estudiantes para proponer y mantener temas de conversación en función de sus propias vivencias.

En complemento, la perspectiva sociocultural enfatiza que el desarrollo del lenguaje ocurre en interacción con otros, en la que el contexto social y las experiencias compartidas permiten la internalización de habilidades comunicativas. En este sentido, el manejo del tópico se configura como una habilidad clave, ya que implica no solo iniciar temas, sino también

sostenerlos y enriquecerlos a partir del intercambio con los/as demás, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento.

En relación con los resultados obtenidos en la tabla de análisis, se observa que en el proceso inicial, predominan enunciados breves, aislados y generalmente vinculados a experiencias personales poco elaboradas, lo que da cuenta de una capacidad emergente para proponer temas, aunque con escasa profundidad y limitada continuidad en la interacción. En contraste con el proceso final, se evidencian avances en la complejidad y en la elaboración de los enunciados, lo que refleja una mayor capacidad para estructurar relatos, integrar múltiples elementos y sostener un tema con mayor riqueza descriptiva.

Un ejemplo de lo anterior se observa en la siguiente interacción del/la estudiante:

“Yo estaba corriendo y caí” (E2)

Esta intervención evidencia un nivel inicial del manejo del tópico, donde el/la estudiante logra introducir un tema relacionado con su experiencia personal, pero sin mayor desarrollo ni continuidad. Se observa una estructura simple y escasa información mostrando así un nivel inicial en la organización del discurso.

Otra interacción significativa corresponde al siguiente enunciado:

“Y una paloma al lado de las plantas y el gato lo mordió y estaba ahí caminando” (E2)

En este caso, el/la estudiante demuestra un mayor dominio del manejo del tópico, al construir un enunciado más extenso y complejo, integrando acciones, personajes y secuencias. Esta producción evidencia una capacidad para sostener y enriquecer el tema, lo cual se relaciona con un nivel más avanzado de desarrollo pragmático.

En síntesis, se evidencia un progreso desde intervenciones simples y aisladas hacia producciones más elaboradas y coherentes, en la que los/as estudiantes no solo proponen temas, sino que también los desarrollan y los vinculan con experiencias significativas. Este avance se sustenta en los principios del constructivismo y de la teoría sociocultural, que destacan el rol del

lenguaje como herramienta de mediación en el aprendizaje, así como en la pragmática, que explica la adquisición progresiva de habilidades necesarias para una comunicación efectiva.

No obstante, el desarrollo no se presenta de manera homogénea en todos/as los/as estudiantes, lo que sugiere la necesidad de continuar promoviendo instancias de interacción que favorezcan la participación activa, la elaboración discursiva y la continuidad temática en contextos comunicativos significativos.

5. 2. 2. Habilidad conversacional: Toma de turno

La habilidad conversacional de toma de turno constituye un elemento fundamental dentro del desarrollo pragmático del lenguaje, ya que permite que los interlocutores participen de manera organizada en una interacción comunicativa. Según Acuña y Sentis (2004), las habilidades conversacionales corresponden a un conjunto de conocimientos relacionados con el uso interpersonal del discurso, los cuales permiten que los/as participantes de una conversación alternen su participación mediante turnos y logren un intercambio comunicativo efectivo.

Desde esta perspectiva, la toma de turno se entiende como la capacidad de los/as interlocutores para iniciar, mantener o ceder la palabra dentro de una interacción, respetando ciertas normas implícitas de la conversación. Owens (2003) señala que la organización de la conversación incluye precisamente la alternancia de turnos, el inicio y cierre de los intercambios y la contribución pertinente a la interacción, aspectos que se desarrollan progresivamente durante la infancia.

En relación con la tabla de la habilidad conversacional de toma de turno permite observar cómo los/as estudiantes, en el proceso inicial, predomina un nivel básico que se caracteriza por intervenciones reactivas y dependientes del adulto/a, además de intentos de captar la atención mediante expresiones como “yo, yo, yo”, esto refleja una escasa regulación del turno y una limitada conciencia de las normas conversacionales. En contraste, en el proceso final se observan avances significativos en algunos/as estudiantes, quienes logran participar de manera más autónoma, regulando su intervención y coordinándose con sus pares.

Unas de las interacciones que representan la habilidad es:

“Yo, yo, yo” (E2)

Esta interacción evidencia una estrategia básica para captar la atención del/la adulto/a, sin regular el turno ni ajustar el contexto conversacional. Se relaciona con un nivel inicial del desarrollo pragmático, en el que el/la estudiante aún no logra coordinar su participación con la de otros/as, dependiendo de la mediación externa.

Otras interacciones que evidencian la habilidad son:

“Pero yo... me había preguntado a mí, estudiantes 12” (E6)

En este caso, el/la estudiante demuestra una regulación más compleja del turno, reclamando su derecho a participar conforme las reglas sociales previamente establecidas. Esta intervención evidencia un manejo avanzado de la interacción, donde no solo participa, sino que también regula el intercambio y contribuye a su organización.

Este progreso puede comprenderse desde la teoría sociocultural de Vigotsky, la cual plantea que el aprendizaje se construye inicialmente en el plano social para luego interiorizarse en el plano individual, donde la interacción con adultos/as y pares permite que desarrollen progresivamente habilidades comunicativas más complejas, ya que el lenguaje funciona como una herramienta mediadora del pensamiento y del aprendizaje. En este sentido, los resultados también se vinculan con el desarrollo de la pragmática del lenguaje, pues la conversación requiere que los interlocutores coordinen la atención, la intención y la acción con los demás participantes para lograr una comunicación efectiva (Acuña & Sentis, 2004).

En conjunto, la evidencia empírica obtenida en las interacciones de los/as estudiantes, las categorías de análisis presentes en la tabla y los referentes teóricos permiten concluir que el grupo muestra avances en el desarrollo de esta habilidad conversacional. Se observa una transición desde una participación centrada en respuestas reactivas y dependientes del/la adulto/a hacia formas más autónomas de interacción, donde los/as estudiantes comienzan a regular sus turnos, ajustarse al discurso del otro y participar en la co-construcción del diálogo. Este progreso se sustenta en los principios del constructivismo, el cual destaca el rol del lenguaje y la interacción como ejes fundamentales del aprendizaje, así como en la pragmática, que explica la adquisición progresiva de habilidades conversacionales necesarias para una comunicación efectiva.

5. 2. 3. Habilidad conversacional: Petición de clarificación

La habilidad conversacional de petición de clarificación se refiere a las estrategias que utilizan los/as interlocutores/as para reparar quiebres comunicativos o asegurar la comprensión del mensaje dentro de una interacción. Desde la perspectiva pragmática del lenguaje, esta habilidad forma parte de las competencias conversacionales que permiten mantener la coherencia y continuidad del intercambio comunicativo. Owens (2003) señala que la organización de una conversación implica la capacidad de solicitar retroalimentación o aclaración cuando la información resulta ambigua o incompleta.

En coherencia con lo anterior, Acuña y Sentis (2004) plantean que las habilidades conversacionales se desarrollan progresivamente a lo largo de la infancia y requieren la coordinación entre interlocutores mediante turnos, ajustes al contexto comunicativo y estrategias de reparación conversacional. Estas habilidades permiten que el/la niño/a participe activamente en el intercambio comunicativo, regulando su comprensión y la del otro.

A partir del análisis de la habilidad conversacional “petición de clarificación”, se observan diversas intervenciones de los/as estudiantes que evidencian el uso de preguntas orientadas a comprender información, confirmar significados o solicitar mayor precisión en las instrucciones.

Una interacción significativa con respecto al nivel inicial de la habilidad, corresponde al enunciado:

“¿Como mocho?” (E2)

Esta interacción evidencia una petición de clarificación inespecífica, en la que el/la estudiante reconoce una dificultad, pero no logra formular una pregunta clara. Esto se vincula con las etapas iniciales del desarrollo pragmático, en las que las estrategias de reparación aún son limitadas y dependen del apoyo externo.

Una interacción significativa del proceso final se observa en el enunciado:

“O sea que primero echamos la tierra y después...” (E3)

En este caso, el/la estudiante utiliza la paráfrasis como estrategia de clarificación, lo que implica un mayor control del discurso y una intención implícita de verificar la comprensión.

Esta conducta refleja un nivel avanzado, coherente con lo planteado por Acuña y Sentis (2004), quienes destacan que las habilidades conversacionales implican una participación activa y consciente en la interacción.

Desde una perspectiva constructivista, estas interacciones también pueden interpretarse como parte del proceso activo de construcción del conocimiento. Vigotsky plantea que el aprendizaje se produce en interacción con otros y que el lenguaje cumple un rol fundamental como mediador del pensamiento y del desarrollo cognitivo. En este sentido, las preguntas de clarificación permiten que los/as estudiantes participen en procesos de diálogo que favorecen la comprensión y la construcción compartida del conocimiento.

En síntesis, entre las referencias teóricas, la tabla de análisis de habilidades conversacionales y las interacciones observadas, evidencia que la petición de clarificación constituye una estrategia comunicativa relevante para asegurar la comprensión durante las actividades del programa de huerto escolar. Asimismo, el análisis permite observar que existe una progresión desde una participación pasiva hacia una actitud más activa y reflexiva ante los quiebres comunicativos. Este avance se sustenta en los principios del constructivismo y de la teoría sociocultural, donde el lenguaje y la interacción cumplen un rol central en la construcción del aprendizaje, y se manifiesta en el tránsito desde peticiones de clarificación vagas hacia estrategias más elaboradas y metacomunicativas.

5. 2. 4. Habilidad conversacional: Adaptación al oyente

Las habilidades conversacionales forman parte del desarrollo pragmático del lenguaje y permiten que los/as hablantes participen eficazmente en interacciones sociales. En este sentido, la adaptación al oyente se define como la capacidad de modificar el estilo de la expresión oral dependiendo del interlocutor y de la situación comunicativa. Según Owens (2003), esta habilidad corresponde a la “destreza de adaptar el estilo de la expresión oral al interlocutor”, lo que implica considerar las necesidades informativas del oyente y el contexto de la interacción.

Asimismo, el desarrollo de estas competencias resulta especialmente relevante para estudiantes con TEL, ya que las dificultades pragmáticas pueden afectar su participación en contextos sociales y escolares. En este sentido, se ha señalado que estos/as estudiantes pueden

presentar limitaciones en el uso funcional del lenguaje, lo que repercute en la eficacia de sus interacciones comunicativas y en su participación social. De acuerdo con la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), estas dificultades pueden generar “limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral” (p. 42).

A partir de este marco conceptual, el análisis de las interacciones registradas evidencia un progreso significativo en la adaptación al oyente. En una fase inicial, se observa un predominio de emisiones caracterizadas por el uso de referencias imprecisas, tales como deícticos (“acá”, “esto”), así como una tendencia a asumir que el interlocutor comparte el mismo contexto de información. Estas características dan cuenta de un nivel egocéntrico del lenguaje, donde la responsabilidad comunicativa recae principalmente en el emisor, sin considerar plenamente al receptor.

No obstante, en la fase final del proceso, se identifican avances relevantes, tales como el uso de sustantivos específicos, la incorporación de descripciones más detalladas y una mayor claridad en la organización del discurso. Estos elementos reflejan un ajuste progresivo del lenguaje en función del interlocutor, lo que permite situar a los/as estudiantes en un nivel más avanzado de desarrollo, cercano a un uso referencial y, en algunos casos, presuposicional del lenguaje. Cabe destacar que este proceso no se presenta de manera homogénea en todos/as los/as estudiantes, lo que evidencia la naturaleza gradual y contextual del desarrollo de esta habilidad.

En la interacciones se observan diferentes niveles de la habilidad:

“Acá atrás” [nivel inicial]. “Tía, ¿me prestas el pegamento?” [nivel medio] (E2)

En este caso, en el nivel inicial se evidencia una referencia ambigua que dificulta la comprensión del mensaje. Posteriormente, en el nivel medio logra reformular su enunciado utilizando una solicitud más clara y dirigida, lo que da cuenta de un incipiente ajuste a su interlocutor. Este cambio refleja un proceso que transita desde un lenguaje centrado en sí mismo hacia una mayor consideración del otro, en concordancia con los planteamientos teóricos sobre el desarrollo de la comunicación referencial.

Una segunda interacción significativa es:

“Estoy dejando espacio al estudiante 5 para que se corra” (E3)

En este caso, se observa un nivel avanzado de la habilidad de adaptación al oyente, ya que el enunciado no solo es claro y específico, sino que además incorpora información relevante para el/la interlocutor, anticipa sus necesidades y facilita la comprensión de la situación. Esta producción evidencia una mayor conciencia comunicativa y una adecuada toma de perspectiva, elementos característicos de un nivel presuposicional del lenguaje, en el que el hablante logra regular su discurso en función de la interacción social.

En síntesis, el análisis de los datos empíricos, las interacciones registradas y el marco referencial permite concluir que la habilidad de adaptación al oyente se desarrolla de manera progresiva, en estrecha relación con las experiencias de interacción social y las oportunidades de mediación pedagógica. Los avances observados en los/as estudiantes confirman los postulados teóricos sobre el carácter evolutivo de la competencia pragmática, así como la relevancia de generar contextos educativos que favorezcan la participación activa y el uso significativo del lenguaje.

Finalmente, se reconoce que, en el caso de los/as estudiantes con TEL, el desarrollo de esta habilidad requiere apoyos específicos y sistemáticos, orientados a fortalecer la claridad referencial, la organización del discurso y la consideración del interlocutor. En este sentido, la intervención pedagógica desempeña un rol clave en la promoción de habilidades comunicativas que permitan a los/as estudiantes desenvolverse de manera efectiva en diversos contextos sociales y educativos.

5. 2. 5. Macrofunción interpersonal

Considerando los hallazgos obtenidos en las transcripciones, se puede decir que el desarrollo de la macrofunción interpersonal observada en las interacciones de los/as estudiantes evidencia cómo el lenguaje se transforma en una herramienta para interactuar con otros/as, participar en actividades colectivas y negociar significados. En este sentido, el lenguaje no sólo permite transmitir información, sino también establecer relaciones sociales y participar en prácticas comunicativas sociales. Como señala Halliday, "el lenguaje cumple la función interpersonal que permite a los hablantes establecer y mantener relaciones sociales, así como influir en las actitudes y conductas de los demás" (Halliday, 1978, p. 112).

El desarrollo de esta macrofunción implica un tránsito desde usos más básicos del lenguaje asociado a funciones instrumentales y regulatorias, hacia forma más compleja que integra la empatía, la expresión de estados internos, la negociación y la construcción de vínculos sociales. En relación con el análisis expuesto anteriormente y en concordancia con los resultados empíricos la tabla de macrofunción interpersonal evidencia un proceso progresivo de complejización del lenguaje.

En el proceso inicial predominan enunciados orientados, a la satisfacción de necesidades inmediatas, tales como, *“Tía no tengo hoja”*, lo que da cuenta de una función instrumental del lenguaje, como también se observan producciones vinculadas al control de conducta de otros/as como, *“Hagan el círculo”* evidenciando un uso regulador directo.

A medida que el proceso avanza, se identifican transformaciones significativas en el uso del lenguaje. Los/as estudiantes comienzan a expresar preferencias *“Sí, yo voy con el estudiante I”* negociar roles y participar en la organización grupal. Lo cual resulta coherente con lo planteado por Lev Vigotsky, quien sostiene que el desarrollo del lenguaje se produce en la interacción con otros y cumple un rol fundamental en la regulación de la conducta y la construcción de significados compartidos (Vigotsky, 19, p. 6).

Posteriormente, emergen formas más complejas de interacción como la expresión de estados internos, *“Pero a mí no me gusta”*, la simulación de realidades en juegos de roles *“Yo me llamo Rulo”* y la manifestación de conductas empáticas *“¿Te aprieta?”*. Estas producciones evidencian un tránsito hacia niveles más altos de la macrofunción interpersonal. Estas producciones evidencian un tránsito hacia niveles más altos de la macrofunción interpersonal donde el lenguaje permite no solo por sobre el entorno, sino también comprender y considerar al otro/a.

Si bien el avance no se presenta de manera homogénea, pues se observan trayectorias diversas entre los/as estudiantes, confirmando el carácter dinámico y contextual del desarrollo del lenguaje. Sin embargo, de manera general, se evidencia un desplazamiento desde un uso central en la acción inmediata hacia usos orientados a la co-construcción de significados y la regulación social compartida.

5. 2. 6. Macrofunción ideacional

El análisis de las interacciones registradas y la tabla de resultados correspondiente a la macrofunción ideacional, permiten observar cómo los/as estudiantes utilizan el lenguaje para representar experiencias, interpretar fenómenos del entorno y construir significados a partir de las habilidades desarrolladas. Esta función del lenguaje se relaciona con la capacidad de expresar ideas, de describir hechos y organizar cognitivamente las experiencias mediante el discurso. Se evidencia que los/as estudiantes emplean el lenguaje para explicar procesos observados en su entorno.

Por otra parte, la macrofunción ideacional, se vincula con la capacidad del lenguaje para representar la realidad. Se describe como la función que “se emplea para representar cognitivamente el mundo y la estructura de realidad que nos rodea... se utiliza para hablar del mundo real o imaginario” (Acuña & Sentis, 2004, p. 42)

Permitiendo describir, explicar, categorizar y establecer relaciones entre los fenómenos del entorno. Esta macrofunción se relaciona con procesos de significación mediante los cuales los/as sujetos/as organizan su experiencia y construyen modelos de la realidad. A su vez desde una perspectiva socioconstructivista el lenguaje cumple un rol central en la construcción del pensamiento, ya que permite elaborar explicaciones, formular hipótesis y generar conocimiento a partir de la interacción con el entorno.

En este sentido, el desarrollo de la macrofunción implica un tránsito progresivo desde formas básicas de representación, centradas en la descripción y enumeración de elementos, hacia formas más complejas que incorporan relaciones lógico-semánticas, tales como causalidad, finalidad, secuencialidad y predicción.

Respecto a los resultados empíricos, la tabla de macrofunción ideacional evidencia un proceso de complejización progresiva del lenguaje. En el proceso inicial predominan enunciados de carácter descriptivo y enumerativo, como “*Esta planta es muy rica*” o “*Caracoles... abejas... chanchito de tierra*”, los cuales reflejan un uso del lenguaje centrado en la identificación de propiedades sensoriales y la nominación de elementos del entorno. Estas

interacciones se caracterizan por la ausencia de relaciones lógicas explícitas, lo que da cuenta de un nivel básico de la macrofunción ideacional.

Al avanzar el proceso se observa la aparición de estructuras más complejas, en las cuales los/as estudiantes comienzan a establecer relaciones de causalidad y finalidad, ejemplos de ellos son expresiones como *“Porque se ahoga”* o *“Para que no se coman las semillas”*, donde el lenguaje permite explicar fenómenos y justificar acciones. Asimismo, se identifican producciones que incorporan secuencias procedimentales, tales como *“Hacen un agujerito con su dedo, pone la semilla... pone la tierra y listo”*, evidenciando una organización discursiva orientada a la explicación del proceso, lo que coincide con lo planteado por Vigotsky (1978), quien sostiene que “el lenguaje cumple una función mediadora en el desarrollo del pensamiento y la construcción del conocimiento” (p. 89).

En el proceso final, se consolidan formas de lenguaje más elaboradas donde los/as estudiantes logran integrar relaciones causales, de propósito y predictivas como la expresión *“Mira, aquí le dimos mucho cariño y se hizo gigante”*. Ese tipo de enunciado refleja una capacidad de establecer vínculos entre acción y resultado, evidenciando un nivel de abstracción mayor y un uso del lenguaje como herramienta de modelización de la realidad.

Se presenta un cambio en el uso del lenguaje que pasa de ser un medio de denominación de la realidad, a constituirse como una herramienta de construcción cognitiva. Además se reconoce que el desarrollo de la macrofunción ideacional no es lineal, sino que presenta variaciones según cada estudiante, confirmando el carácter dinámico y contextual del proceso.

5. 2. 7. Macrofunción textual

Por otro lado, a partir del análisis se puede declarar que la macrofunción textual corresponde al nivel en el cual el lenguaje permite organizar y estructurar el discurso para transmitir información de manera coherente y cohesionada. Según Acuña y Sentis (2004), “la función textual apunta a la capacidad del lenguaje para organizar el discurso, es decir crear un texto a partir de contenido ideativo” (p. 43). Esta función posibilita que los/as niños/as conecten ideas, describan experiencias y construyan narraciones comprensibles para otras personas.

De acuerdo con la evidencia empírica, los resultados evidencian un proceso progresivo de complejización discursiva. En el proceso inicial predominan producciones fragmentadas

caracterizadas por la ausencia de conectores, la yuxtaposición de elementos y la falta de coherencia global, lo que da cuenta de un nivel pre-textual del lenguaje. Esto se puede ejemplificar en producciones como *“Zanahorias”* o *“Caracoles... abejas...”*, donde los/as estudiantes se limitan a la nominación o enumeración, sin establecer relaciones entre los elementos evidenciando, una organización discursiva incipiente. Este tipo de producciones se vincula con las etapas iniciales del desarrollo del lenguaje en las cuales predominan, estructuras simples y funciones comunicativas básicas, lo que confirma la relación entre los hallazgos empíricos y los planteamientos teóricos sobre adquisición del lenguaje.

Por otro lado, en el proceso final se observa un avance significativo hacia niveles más complejos de la macrofunción textual, evidenciando el uso de conectores causales, temporales y condicionales, que permiten establecer relaciones lógicas y organizar el discurso de manera coherente. El proceso da cuenta de la transición desde un lenguaje centrado en unidades aisladas hacia un discurso estructurado con cohesión y progresión temática. Un ejemplo representativo del avance se observa en la siguiente interacción *“Porque se ahoga”* donde el/la estudiante utiliza un conector causal para explicar una situación. Esta producción, evidencia la capacidad de establecer relaciones de causa y efecto, lo que da cuenta de un desarrollo y la organización lógica del discurso.

Por otro lado en la interacción *“Necesitamos unos cartones de huevo y después poner tierra, y después...”*, se evidencia el uso de conectores temporales que permiten organizar secuencialmente el discurso esta producción da cuenta de un nivel más avanzado de la macrofunción textual ya que no solo implica cohesión, sino también la capacidad de estructurar narrativamente una secuencia de acciones.

Desde la perspectiva funcional, este tipo de organización corresponde al desarrollo de la función textual en tanto, el lenguaje es utilizado para dar forma y coherencia al mensaje. Estos hallazgos se relacionan con lo planteado por la literatura sobre el desarrollo del lenguaje, donde se señala que las macrofunciones permiten que el/la niño/a utilice el lenguaje no sólo para nombrar elementos de su entorno, sino también para representar cognitivamente la realidad y comunicar experiencias de manera organizada (Acuña & Sentis, 2004)

Capítulo VI. Discusión y conclusión

6. 1. Discusiones de la investigación

A partir del desarrollo de la investigación y del análisis de los resultados obtenidos, es posible establecer diversas conclusiones que responden a la pregunta general “¿De qué manera la implementación de un programa de huerto escolar contribuye al fortalecimiento de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en estudiantes con TEL en una escuela de lenguaje de Puente Alto en la Región Metropolitana?” que está relacionado directamente con el objetivo general de la investigación, que es “Determinar los efectos de un programa de huerto escolar para potenciar el desarrollo de funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con TEL de una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto, en la Región Metropolitana”. Se pueden establecer diversas conclusiones orientadas a determinar los efectos de la implementación del programa de huerto escolar.

En primer lugar, se concluye que el programa propició un contexto pedagógico favorable para la comunicación a través de experiencias que promovieron instancias de interacción social significativas que permitieron el uso del lenguaje para expresar ideas, solicitar información, compartir sus experiencias y coordinar acciones con sus pares.

En segundo lugar, se evidenció que la participación en el programa favoreció el desarrollo de diversas funciones comunicativas al promover la interacción social y la expresión verbal, facilitando el uso del lenguaje con propósitos reales, permitiendo utilizar la comunicación como herramienta para relacionarse con otros/as y comprender el entorno.

Y, en tercer lugar, se observan avances en las habilidades conversacionales, especialmente en la toma de turnos, la participación de diálogos grupales y el mantenimiento de tópico conversacional, aunque estos progresos se manifestaron de manera gradual y variable entre los/as estudiantes. Los resultados sugieren que las experiencias de aprendizaje basadas en la interacción contribuyen enormemente al fortalecimiento de las competencias pragmáticas del lenguaje.

Objetivo específico: “Determinar el desarrollo de las macrofunciones comunicativas y de las habilidades conversacionales de los/as niños/as con TEL antes de la implementación del programa de huerto escolar.”

A partir del diagnóstico inicial realizado mediante la pauta de observación basada en la matriz comunicativa, se evidenció que los/as niños/as presentaban un desarrollo inicial de las diversas funciones comunicativas y de las habilidades conversacionales. En cuanto a estas últimas, se observaron dificultades para mantener el tópico conversacional, para la toma de turnos y para la ampliación de enunciados en situaciones de intercambio verbal.

Asimismo, las macrofunciones comunicativas se manifestaban principalmente en niveles básicos, tales como la regulación de conductas o la respuesta a preguntas directas, mientras que las funciones más complejas relacionadas con la interacción social, la explicación o el intercambio de información aparecían con menor frecuencia. Estas características son consistentes con las dificultades pragmáticas asociadas al TEL, en las que se observan limitaciones en el uso funcional del lenguaje en contextos comunicativos reales.

Por lo tanto, el diagnóstico inicial permitió adecuar y personalizar el programa para implementar experiencias pedagógicas que posteriormente favorecieron la interacción comunicativa en contextos significativos, lo que estableció una base para el programa de huerto escolar.

Objetivo específico: “Aplicar el programa de huerto escolar durante 10 sesiones para potenciar las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales, adaptado a niños/as con TEL.”

La implementación del programa de huerto escolar permitió crear un espacio pedagógico significativo que favoreció la participación activa de los/as niños/as en experiencias de aprendizaje contextualizadas. A lo largo de las diez sesiones, las actividades vinculadas al cuidado, la exploración y el mantenimiento del huerto promovieron situaciones de interacción social que estimularon el uso del lenguaje con fines comunicativos reales.

Durante el desarrollo del programa se observó que el trabajo cooperativo y la realización de tareas compartidas facilitaron la aparición de intercambios verbales espontáneos entre los/as

estudiantes, permitiendo el uso de diversas funciones comunicativas tales como solicitar información, comentar experiencias, expresar opiniones y coordinar acciones con sus pares.

Asimismo, la mediación pedagógica, el uso de preguntas abiertas, el modelamiento lingüístico y el apoyo visual contribuyeron a fortalecer la participación conversacional de los/as niños/as, favoreciendo progresivamente la toma de turnos, la escucha activa y la ampliación de sus intervenciones verbales.

En este sentido, la aplicación del programa evidenció que el huerto escolar constituye un recurso pedagógico pertinente para promover el desarrollo comunicativo en estudiantes con TEL, al ofrecer un contexto auténtico de interacción y aprendizaje.

Objetivo específico: “Describir el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales de los/as niños/as con TEL tras la aplicación del programa”.

Tras la implementación del programa, los registros de evaluación (escalas de apreciación y transcripciones) permitieron identificar avances en el uso de las funciones comunicativas y en las habilidades conversacionales. En particular, se observó un aumento en la frecuencia de intervenciones verbales durante las experiencias de aprendizaje, así como una mayor iniciativa para iniciar o mantener interacciones con sus pares y con las talleristas.

De igual manera, se evidenció una mejora en las habilidades conversacionales relacionadas con el respeto de turnos, la formulación de preguntas y la capacidad de responder de manera más pertinente a las situaciones comunicativas generadas en el contexto del huerto.

En cuanto a las macrofunciones comunicativas, se registró una mayor presencia de funciones vinculadas al intercambio de información, a la descripción de acciones realizadas y a la expresión de ideas relacionadas con las experiencias vividas en el huerto. Estos avances sugieren que los/as estudiantes lograron utilizar el lenguaje de manera más funcional y significativa en un contexto educativo estructurado.

Objetivo específico: “Comparar el desarrollo de las funciones comunicativas y de las habilidades conversacionales antes y después de la implementación del programa de huerto escolar”.

La comparación entre los registros iniciales y finales evidenció un progreso en el desarrollo comunicativo de los/as estudiantes. Los resultados muestran un incremento en la variedad y la frecuencia de las funciones comunicativas utilizadas durante las experiencias de aprendizaje, así como una mayor participación en las interacciones grupales.

Además, se observaron mejoras en aspectos clave de las habilidades conversacionales, tales como la toma de turnos, la mantención de la conversación y la capacidad de responder a los interlocutores en el contexto de la experiencia de aprendizaje compartida. Estos cambios reflejan un mayor involucramiento comunicativo por parte de los/as estudiantes y una utilización más funcional del lenguaje en situaciones sociales.

En consecuencia, los resultados sugieren que la implementación del programa de huerto escolar contribuyó positivamente al desarrollo de las funciones comunicativas y de las habilidades conversacionales en niños/as con TEL, al proporcionar experiencias de aprendizaje contextualizadas que favorecen la interacción, el trabajo colaborativo y el uso significativo del lenguaje.

6. 2. Conclusiones de la investigación

La presente investigación tuvo como propósito determinar los efectos de la implementación de un programa de huerto escolar en el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en estudiantes con TEL que cursan el segundo nivel de transición en una escuela de lenguaje de la comuna de Puente Alto. A partir de la implementación del programa y del análisis de las interacciones comunicativas observadas durante las sesiones, fue posible identificar cambios relevantes en el uso del lenguaje en contextos de interacción social.

En primer lugar, los resultados evidencian que el contexto del huerto escolar se constituyó en un espacio pedagógico significativo que favoreció el uso funcional del lenguaje por parte de los/as estudiantes. Durante las sesiones del programa se observaron múltiples instancias de interacción espontánea entre pares y con las docentes, lo que generó oportunidades comunicativas reales para expresar necesidades, formular preguntas, describir acciones y compartir experiencias. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Halliday, quien sostiene que el lenguaje se desarrolla en función de su uso en contextos sociales significativos, donde las funciones comunicativas emergen de la necesidad de interactuar con otros.

En relación con las macrofunciones comunicativas, se observaron avances principalmente en la macrofunción interpersonal, lo cual se evidenció en la mayor participación de los/as estudiantes en intercambios comunicativos con sus pares. Durante el desarrollo de las actividades del huerto, los/as niños/as utilizaron el lenguaje para solicitar materiales, expresar opiniones, coordinar acciones y compartir descubrimientos. Este aumento en la interacción sugiere que el entorno del huerto favoreció la comunicación con un propósito social claro, lo que permitió que los/as estudiantes utilizaran el lenguaje como herramienta para relacionarse con otros.

Asimismo, se evidenciaron manifestaciones de la macrofunción ideacional, particularmente cuando los/as estudiantes describieron los procesos del huerto, relataban lo que estaban realizando o comentaban los cambios observados en las plantas. Estas situaciones permitieron que los/as niños/as representaran cognitivamente su experiencia y organizaran sus ideas mediante el lenguaje, lo cual coincide con la función ideacional descrita por Halliday, asociada a la representación del mundo y de las experiencias personales. En la macrofunción textual, se observó una evolución desde producciones fragmentadas hacia discursos más organizados, con uso incipiente de conectores y mayor coherencia global.

En cuanto a las habilidades conversacionales, los resultados evidencian avances sustantivos en todos los indicadores analizados. El manejo del tópico mostró una mayor estabilidad y coherencia en las interacciones; la toma de turnos se reguló progresivamente, favoreciendo intercambios más equitativos; la petición de clarificación emergió como una estrategia comunicativa relevante para la comprensión; y la adaptación al oyente reflejó una mayor conciencia del otro en el proceso comunicativo. Estos avances permiten sostener que el desarrollo de la competencia conversacional se encuentra estrechamente vinculado a la participación en contextos interactivos significativos.

Estos avances pueden explicarse por el carácter interactivo y cooperativo de las experiencias pedagógicas realizadas en el huerto escolar. El trabajo en pequeños grupos, la resolución conjunta de tareas y la exploración del entorno generaron situaciones que requerían necesariamente la comunicación entre los/as participantes. De acuerdo con los planteamientos de Vigotsky, el aprendizaje se produce en interacción con otros, siendo el lenguaje una

herramienta fundamental para la construcción del conocimiento. En este sentido, el huerto escolar actuó como un escenario de mediación social que favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas.

De igual manera, los resultados permiten vincular los hallazgos con los principios del aprendizaje cooperativo, los cuales destacan la importancia de la interacción social, el trabajo conjunto y la construcción compartida del conocimiento. Las actividades del huerto promovieron la cooperación entre los/as estudiantes, generando espacios de diálogo, negociación y toma de decisiones colectivas que favorecieron el uso del lenguaje en situaciones auténticas.

Por otra parte, los hallazgos también se relacionan con las características del desarrollo pragmático del lenguaje descritas por autores como Owens, Acuña y Sentís, quienes señalan que las habilidades conversacionales se desarrollan progresivamente a través de la interacción social. En el caso de los/as estudiantes con TEL, estas habilidades suelen presentar dificultades, especialmente en la toma de turnos, la organización del discurso y la adaptación del mensaje al interlocutor. Asimismo, se pueden observar trayectorias de desarrollo heterogéneas y no lineales donde los/as niños/as muestran oscilaciones funcionales, siendo un proceso dinámico, situado y dependiente del contexto de interacción. No obstante, los resultados obtenidos sugieren que la participación en contextos educativos ricos en interacción puede contribuir de manera significativa al fortalecimiento de estas competencias.

En relación con la normativa chilena y las BCEP (2018), la implementación del programa de huerto escolar también se alinea con los principios pedagógicos de actividad, relación y significado. Las experiencias desarrolladas permiten a los/as estudiantes participar activamente en su aprendizaje, interactuar con sus pares y construir conocimientos a partir de experiencias significativas. De esta forma, el huerto escolar se presenta como una estrategia pedagógica coherente con los enfoques actuales de educación inclusiva y con el DUA, promovido por el Decreto n.º 83.

En síntesis, los resultados de la investigación sugieren que la implementación de un programa de huerto escolar puede constituir una estrategia pedagógica efectiva para favorecer el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en estudiantes

con TEL. El contexto natural y experiencial del huerto permitió generar múltiples oportunidades de interacción, promoviendo el uso del lenguaje con propósitos reales y significativos.

6. 3. Proyecciones de la investigación

Los resultados de esta investigación abren diversas posibilidades para el desarrollo de experiencias pedagógicas futuras orientadas al fortalecimiento del lenguaje en estudiantes con NEE.

En primer lugar, se proyecta ampliar la implementación del programa de huerto escolar a otros niveles educativos, lo que permitiría evaluar su impacto en distintas edades y contextos escolares. Integrando el huerto escolar en propuestas pedagógicas interdisciplinarias, vinculando áreas como el lenguaje, las ciencias naturales y la educación ambiental. De esta manera, se favorecería un aprendizaje más integral, promoviendo tanto el desarrollo del lenguaje como la comprensión del entorno natural.

Asimismo, futuras investigaciones podrían considerar intervenciones de mayor duración, lo que permitiría observar con mayor claridad los efectos del trabajo sistemático en el desarrollo de las habilidades conversacionales y de las funciones comunicativas. Además de implementar más talleres semanalmente para que estos no se vean de forma aislada y consoliden la trascendencia de los aprendizajes. Por otro lado, se plantea profundizar el estudio mediante esta estrategia pedagógica en distintos contextos educativos, promoviendo la formación de docentes y estudiantes como agentes de cambio para la conservación y el cuidado del medio ambiente a través del huerto escolar y de los múltiples aprendizajes que este brinda.

Finalmente, se sugiere continuar investigando metodologías de enseñanza basadas en experiencias prácticas y significativas que permitan a los/as estudiantes utilizar el lenguaje en contextos reales de interacción.

6. 4. Limitaciones de la investigación

Es importante considerar algunas limitaciones de la investigación. En primer lugar, la duración de la intervención se acotó a un número determinado de sesiones, por lo que las de mayor duración podrían evidenciar cambios más significativos en el desarrollo comunicativo de

los/as estudiantes. Lo que permitiría un mayor tiempo de respuesta a los/as estudiantes, además de una mayor participación de parte de cada uno/a a través de experiencias más enriquecedoras.

Una limitación importante fue la selección del espacio en el que se realizaría el programa de huerto escolar, ya que en un comienzo se inició el proceso en otro establecimiento, realizando la construcción del huerto, reuniones con el equipo educativo y presentando el programa al resto de la comunidad educativa. Por diversas razones, nos tuvimos que movilizar a otro establecimiento, realizando los procesos mencionados nuevamente, lo que nos llevó a reorganizar los tiempos y acciones, adecuando la investigación al calendario escolar del segundo semestre de la escuela.

Otra limitación fue la reducción de integrantes dentro del grupo de investigación; además, de realizarse de forma paralela a la práctica profesional, implicó una reorganización de la estructura del programa y su implementación. Cabe destacar que, por la cantidad de integrantes del grupo, el tiempo fue un factor limitante, el cual delimitó la toma de decisiones, priorizando elementos clave del programa por sobre otros que se quisieron estudiar en un comienzo de la investigación, los cuales hubieran sido contribuyentes en la creación del programa y en el posterior análisis de datos.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta antecedentes relevantes sobre el uso del huerto escolar como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de las funciones comunicativas y las habilidades conversacionales en estudiantes con TEL, siendo una experiencia educativa valiosa, evidenciando que los contextos de aprendizaje significativos y colaborativos pueden favorecer el desarrollo del lenguaje y la participación social de los/as niños/as.

Referencias bibliográficas

- Acosta Rodríguez, V. M., & Moreno Santana, A. M. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. Masson.
- Acuña, X. & Sentis, F. (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*. *Onomázein*, (10), 33-56.
- Aguado, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. Manuscrito enviado para publicación. Logopedicum.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (5.ª ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: cambios recorridos y por recorrer. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11–35). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Carbón Seijas, M. I. (2016). *La observación y la experimentación en la construcción del conocimiento. Proyecto del huerto escolar para el aula de 5 años* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja].
- Castillo, A. G. (2013). *La fenomenología como método en la investigación educativa*. *Emerging Trends in Education*, (12), 4.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Sage
- De los Ángeles Oquillas, D. (2020). *Un huerto escolar como proyecto para la etapa educativa de primaria* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Decreto n.º 1300 de 2002 [Ministerio de Educación]. *Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje*. 30 de diciembre de 2002.

- Decreto n.º 83 de 2015 [Ministerio de Educación]. *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. 30 de enero de 2015.
- FAO. (2010). *Nueva política de huertos escolares: Promover hábitos alimentarios saludables durante toda la vida*. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura.
https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf.
- Ferreiro Gravié, R., & Calderón Espino, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas.
- Halliday, M.A.K. (2017). *Obras esenciales de M.A.K. Halliday* (E. Ghio, F. Navarro y A. Lukin, Comps.; E. Ghio et al., Trads). Ediciones UNL; Eudeba. ?
- Hernández, L. (2014). Buenas prácticas iberoamericanas en inclusión educativa. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 91–94). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Ley 20370 de 2009. *Establece la Ley General de Educación*. 12 de septiembre de 2009. D.O. No. 39461.
- Marchesi, Á., & Garrido, F. (2014). Presentación. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 5–6). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512–519.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022001031?via%3Dihub>

- MINEDUC. (2010) *Decreto 170 [con fuerza de ley]: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. 21 de abril de 2010. D.O. No. 39641.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. <https://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación (2023). *Marco General de Educación Inclusiva: Documento de trabajo*. Unidad de Inclusión y Participación. Gabinete Ministerial.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2024). *Aportes a la comprensión de los cambios en la denominación del trastorno específico del lenguaje y de la discapacidad intelectual en las clasificaciones internacionales DSM-5 y CIE-11*. Mesa Técnica de Profesionales Asistentes de la Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO). (2009). *El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica*.
- Owens, R. E., Jr. (2003). *Desarrollo del Lenguaje* (5.ª ed.). Pearson Educación.
- Rosas Díaz, R., Balmaceda, C. (2001). *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*. AIQUE.
- Santamaría, J. S. (2013). *Paradigmas de investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. Entelequia: revista interdisciplinar, 16(6), 91-102.
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *La escuela que aprende* (6.ª ed.). Ediciones Morata.
- Santos Rivera, Y. (2010). *¿Cómo se pueden aplicar los distintos paradigmas de la investigación científica a La Cultura Física y El Deporte?*. PODIUM - Revista de Ciencia Y Tecnología en la Cultura Física, 5(1), 1–10. Recuperado a partir de <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/201>

- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71–87). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Vásquez, K. R., Mancilla, C. Á., Muñoz, V. D., & Obreque, J. A. (2017). La educación inclusiva en la realidad educativa chilena. *Apuntes Universitarios. Revista de investigación*, 7(1), 23–46. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467650996008.pdf>
- Vilameá Pérez, M. (2014). *Trastorno específico del lenguaje: Guía para la intervención en el ámbito educativo*. Asociación TEL Galicia (Atelga).

Anexos

Anexo 1: Matriz habilidades conversaciones

Manejo del tópico	Propone temas de conversación de forma autónoma a partir de experiencias vividas en contextos escolares y familiares, demostrando iniciativa al dialogar con sus pares y/o adultos.	Menciona espontáneamente un suceso vivido en casa o en la escuela como tema de conversación (ej. "Ayer fui al parque con mi familia...").
		Se acerca a un compañero o adulto y comienza a hablar sin que se lo pidan.
	Mantiene el tópico mediante sugerencias, comentarios, ideas o preguntas que permiten dar coherencia y cohesión a la conversación.	Realiza preguntas o comentarios relacionados con el tema de conversación.
Toma de turno	Emplea señales verbales y/o no verbales para indicar la toma de turno, evitando interrupciones en las conversaciones.	Levanta la mano para solicitar hablar sin interrumpir a la otra persona.
		Espera su turno durante los juegos.
		Dice frases como "¿Puedo hablar?", "Ahora me toca", "Quiero decir algo" antes de intervenir.
	Emplea señales verbales y/o no verbales para ceder el turno evitando interrupciones en la conversación.	Cede la palabra a un que ha levantado la mano o se ha anticipado con una frase como "Ahora tú puedes hablar".
		Cede su turno realizando contacto ocular con otra persona que desea hablar.
Petición de clarificación	Utiliza peticiones de clarificación a partir de preguntas como "¿Qué significa eso?", "¿Puedes decirlo otra vez?", mostrando un mayor control del lenguaje para mantener una conversación.	Formula preguntas ¿Qué es eso? Para solicitar nueva información.
		Solicita aclarar la información mediante preguntas o expresiones como "No entiendo" "¿Qué?".

Adaptación al oyente	Adapta o modifica el lenguaje oral (los enunciados, palabras, tono, volumen, entre otros) según el contexto y el interlocutor (pares o adultos).	Habla en tono más bajo durante la clase y tono más enérgico en el patio de recreo.
		Utiliza un lenguaje más formal con los profesores/as que con sus compañeros/as.
		Si alguien no entiende, modifica las palabras, tono y/o explicación.

Anexo 2: Matriz de funciones comunicativas

Macrofunción del Lenguaje	Micro funciones	Conceptualización	Sub habilidad	Habilidades Pragmáticas Relacionadas	Indicadores
Textual	Informativa	Utiliza el lenguaje para construir narraciones a través de secuencias de acciones y oraciones coherentes, con el fin de comunicar información o compartir experiencias	Relato de hechos y descripción de objetos o personas	Comunicación de referencias	Cuenta experiencias personales de manera coherente y cohesionada
	Interaccional			Adaptación del habla al oyente	Describe objetos o personas con detalles relevantes.
Interpersonal	Instrumental	Uso del lenguaje para satisfacer necesidades físicas o materiales.	Solicitud de objetos y acciones, y expresión de necesidades físicas	Realización de peticiones	Verbaliza estados como hambre o sueño ("tengo hambre").
				Comunicación de referencias	Describe objetos deseados.
	Reguladora	Utiliza el lenguaje para modificar la conducta del interlocutor	Dirección de acciones de otros	Adaptación del habla al oyente	- Da instrucciones simples ("ponlo aquí")
	Interaccional	Función del lenguaje para iniciar, mantener	Inicio y	Toma de turnos	Saluda y se despide adecuadamente.

		y finalizar relaciones sociales.	mantenimiento de interacción social	Adaptación del habla al oyente	Mantiene conversaciones breves respetando turnos.
			Empatía y reconocimiento del otro	Comunicación de referencias	- Pregunta por el estado del otro ("¿Estás bien?").
					Usa expresiones de cortesía ("gracias", "por favor").
IDEACIONAL	Personal	Uso del lenguaje para expresar emociones, pensamientos y afirmación del yo.	Expresión de emociones y opiniones	Adaptación del habla al oyente	Expresa sentimientos ("estoy feliz").
					Comparte preferencias
	Heurística	Lenguaje usado para explorar el mundo y buscar información.	Exploración del entorno y curiosidad por el lenguaje	Realización de peticiones	Busca explicaciones sobre su entorno.
				Comunicación de referencias	Formula preguntas ("¿Qué es eso?")
	Imaginativa	Uso del lenguaje para jugar y crear mundos ficticios.	Juego simbólico e invención de historias	Toma de turnos	Participa en juegos de rol.
				Adaptación del habla al oyente	Crea y relata historias sencillas.
					personales ("me gusta pintar").

Anexo 3: Escalas de apreciación**Habilidades conversacionales**

Criterios evaluativos:

Generalmente (G)	Frecuentemente (F)	A veces (AV)	No se observa (NO)
El indicador se presente permanentemente	El indicador se presenta con frecuencia pero no permanentemente	El indicador se presente pocas veces	El indicador no se observa

107

HABILIDADES CONVERSACIONALES	MANEJO DEL TÓPICO	Menciona espontáneamente un suceso vivido en casa o en la escuela como tema de conversación (ej. “Ayer fui al parque con mi familia...”).
		Se acerca a un compañero o adulto y comienza a hablar sin que se lo pidan.
		Realiza preguntas o comentarios relacionados con el tema de conversación
	TOMA DE TURNO	Levanta la mano para solicitar hablar sin interrumpir a la otra persona
		Espera su turno durante los juegos
		Dice frases como “¿Puedo hablar?”, “Ahora me toca”, “Quiero decir algo” antes de intervenir.
		Cede la palabra a un que ha levantado la mano o se ha anticipado con una frase como “Ahora tú puedes hablar”
		Cede su turno realizando contacto ocular con otra persona que desea hablar
	PETICIÓN DE CLARIFICACIÓN	Formula preguntas ¿Qué es eso? Para solicitar nueva información
		Solicita aclarar la información mediante preguntas o expresiones como “No entiendo” “¿Qué?”
		Habla en tono más bajo durante la clase y tono más enérgico en el patio de recreo.

ADAPTACIONES AL

OYENTE

		Utiliza un lenguaje más formal con los profesores/as que con sus compañeros/as
		Si alguien no entiende, modifica las palabras, tono y/o explicación.

Funciones comunicativas

Criterios evaluativos:			
Generalmente (G)	Frecuentemente (F)	A veces (AV)	No se observa (NO)
El indicador se presente permanentemente	El indicador se presenta con frecuencia pero no permanentemente	El indicador se presente pocas veces	El indicador no se observa
	Microfunciones	Indicadores	
MACROFUNCIÓN	TEXTUAL	Cuenta experiencias personales de manera coherente y cohesionada	
		Describe objetos o personas con detalles relevantes.	
	INTERPERSONAL	Verbaliza necesidades físicas	
		Describe objetos deseados.	
		Da instrucciones simples ("ponlo aquí")	
		Saluda y se despide adecuadamente.	
		Mantiene conversaciones breves respetando turnos.	
		Pregunta por el estado del otro ("¿Estás bien?").	
		Usa expresiones de cortesía ("gracias", "por favor").	
	IDEACIONAL	Expresa sentimientos ("estoy feliz").	

		Comparte preferencias personales (“me gusta pintar”).
		Busca explicaciones sobre su entorno.
		Formula preguntas (“¿qué es eso?”)
		Participa en juegos de roles.
		Crea y relata historias sencillas.

Áreas del desarrollo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3 = Generalmente El rasgo se presenta generalmente
2 = Frecuentemente El rasgo se presenta con frecuencia
1 = A veces El rasgo se presenta pocas veces
N/O= No observado El rasgo no se observa
N/A= No a asistido a clases
indicadores
Desarrollo Cognitivo
Atención y concentración
Sigue instrucciones simples (de una acción)
Sigue instrucciones complejas (de más de una acción)
Mantiene la concentración en la actividad entre 10 a 20 minutos
Memoria
Recuerda estímulos previamente presentados
Recuerda secuencias simples (juegos, rutinas, actividades)

Recuerda información relevante para las tareas y actividades
Pensamiento lógico y resolución de problemas
Clasifica objetos considerando una característica (color, forma o tamaño)
Encuentra soluciones simples ante un problema cotidiano
Compara cantidades: más que, menos que, igual que.
Reconoce cantidades: más, menos, igual, diferente.
Reconoce falacias y errores de razonamiento
Creatividad y pensamiento divergente
Explora diferentes formas de resolver un mismo desafío
Propone ideas nuevas en juegos o actividades
Secuencia y noción temporal
Ordena hechos o imágenes de una secuencia (inicio desarrollo, cierre)
Reconocen sucesos temporales, como: antes-después, ayer-hoy-mañana.
Reconoce los días de la semana

Desarrollo sensorio-motor
Reconocen orientaciones espaciales como: atrás, adelante, arriba, abajo.
Salta con ambos pies
Corre y salta con coordinación y seguridad
Participa activamente en juegos que requieren desplazamientos, giros y cambios de dirección.
Coordina movimientos en actividades rítmicas como bailar o marchar.
Demuestra autocontrol durante ejercicios o juegos.
Utiliza un agarre y fuerza moderada para manejo del lápiz

Utiliza agarre para la utilización de tijeras
Señala y nombra las partes gruesas y finas del cuerpo, expresando su funcionalidad
Abre y cierra objetos, como diferentes manillas, botones, cierres.
Desarrollo socio-emocional
Se relaciona con otros niños/as en la sala de clases, durante juegos o en otras instancias de convivencia
Respeto normas y acuerdos establecidas para favorecer la convivencia del grupo
Reconoce y nombra emociones tales como:
Alegría
Enojo
Tristeza
Desagrado
Resuelve conflictos sin recurrir a la agresión
Solicita ayuda cuando lo necesita
Establece relaciones de confianza con los/as adultos/as que le rodean, comunicándose verbalmente o mediante gestos.
Utiliza estrategias de autorregulación (como la respiración profunda, la relajación muscular, etc.) para manejar las emociones.
Autonomía
Busca objetos de su interés.
Realiza una actividad conocida de manera independiente.
Se alimenta de manera independiente en la hora de comer
Se saca/ coloca su poleron, chaleco de manera autónoma

Lleva a cabo práctica de higiene
Colabora en el orden de su espacio de manera independiente, después de realizar una actividad o juego
Busca soluciones a conflictos que se le presenten
Elige materiales o actividades por sí mismo
Realiza pequeñas tareas por iniciativa propia; guardar juguetes, colocarse/sacarse su abrigo
Trabajo cooperativo
Trabaja conjuntamente con otro u otra para un mismo fin.
Escucha de manera activa a su compañero/a
Solicita las cosas por favor y da las gracias
Realiza preguntas o comentarios con el fin de lograr comprender la idea del compañero/a
Muestra actitudes de respeto frente a las opiniones e ideas de los/as demás
Se integra en juegos y actividades grupales de manera activa
Expresa sus ideas y opiniones con claridad frente al grupo
Comparte materiales con sus compañeros/as

Planificaciones

Sesión 1

Criterios evaluativos:			
Generalmente (G)	Frecuentemente (F)	A veces (AV)	No se observa (NO)
El indicador se presente permanentemente	El indicador se presenta con frecuencia pero no permanentemente	El indicador se presente pocas veces	El indicador no se observa
Indicadores			
Con respecto a los objetivos			

		Reconoce y nombra elementos del huerto escolar.	
		Participa oralmente en conversaciones sobre el huerto.	
		Utiliza vocabulario nuevo aprendido en la sesión	
		Expresa sus preferencias, opiniones e ideas sobre el huerto.	
		Escucha y respeta los turnos de habla durante la actividad grupal.	
Funciones comunicativas			
MACROFUNCIÓN	TEXTUAL	Cuenta experiencias personales de manera coherente y cohesionada	
		Describe objetos o personas con detalles relevantes.	
	INTERPERSONAL	Mantiene conversaciones breves respetando turnos.	
	IDEACIONAL	Comparte preferencias personales (“me gusta pintar”).	
		Busca explicaciones sobre su entorno.	
		Formula preguntas (“¿qué es eso?”)	
HABILIDADES CONVERSACIONALES	MANEJO DEL TOPICO	Menciona espontáneamente un suceso vivido en casa o en la escuela como tema de conversación (ej. “Ayer fui al parque con mi familia...”).	
		Se acerca a un compañero o adulto y comienza a hablar sin que se lo pidan.	
		Realiza preguntas o comentarios relacionados con el tema de conversación	

	TOMA DE TURNO	Levanta la mano para solicitar hablar sin interrumpir a la otra persona
		Dice frases como “¿Puedo hablar?”, “Ahora me toca”, “Quiero decir algo” antes de intervenir.
		Cede la palabra a un que ha levantado la mano o se ha anticipado con una frase como “Ahora tú puedes hablar”
		Cede su turno realizando contacto ocular con otra persona que desea hablar
	PETICIÓN DE CLARIFICACIÓN	Formula preguntas ¿Qué es eso? Para solicitar nueva información
		Solicita aclarar la información mediante preguntas o expresiones como “No entiendo” “¿Qué?”
	ADAPTACIONES AL OYENTE	Si alguien no entiende, modifica las palabras, tono y/o explicación.

Sesión 7

Criterios evaluativos:			
Generalmente (G)	Frecuentemente (F)	A veces (AV)	No se observa (NO)
El indicador se presenta permanentemente	El indicador se presenta con frecuencia, pero no permanentemente	El indicador se presenta pocas veces	El indicador no se observa
Indicadores			
Con respecto a los objetivos			
	Se expresa oralmente de forma clara y comprensible al comunicar sus ideas y observaciones sobre los insectos encontrados.		
	Observa con atención los seres del huerto y los describe oralmente o mediante dibujos.		
	Participa activamente en la exploración y en la dinámica de entrevista con sus compañeros.		

	Formula o responde preguntas sobre los insectos y su entorno natural.	
	Comparte lo aprendido sobre los seres del huerto, relacionándolo con experiencias previas.	
Funciones comunicativas		
MACROFUNCIÓN	TEXTUAL	Cuenta experiencias personales de manera coherente y cohesionada
		Describe objetos o personas con detalles relevantes.
	INTERPERSONAL	Mantiene conversaciones breves respetando turnos.
		Usa expresiones de cortesía (“gracias”, “por favor”).
	IDEACIONAL	Expresa sentimientos (“estoy feliz”).
		Comparte preferencias personales (“me gusta pintar”).
		Formula preguntas (“¿qué es eso?”)
		Participa en juegos de roles.
Habilidades conversacionales		
HABILIDADES CONVERSACIONALES	MANEJO DEL TÓPICO	Menciona espontáneamente un suceso vivido en casa o en la escuela como tema de conversación (ej. “Ayer fui al parque con mi familia...”).
		Se acerca a un compañero o adulto y comienza a hablar sin que se lo pidan.
		Realiza preguntas o comentarios relacionados con el tema de conversación
	TOMA DE TURNO	Levanta la mano para solicitar hablar sin interrumpir a la otra persona

		Dice frases como “¿Puedo hablar?”, “Ahora me toca”, “Quiero decir algo” antes de intervenir.
		Cede la palabra a un que ha levantado la mano o se ha anticipado con una frase como “Ahora tú puedes hablar”
		Cede su turno realizando contacto ocular con otra persona que desea hablar
	PETICIÓN DE CLARIFICACIÓN	Formula preguntas ¿Qué es eso? Para solicitar nueva información
		Solicita aclarar la información mediante preguntas o expresiones como “No entiendo” “¿Qué?”
	ADAPTACIONES AL OYENTE	Si alguien no entiende, modifica las palabras, tono y/o explicación.

Anexo 4: Formato de planificación

Nombre experiencia		
Objetivo del programa: Determinar los efectos de un programa de huerto escolar para potenciar el desarrollo de funciones comunicativas y habilidades conversacionales en estudiantes con TEL de una escuela de lenguaje en la comuna de Puente Alto en la Región Metropolitana.	Objetivo Específico del programa: Aplicar el programa de huerto escolar a lo largo de 12 sesiones, para potenciar las funciones comunicativas y habilidades conversacionales adaptado para niños y niñas con TEL.	
Ámbito: Comunicación Integral	Núcleo: Lenguaje Verbal	Nivel: NT2
Objetivo de aprendizaje: OA 1 Expresarse oralmente en forma clara y comprensible, empleando estructuras oracionales completas, conjugaciones verbales adecuadas y precisas con los tiempos, personas e intenciones comunicativas	Objetivo Transversal:	
Objetivo Específico:		
Materiales:		

Experiencia de Aprendizaje
Inicio
Estrategias del momento didáctico <u>Diseño Universal de Aprendizaje 3.0</u> <u>Estrategias del lenguaje:</u>
Desarrollo
Estrategias del momento didáctico <u>Diseño Universal de Aprendizaje 3.0</u> <u>Estrategias del lenguaje:</u>
Retroalimentación y evaluación: Para finalizar la experiencia
Estrategias del momento didáctico <u>Diseño Universal de Aprendizaje 3.0</u> <u>Estrategias del lenguaje:</u>

Anexo 5: Transcripciones

TS3. Ciclo de las plantas

Tallerista 2: Ya. Vamos a comenzar, ¿se acuerdan cómo era la canción?

Varios: ¡Sí! Vamos al huerto, vamos a jugar! Gotas de agua caen ya

Tallerista 2: ¡Muy bien!

Profesora: Le voy a avisar de a uno el que se porta mal.

Estudiante 7: Y el que dice algo a alguien.

Profesora: Ya, cállate. Pero ¿por qué está tan peleón? ya, a la primera que me voy a llevar es a usted, tome atención

Tallerista 2: hoy los van a grabar así que estará todo registrado.

(Canción) Vamos al huerto, vamos a jugar. Con nuestras manos vamos a sembrar. Gotas de agua caen ya, las plantitas crecerán. Sol brillante, tierra feliz, el huerto canta para ti. Huerto, huerto escolar. Hoy venimos a cuidar.

Estudiante 5: otra vez

Tallerista 2: lo vamos a hacer de nuevo, pero... yo quiero escucharlos cantar, si se lo saben. no lo hicieron mal, si estamos aprendiendo la coreo. las sillas se quedan donde están

Tallerista: hagan el círculo, hagan el círculo

Estudiante 3: hagan el círculo

Estudiante 6: tía, tía, hay que decirle a la tía, que se le olvida algo que dijo, vamos a hacer pipi con el teque teque

Profesora: Ay, le dio. Les voy a mostrar el teque teque y voy a apagar la luz.

Estudiante 7: no no

Estudiante 6: no no no

Profesora: Parece que eso es lo que necesita.

Tallerista 2: ya, la ronda, se sueltan las manos. Se sueltan, se sueltan, se sueltan. ¿Se acuerdan cómo era la...?

Estudiante 3: Canción, vamos al huerto, vamos a jugar

Tallerista 2: si esa era la canción, pero y los movimientos que hacíamos. Primero marchábamos.

Profesora: Marcha.

Tallerista 2: Luego, las gotitas de agua. Las gotitas de agua. Crezco, arcoiris, El feliz, Después, una vuelta y la ronda. ¿Cierto?

Estudiante 3: Sí

Tallerista 2: ya, vamos

Estudiante 6: Nadie agarrado de las manos.

Tallerista 2: Suéltese la mano.

Tallerista: Suéltese la mano.

Canción

Estudiante 5: Otra vez. Otra vez

Tallerista 2: la última. La última. Pero ordenados.

Estudiante 3: Suéltese las manos. Suéltese la mano.

Canción

Tallerista 2: Muy bien.

Estudiante 14: Ya lo hacemos cien veces

Tallerista 2: No, no podemos hacerla cien veces. Ahora nos vamos a sentar porque vamos a ver... No, en los mismos puestos. En los mismos puestos.

(sonidos moviendo las sillas)

Profesora: Oiga ya, deje de meter las cucharas todo el rato.

Tallerista 2: Asiento, asiento, asiento. La cámara vean que está invisible.

Estudiante 5: ¿Invisible?

Tallerista 2: Sí. Ya ponganse en el círculo. ¡A ver!. Nos paramos. Tomamos la silla y nos acercamos más atrás.

Estudiante 3: Más atrás, no más adelante

Tallerista 2: Un poco más atrás. Porque el estudiante 14 no va a ver, listo. Ahí. Ya. Yo quiero saber si alguno de ustedes sabe cómo crecen las plantas.

Varios: Con la semilla.

Tallerista 2: levantando la mano, levantando la mano. Estudiante 2.

Estudiante 2: con la semilla

Tallerista 2: con una semilla, estudiante 13

Estudiante 13: se echa una semilla

Tallerista 2: Se echa una semilla. ¿Dónde se echa una semilla?

Estudiante 2: En la tierra.

Tallerista 2: En la tierra. ¿Y después? Crece. Estudiante 6 Estudiante 6: Ponen una semilla y después le echan agüita.

Tallerista 2: ¿Y dónde se coloca esa semilla?

Estudiante 7: En la tierra. En la tierra mojada.

Tallerista 2: En la tierra mojada, bien. ¿Y después de la semilla crece? ¿qué crece? Me dijeron que crecía algo.

Estudiante 9: plantas Estudiante

6: Las plantas. Tallerista 2: Las plantas.

Estudiante 2: Zanahoria

Profesora: no, no. No respondan cualquier cosa. Baje el brazo. Escuche la pregunta de la tía. ¿Después de la semilla sale algo? El otro día lo vimos. ¿Qué sale?

Estudiante 7: Un palo.

Profesora: Bien. ¿Cómo se llama? Un palito. ¿Qué se llama?

Estudiante 13: Un tallo.

Estudiante 6: Un tallo.

Profesora: un tallo ¿Y después qué sale?

Estudiante 5: Una planta.

Profesora: No. ¿Después qué sale? Concéntrese.

Estudiante 4: una flor

Estudiante 2: una flor

Estudiante

Profesora: no ¿Qué sale?

Estudiante 7: El tallo se pone más grande.

Profesora: ¿Sale un tallo y empiezan a aparecer las? Estudiante 13: Plantas.

12: plantas

Profesora: No.

Estudiante 13: Hojas.

Profesora: Las hojas. ¿Y después qué aparece?

Varios: La flor.

Profesora: La flor o... Estudiante

9: La planta. Profesora: O... O

Estudiante 4: zanahoria.

Profesora: O fruta.

Estudiante 2: O zanahoria.

Profesora: Ah, pero hablamos otra cosa de la zanahoria, ¿cierto? ¿La parte anaranjada de la zanahoria qué era?

Estudiante 7: Donde se come.

Profesora: Claro. La parte anaranjada se come. ¿Pero dónde va la parte anaranjada?

Estudiante 7: Hacia abajo y después hacia arriba.

Profesora: La parte de la zanahoria va enterrada. ¿Qué parte es la parte que va enterrada de las plantas?

Estudiante 7: La naranja.

Profesora: ¿Cuál es la parte que va enterrada de las plantas?

Estudiante 9: Las semillas.

Estudiante 12: Las semillas.

Profesora: Sí, ¿pero qué sale de las semillas? Escuchen, estudiante 9 Estudiante

9: El tallo.

Profesora: ¿Y qué va abajo de la tierra?

Estudiante 14: semillas.

Profesora: ¿Qué va debajo?

Estudiante 7: Un tallo.

Estudiante 6: Sale la zanahoria.

Estudiante 4: raíces

Profesora: Estudiante 4

Estudiante 4: raíces

Profesora: las raíces Ya, ahora silencio.

Tallerista 2: Muy bien. Veo que ya saben cómo van creciendo las plantas. Así que vamos a ver un video, que habla del huerto.

Video, se corta

Estudiante 4: Se va el internet

Tallerista: Se va a ir el internet.

Estudiante

Profesora: ¿Tenís el internet acá? Sí. Puedes poner el mío.

(problemas de internet, conversación para arreglarlo)

Profesora: Shh. ¿Quién está cuchicheando?

Estudiante 12: Él.

Estudiante 14: No, mentira, mentira.

Profesora: Sí, sí. Ya lo vi. Usted también defensor de los pobres. Calladito, ya.

Estudiante 12: Es verdad, es verdad, fue el

Tallerista 2: Bueno, por el momento. Mientras, ¿qué vieron en el video? En lo que pasó del video.

7: Planta, agua.

Estudiante 4: plantas, raíces

Tallerista 2: Pero de uno que no entiendo.

Estudiante 4: Raíces

Profesora: Dale, levanta la mano.

Tallerista 2: Estudiante 6

Estudiante 6: Sale el tallo.

Tallerista 2: Salió el tallo.

Estudiante 6: Y salió la flor.

Tallerista 2: Y salió una flor. ¿Quién más? ¿estudiante 2?

Estudiante 2: Una semilla.

Tallerista 2: Salió una semilla. ¿Y qué le crecieron a la semilla? ¿Tú estudiante 4?

Estudiante 2: Flores.

Tallerista 2: Flores. ¿Estudiante 4?

Estudiante 4: Raíces.

Tallerista 2: Raíces. Primero le crecieron raíces.

Estudiante 7: Después tallo.

Tallerista 2: ¿Y qué le echaban a la semilla plantada?

Estudiante 3: Agua.

Tallerista 2: Levante la mano. Levante la mano, estudiante 9.

Estudiante 9: le echaron agua

Tallerista 2: Le echaron agua. ¿Cierto? ¿Y dónde plantaron la semilla? ¿Dónde plantaron la semilla, Estudiante 6?

Estudiante 6: Hicieron un hoyito. le hicieron un hoyito. Y ahí pusieron una tierrita con una plantita...

Tallerista 2: Hicieron un hoyito en la tierra.

Estudiante 6: y luego lo taparon. Para que no se caiga.

Tallerista 2: Sí. ¿Estudiante 3?

Estudiante 3: Y... Y... La semilla la ponen en el calor para que crezca.

Tallerista 2: Sí, la semilla la colocan donde llegue el sol. Pero... ¿Por qué ponen la semilla donde llegaba el sol según lo que dijo el estudiante 3? Estudiante 4: En la tierra.

Tallerista 2: Estudiante 7

Estudiante

Estudiante 7: Porque así cuando regan, se seca.

Tallerista 2: Para que se vaya secando la tierra y para que le llegue calor. Estudiante 6: Y el calor... Estudiante 12: lo quema.

Tallerista 2: estudiante 6

Estudiante 6: Y el calor lo seca la plantita.

Tallerista 2: El calor puede secar a la planta. Entonces, ¿qué hay que hacer para que no se seque?

Estudiante 7: Ponerla en un huerto.

Estudiante 6: Poner la agüita.

Tallerista 2: Echarle agua para que no se vaya secando.

Profesora: ¿Qué está hablando de la piscina? nada que ver

Tallerista 2: No va cargando el video. Yo tengo una pregunta. ¿Qué creen que pasará si a la planta le echamos agua pero no le llega el sol?

4: Se va a morir.

Tallerista 2: de a uno que no entendí nada de lo que dijeron.

Estudiante 4: No se van a vivir.

Profesora: Estudiante 4, levante la mano. Tallerista

2: Estudiante 13

Estudiante 13: Se van a morir.

Tallerista 2: ¿Y por qué se morirían si reciben mucha agua y no les llega el sol?

Estudiante 7: Porque no se van a secar.

Tallerista 2: estudiante 12

Estudiante 12: Si no le echas semilla a la planta... Ni agua.

Tallerista 2: Yo dije que no le llegaba sol.

Estudiante 12: Si no le llega el sol, le echamos agua.

Tallerista 2: Ya, pero si le echamos mucha, mucha, mucha agua y no le llega calor, ¿qué pasa?

Estudiante 4: Se ahoga.

Estudiante 5: Se ahoga el agua.

Tallerista 2: Se ahoga por mucha agua. ¿Sí? Sí.

Estudiante 12: Y también el agua.

Tallerista 2: ¿Entonces era bueno echarle mucha agua a las plantas?

Varios: No.

Estudiante 6: No tantas.

Tallerista 2: No hay que echarle tanta.

Estudiante 6: Porque se ahoga Estudiante

5: A poquito.

Tallerista: Ya. Igual depende del tipo de planta. Hay plantas que necesitan más agua. Por ejemplo, ustedes aquí en su colegio... Estudiante 14: Zanahoria.

Tallerista: ¿Qué tiene que ver la zanahoria? Aquí en el colegio tienen un sector de suculentas. ¿la han visto?

Estudiante 14: tía, pero allá está el huerto. Allá afuera.

Tallerista: Sí, afuera está el huerto. Tienen una parte llena de suculentas que son unas plantas muy interesantes... Y también tienen cactus. Y estas plantas no requieren mucha agua. Ellas viven en lugares más áridos, más secos, donde no hay tanta agua. En el desierto. Y las tienen aquí. Nunca las vieron. Después cuando vayan a dar una vuelta, van a observar las suculentas. También tienen aquí en el colegio. Estudiante 4: yo tengo mucho cactus Profesora: Dense vuelta, por favor.

Estudiante 4: Yo tengo cuatro cactus.

Tallerista: La estudiante 6 me pregunta por qué estoy hablando así. Y no es porque yo quiera. Ya tengo un poco mal en la garganta hoy día. Tengo alergia.

Estudiante 4: estas enferma

Tallerista: Sí, tengo la garganta apretada. No me sale la voz. Y he trabajado toda la mañana on otros niños.

Estudiante 6: Toma agüita. Toma agüita.

Tallerista: Sí, he tomado agüita y no se me pasa. Ayer empecé. Así que hoy ya se me va a pasar.

Profesora: Así es.

Tallerista 2: Así que...

Tallerista: Por eso no hablo mucho porque...

Estudiante 4: Yo tengo cuatro cactus.

Estudiante 14: A mí también me pasó.

Estudiante 5: Yo veo cactus.

Tallerista: Chiquillos, présteme atención. Ahora cámbiate con tu silla.

Estudiante 6: Tía, el estudiante 14 está hablando con el estudiante 3, ¿verdad?

Estudiante 14: estampa hablando de una cosa de... la garganta

Tallerista 2: Ya, pero cómo escuchan, la tallerista no puede alzar tanto la voz.

Estudiante 6: Entonces, deben que... No hablar.

Tallerista 2: Hay que escuchar a los que están hablando, ¿cierto?

Estudiante 6: No van a escuchar nada. Nada. ¿Tía? ¿Para qué pusieron esa cámara?

Tallerista 2: Para saber quién está conversando. Así que está todo grabado de quién habla y quién cuchichea.

Estudiante 6: el estudiante 7 Estudiante

7: No.

Tallerista 2: No.

Estudiante 7: y tu cuando hablas con la estudiante 13

Estudiante 9: Que la estudiante 6 está hablando secretos con la estudiante 13. estudiante 6 no tienes que estar hablando en secreto con la estudiante 13.

Estudiante 13: No me dejes trabajar.

Estudiante 6: Yo sí te dejo trabajar.

Tallerista: Ya. Mientras pensemos que somos una pluma. Nosotros. Entonces, vas a hacer lo siguiente. Va a agacharse. Agachate. Agáchate, pero con la silla no, agachate en el suelo. En el suelo. No, pero, chiquillo, ¿cómo se agachan? estan acostando, me agacho. Así nomás. Me agacho y listo, me agacho.

Profesora: Ya, está peleando, te voy a sacar de ahí. Ya, da lo mismo donde estén. Mire a la tallerista, Esa es la forma de agacharse, mire.

Tallerista: Voy a imaginar que soy una semillita, entonces voy a cubrir mi cabeza con mis manitos. Y ya. Y a esta semillita, ¿qué le habrán echado?

Varios: Agua.

Tallerista: Entonces vamos a rociar con el tallerista 2 agua. (sonido de rociador) Estudiante

12: No, pero tu eres una planta.

Tallerista: tú eres la semilla.

Tallerista 2: Pero ustedes son las semillas Estudiante

5: Yo también.

Tallerista: Y va a llegar el Señor Sol a darle mucho calor a las semillitas. Y van a seguir recibiendo agua, ¿cierto? Y también que le íbamos a dar a las plantas nosotros en el huerto mucho.

Estudiante 3: Amor.

Estudiante 9: Cariño,

Tallerista: amor, cariño, para que crezcan. Ya, entonces después de que nosotros hicimos todo el trabajo con estas semillitas, que son 11 semillitas hoy día en la sala, van a empezar a crecer como el estudiante 12, miren, que levantó sus manitos así, hacia arriba, y le salió, ¿qué le salió a la planta?

Estudiante 13: Un tallo.

Tallerista: Un tallo.

Estudiante 14: Un tiburón.

Tallerista: Ya y ahora le van a empezar a salir...

Estudiante 7: Tía, alguien dijo un tiburón.

Estudiante 2: flores

Tallerista: Hojitas. Hojitas. Hojitas. A ver, eso es como un pollo. (risas) Oye, ¿ya crecieron tan rápido ya con el fruto?

Estudiante 13: Creci.

Tallerista: Oye, crecieron muy rápido. ¿por qué? ¿Qué le dimos a las plantas?

Profesora: escuche a la tía.

Estudiante 6: ¿Por qué está el horno ahí?

Tallerista: Mira a la estudiante 13 lo que dice. Estudiante 13 puede repetir lo que dijo Estudiante 13: Sol, agua y amor.

Tallerista: les dimos sol, agua y amor a las plantas. Ya habíamos dicho que había que hacer algo también a veces con las plantas para ayudarlas a nutrirse, a alimentarse. La semana pasada dijimos algo. Mira, la profesora está haciendo un movimiento. ¿Qué vamos a hacer en el lugar donde están las plantas?

Estudiante 13: Hay que mover la tierra.

Tallerista: Entonces vamos a sacudir la planta. No era mentira, no la vamos a sacudir.

Tallerista 2: No, solo la tierra.

Tallerista: Solo la tierra Por qué si movemos Mirá. Si llegamos y sacudimos a la planta. Mira, aquí está el estudiante 5 con sus hojas, ¿cierto? Sí. Y su tallo. Espera, mantente arriba. Ya. Y si yo lo sacudo, lo sacudo, lo sacudo.

Estudiante 12: Se rompe.

Tallerista: Se puede romper la planta.

Estudiante 3: Se muere la plantita.

Tallerista: también le llega viento a la planta, ya chiquillos nos sentamos rapidito

Tallerista 2: tranquilos

Tallerista: Cuidado. No puedo mover la boca.

Tallerista 2: Ya. A vista de que el video no funcionó. De ahí si es que llega a cargar, vemos el final del video. Pero ahora vamos a hacer una actividad en grupos. Pero... Los grupos...

Estudiante 7: ¿de dos?

Estudiante 3: Yo voy contigo.

Tallerista 2: Yo voy a decir los grupos. Siéntese.

Tallerista: Siéntese.

Tallerista 2: Yo solo mencioné que se iba a hacer en grupo, no que hicieran los grupos. Estudiante 14: tía yo dije que iba a ser con la estudiante 6 Tallerista 2: Ya, pero yo voy a formar los grupos.

Estudiante 4: Yo solo lo digo en catalán.

Tallerista: Ya, chiquillos. Esta actividad es muy importante. Porque después vamos a ir a observar en qué etapa se encuentran las plantas que están en el huerto. Ya. Vamos a ver si todavía son la semilla, si ya tienen el tallo, si ya tienen hoja, o si ya tienen...

Estudiante 4: Verduras.

Tallerista: Flores o frutos.

Estudiante 4: Tallo, tallo, tallo

Tallerista 2: Entonces tiene que ser observador, tiene que prestar atención. Y la tía no puede gritar más. Yo tampoco.

Profesora: Y yo ya no puedo seguir gritando. No. Todos los días. Todos los días. En la misma... Lo mismo.

Estudiante 7: Y también lo mismo con la estudiante 13.

Tallerista: Y queda poquito rato para que salga del aula Estudiante 14: ¿para ir al recreo?

Profesora: No vamos a ir ni a la esquina, sino que trabajan bien.

Tallerista 2: Ya. Por grupo que después vamos a formar, vamos a entregarle estas hojitas. ¿Qué creen que tendremos que hacer con estas hojas?

Estudiante 2: Cortarlas.

Estudiante 12: Cortarlas.

Tallerista: cortarlas ¿Y después?

Estudiante 12: Pegarlas.

Tallerista 2: Pegarlas y habrá que pegarlas...

Tallerista: ¿En cualquier orden?

Tallerista 2: ¿En cualquier orden? ¿En el orden que crece la planta? ¿Como yo quiera?. ¿Cómo habrá que pegarlas?

Estudiante 13: En orden.

Tallerista 2: En orden.

Estudiante 6: Como están ahí.

Tallerista 2: Son iguales... Ahora sí...

Tallerista: estudiante 9, está detrás tuyo, déjala ahí para que no se te caiga. En la mesa, estudiante 9.

Tallerista 2: Entonces.

Estudiante 6: Dejela ahí.

Tallerista 2: ¿La pegaremos tal cual se ven aquí? En este orden.

Tallerista: Así crece una planta. Yo digo... Ah, ya ahí. Lo entendí al tiro.

Estudiante 7: ¿Así?

Tallerista: ¿Así crece o no?

Estudiante 7: No. cre... Ah. Yo ya entendí.

Tallerista 2: ¿Cómo es?

Tallerista: ¿que va primero?

Estudiante 7: La semilla. Después el tacho con dos hojas. Después ese arbolito grande. Y después ese que tiene una flor. Una flor.

Tallerista 2: Bien. Habrá que pegarla en el orden en que crece la planta. Tenemos esta planta y tenemos otra planta. Esa. ¿Sí? Y ahí. ¿Sí? Entonces ambas hay que ordenarlas. ¿Ya? Le vamos a entregar una hojita. Hay grupos que vamos a decidir nosotras con la tallerista 2.

Estudiante 6: Y la profesora.

Tallerista: Y la profesora también

Profesora: Yo estoy mirando.

Tallerista: Sí. Nos va a vigilar.

Tallerista : Entonces, vamos a ir mencionando grupos y se van a ir sentando en la mesa. Va a levantar su silla y no va a arrastrarla.

Tallerista: Pero todavía no.

Tallerista 2: Todavía no. Cuando vayamos mencionando los grupos.

Profesora: Fíjate que los dos me enterraron fierro las piernas. Oh. Y la tía todavía no dice absolutamente nada. Déjate la boca tranquila.

Tallerista 2: ¿Vamos o no? Sí.

Tallerista: ¿Van a ser tres y dos? Sí. Ya. Va la estudiante 13, estudiante 12.

Tallerista: Tome su silla y venga para acá.

Tallerista: Y va a ir él. Estudiante 7 Estudiante 3:

¿Con quién?

Profesora: Con los que van. Vaya. Lleve bien la silla que ella me enterró. Lleve su silla. Tallerista: Va a venir la estudiante 9 con el estudiante 4 y 10 Tallerista 2: Arriba. Acá.

Tallerista: Ya. Ya. Le queda otro grupo de tres personas y los que van a quedar aquí van a trabajar los dos juntitos. ¿Ya? Sí. Entonces va a trabajar el estudiante 2, estudiante 14 y estudiante 6, ahí. Ah, ya. Con los compañeros. En la otra mesa. ¿Dónde está diciendo la Tallerista 2?

Tallerista 2: Acá. Acá. Acá.

Tallerista: Y van a trabajar el estudiante 3 con el estudiante 5 en la mesa de allá
(se mueven las mesas)

Tallerista 2: Ya, las profesoras les van a entregar sus hojas, le van a entregar las hojitas y una hoja de block para que peguen la secuencia, para esto van a tener 10 minutos ¿y como vamos a ver cuando pasaron los 10 minutos? Estudiante 7: tía ¿es uno para todos?

Tallerista: sii, Vamos a trabajar en grupo, en equipo, como trabajamos la semana pasada, ¿se acuerdan? Aquí compartimos los materiales.

Estudiante 13: psicólogo Es psicólogo. ¿Es psicólogo o psicóloga? Sí, la psicóloga.

Tallerista: ¿Van a trabajar?

Estudiante 6: Todavía no.

Tallerista 2: Chicos, escuchen.

Tallerista:chiquillos

Estudiante 6: Todavía no

Tallerista: Manitos quietos. Manitos quietos. Mi dedo en la nariz. Mi dedo en la oreja.

Tallerista 2: Dedo en la oreja.

Tallerista: Mi dedo en la boca. Mi dedo en la cabeza. Mi dedo en la espalda. ¿Y nos quedamos con la boquita? Cerrada. ¿Ya? Chiquillos, para trabajar en equipo, en grupos, tenemos que saber qué va a hacer cada uno. Y para esto, tengo que conversarlo con mi compañero. Decirle, mira, yo puedo recortar, tú puedes pegar, pero discutamos como son en grupo. Podemos conversar y llegar a un acuerdo para trabajar en grupo. Estudiante 10, ¿me escuchaste? Entonces, acuerde con su equipo qué va a hacer. Por qué solo hay dos tijeras. Solo va a ser un pegamento. Y solo hay una hoja de bloc. Es solo un trabajo en conjunto. Piense qué va a hacer cada uno. Converselo.

Estudiante 2: Tía, el estudiante 14 dice que es suyo

Tallerista: No, es de todos, Converse qué va a hacer. Este es su tiempo. ¿Qué va a hacer estudiante 2? Estudiante 2: pegar

Profesora: Créase el cuento, créase el cuento.

Estudiante 3: ¿Yo pego?

Tallerista: El estudiante 14 puede ayudar a pegar ¿O no? ¿Cómo que no?

(*conversaciones en distintos grupos*) Estudiante

9: ¿Me pasa la hoja? verdad Estudiante 6: ¿Me pasa la hoja?

Estudiante 12: nosotros ya dijimos algo, Ellos dos van a cortar y yo voy a pegar.

Tallerista 2: Ustedes dos también van a pegar. Estudiante 6: Tía Tía Estudiante 12: Tía.

Tallerista 2: ¿Cómo lo van a hacer?

Estudiante 13: no me corta

Tallerista 2: ¿Cómo lo van a hacer? Pegamento.

Estudiante 12: Sí. Es más fácil pegar.

Tallerista: Oiga, aquí no hay nada fácil o difícil. Todos los trabajos son valorados.

Estudiante 9: ¿Yo te puedo ayudar a pegar?

Estudiante 4: Sí. Paso, paso, paso. Ya.

Tallerista: Y ahora cuando tenga todo cortado, tiene que conversar con su grupo. ¿Qué va primero?

Estudiante 13: ¿Qué va primero?

Tallerista: Ahora piensa.

Estudiante 12: Mira, me tocó el más bueno de todos.

Tallerista: Mira todas las imágenes. Obsérvelas. Míralas con tus ojos. ¿Qué va primero? ella dice que va este pero la estudiante 6 dice que va este ¿cual será? ¿por qué estudiante 2?

Estudiante 2: por que esta regando las plantas

Estudiante 6: cuidado estudiante 13, casi le pegas con la tijera en el ojo.

Estudiante 13: tu la otra vez me pegaste el lápiz en el ojo Estudiante 12: Esto es cierto.

Estudiante 6: Es más peligroso.

Estudiante 12: Tengo una idea. ... yo soy el que pega

Tallerista: Aquí. ¿Están todos de acuerdo, lo conversaron bien?

Estudiante 3: ¿Por qué quiero eso tremendo?

Estudiante 6: no, este va primero Tallerista:

¿que va primero?

Estudiante 14: es nuevo

(momento de mediación, para la secuencia) Estudiante

12: ¿qué es eso?

Tallerista: es un ratón que cuando se coma todas las manzanas, se va a acabar el tiempo

Estudiante 12: están tomando el tiempo, se nos acaba el tiempo

Estudiante 13: nos queda muy poco

Estudiante 6: cuando el ratón se coma las manzanas se termina el tiempo

Estudiante 7: terminamos

Estudiante 6: estudiante 7: cuando el ratón se coma las manzanas termina el tiempo

Tallerista: empiezo a limpiar mi puesto

Estudiante 7: ya termine, apurate estudiante 3 mira

Estudiante 3: ya terminamos mira, queda una manzana para que acabe

Estudiante 4: ya termine ya termine

Tallerista 2: cuando termine el ratón tiene que estar ordenado su puesto

Profesora: no va a ir a recreo si no está en su puesto

Tallerista: Ya, vaya viendo si hay papeles

Tallerista 2: el que ya terminó se sienta, no están jugando

Profesora: Cabecita en la mesa, los que ya terminaron, se relaja un poquito antes de salir, cabecita en la mesa dije.

Estudiante 7: terminamos

Profesora: Siéntese cabecita en la mesa.

Tallerista: Chiquillos, hay papel en el suelo, recójalos y botenlo.

Profesora: estudiante 4, ¿alguien está bailando? Estudiante

7: este ratoncito

Profesora: No. Después queda llorando. Hay como un mar de niños. El calor.

Tallerista: Ya, vamos a recoger los trabajos.

Profesora: No va a haber recreo si no hay un segundo de silencio y calma y dejen de golpear la mesa. Miren, si están, escuchen el ruido de afuera.

Recreo

(se observa el video anterior)

Tallerista: estudiante 4, de qué trataba el video Estudiante

4: de plantar flores.

Estudiante 2: Y tomates.

Estudiante 4: Y frutas.

Estudiante 13: Y vegetales.

Estudiante 2 y 4: Y zanahoria.

Tallerista: Bien, Me siento bien bajo las piernas. ¿Y qué creen que vamos a hacer en este momento?

Estudiante 7: Hacer una tarea. La tarea que nos faltaba.

Tallerista: ¿Qué nos faltaba?

Estudiante 7: Hacer la otra tarea. Que a nosotros nos faltaba la negra, con plantas.

Tallerista: Ah, la de la secuencia, ¿cierto? Ustedes armaron el ciclo de las plantas. ¿Sabían que así se llamaba? El ciclo de las plantas. ¿Saben por qué se llama ciclo? ¿Por qué?

Estudiante 7: Porque hay...

Estudiante 3: Hay jardín.

Profesora: Escúchala ¿Por qué se llamará ciclo? ¿Qué significa algo ciclo?

Estudiante 7: Ciclo como armar algo, lo que esté junto.

Tallerista: Ya, armar algo que esté junto. Ya, estudiante 9.

Estudiante 9: Es como... Es como cuidar las plantas.

Profesora: Estudiante 6

Estudiante 6: Es como... Hay que regar las plantitas.

Profesora: Pero la tía dijo, ¿qué significará ciclo de las plantas? El estudiante 7 dijo algo súper bueno, ¿cierto, tía?

Estudiante 6: Cuidarlas. Cuidarlas las plantitas.

Tallerista: estudiante 13

Estudiante 13: el lugar donde esta las plantas

Tallerista: ¿Cómo se llama el lugar donde están las plantas?

Estudiante 3: huerto

Tallerista: huerto, jardín, o plaza, o parque. Hay muchos lugares donde hay plantas. Nosotros aquí en el colegio tenemos el...

Varios: huerto

Estudiante 9: huerto, pero hay otro como, o jardín, o parque.

Tallerista: Oigan, chiquillos.

Estudiante 7: Vueltas como... Hacemos que tú dijiste las cosas que estén bien.

Tallerista: Ya, ya. se están confundiendo. Hicimos una actividad, se acuerda, la semana pasada y vimos los acuerdos, las cosas que podemos y las que no podemos hacer. Pero yo estaba preguntando, ¿qué sera ciclo?

Estudiante 7: ¿Y cuándo van traer de vuelta al huerto?

Tallerista: En la otra clase. pero tienen que venir los miércoles

Estudiante 9: hoy es miércoles.

Profesora: Yo creo que hay que tomar lo que dijo él.

Tallerista: Sí. Está súper bueno lo que dijo el estudiante 7. Respecto a lo que es un ciclo. ¿Qué nos dijiste del ciclo? ¿te acuerdas? ¿Qué fue lo que dijo alguien que estaba atento? ¿Qué fue lo que dijo?

Estudiante 7: Dije que un ciclo es como armar algo junto.

Tallerista: Ya, ya. Muy bien, chiquillos. Les vamos a contar algo con la tallerista 2. pero tienen que estar súper atentos porque es difícil de entender. Si no sacamos un paso, perdimos nuestra idea. ¿Se acuerdan que nosotros partimos plantando qué cosa?

Estudiante 13: ¿Una semilla?

Estudiante 3: osea que...

Tallerista: una semilla. Escúchame, escúchame. ¿Las semillas son grandes?

Varios: No.

Estudiante 7: Hay una de coco. Hay una como de coco.

Estudiante 12: Medianas.

Tallerista: ¿Son medianas?

Estudiante 7: Hay una como de coco.

Tallerista: ¿Qué dice el público? ¿Son grandes, medianas o pequeñas?

Varios: Medianas.

Estudiante 10: grandes

Estudiante 7: Grandes, pequeñas y medianas.

Tallerista: Yo nunca he visto una semilla así. ¿Ustedes han visto?

Estudiante 6: Pequeña.

Estudiante 7: Mira, hay una como de coco. En la pantalla hay una como de coco.

Estudiante 6: Pequeña.

Tallerista: Son pequeñitas la mayoría de las semillas, Son así.

Tallerista 2: Lo más grande que pueden cortar sería como así.

Tallerista: ¿Han visto las pepitas de naranja?

Estudiante 10: Como así.

Tallerista: Hay algunas que son como así Estudiante

10: Como así.

Tallerista: Pongan, sigan poniendo atención. Entonces partimos nosotros nuestro ciclo con la semilla. ¿Después qué crecía en la plantita? ¿Qué crecía hacia arriba?

Estudiante 13: Planta.

Tallerista: ¿Y qué crecía hacia arriba?

Estudiante 7: Un tallo.

Tallerista: ¿Cómo se llama?

Tallerista 2: De la semilla que salió.

Estudiante 3: ¡El tallo!

Tallerista: ¡El tallo! Es lo primero que sale hacia la superficie.

Estudiante 7: ¡Tallo!

Tallerista: Después le salen las...

Varios: Hojas.

Tallerista: Hojas. Y termina saliéndole la... Varios:

Flor

Tallerista: O...

Varios: Planta.

Estudiante 4: Hoja.

Estudiante 9: fruto seco.

Tallerista: O frut.. , como frutos secos.

Estudiante 7: Verduras. Fruta.

Tallerista: Le puede salir... o fruto. Ya. Escuchen. Cuando esta planta, supongamos que es un girasol... ¿Conocen los girasoles?

Estudiante 7: Sí.

Estudiante 9: No.

Tallerista: ¿Los girasoles? No lo conocen.

Estudiante 6: Yo sí.

Tallerista: En el video de mickey mouse salia

Tallerista 2: A ver si la encuentro. ¿Dónde estaba el girasol? Ahí aparece un girasol.

Tallerista: Miren. Los girasoles son súper altos. Realmente crecen como hasta acá. A ver si hay algunos que cuando están creciendo son pequeños. Pero al frente de mi casa, les voy a contar esto. Había una abuelita que tiró semillas de girasol. ¿De dónde habrá sacado esas semillas?

Estudiante 7: Comprandolas

Tallerista: No. No las compró. Ya. Entonces, esta abuelita... Esta abuelita fue a otra planta de girasol que ya estaba seca. Y del centro, donde se ve esas cositas cafes, recolectó las semillas.

Profesora: Qué buena. La vamos a arreglar. Tranquilita. Ya.

Tallerista: Entonces, ¿qué hizo esta abuelita?

Tallerista 2: ¿De dónde sacó la semilla?

Estudiante 13: De un girasol que estaba seco

Estudiante 2: comprando Tallerista 2: No.

Tallerista: La estudiante 13 lo dijo muy bien, pero si le alcanzan a escuchar, van a entenderlo. Si no, no. Como dijo la estudiante 13, esta abuelita fue a un lugar donde había girasoles secos y recolectó las semillas del centro del girasol y las tiró afuera en el patio donde hay tierra. Y tuvo varias cosechas como el girasol. Porque después lo sacaban y como que podían venderlo incluso. Pero le salió mucho porque además le llegaba mucho sol.

Profesora: ¿Y qué hace con el girasol?

Estudiante 7: Ruido.

Profesora: Aparte de adornar la mesa.

Tallerista: Tengo como tres conversaciones. No entiendo. No entiendo nada.

Estudiante 7: De dónde sacó la abuela fue de un girasol del medio.

Tallerista: De un girasol seco.

Tallerista 2: De la parte del medio. Claro.

Tallerista: Chiquillos, miren. Las semillas de los girasoles también podemos...

Estudiante 4: Comer.

Tallerista: Comerlas. Las maravillas. Las maravillas vienen del girasol. Y estas mismas podemos lanzarlas en la tierra y van a crecer más. Estudiante 3: Semillas de zapallo.

Tallerista: El zapallo también podemos plantarlo.

Profesora: Amo la semilla de zapallo.

Tallerista: Esas son más grandes.

Estudiante

Tallerista 2: Y esas también se pueden comer.

Tallerista: Y también se pueden comer, son como así
Estudiante 3: Y son de color verde. 6: así, al medio

Tallerista 2: Sí. Y ahí le sacó la semilla para plantarlas. No, después que pasó el polen. Quedan las semillitas al medio.

Tallerista: Porque ya se secó la planta. Entonces las abejas ya no llevan mucho a las plantas secas. Llegan más cuando están brotando.

Estudiante 2: Tiene algo café. Tiene algo café.

Tallerista: En el centro tiene algo café. Ya. Entonces vamos a terminar de ver la clase de hoy de nuestro ciclo de la planta. Necesito que el estudiante 14 me ayude y me pase el trabajo que tiene allá atrás, por favor.

Tallerista 2: Oye, tengo una duda. ¿Entendieron por qué se llama ciclo?

Estudiante 7: Porque hay que ordenar. Hay que ordenar como un ciclo.

Tallerista: ay, quedamos a la mitad, no lo explicamos nunca

Profesora: es que tía, te pusiste a hablar del girasol Estudiante

7: Hay que ordenarlo como un ciclo.

Tallerista 2: El ciclo es... Se puede entender de que es algo circular. Entonces, la planta pasa a ser una semilla...

Tallerista: Ya, chiquillos. Entonces, como le estaba diciendo la tallerista 2, al momento en que las plantas tienen su flor.

Tallerista 2: Ya. Ya. El ciclo es un círculo, ven. Entonces, la planta empieza como... ¿Cómo partía?

Estudiante 10: Cicla.

Tallerista 2: No. La planta. ¿Qué enterramos en la tierra? ¿Qué ponemos en la tierra para que crezca una planta?

Varios: Una semilla.

Tallerista 2: Una semilla. La semilla le sale el...

Estudiante 7: El tallo.

Tallerista 2: el tallo. Del tallo crece...

Estudiante 9: Las hojas.

Tallerista 2: Las hojitas. Después crece...

Estudiante 9: La flor.

Tallerista 2: La flor y de la flor o el fruto, obtenemos de nuevo... La semilla. Y así va la planta.

Tallerista: ¿Cómo creen que tenemos hasta plantas en el mundo?

Estudiante 9: Y vuelve a crecer otra vez.

Tallerista 2: Y así vuelve a crecer efectivamente.

Tallerista: Se entendió porque es un ciclo.

Tallerista 2: Entonces, ¿por qué era un ciclo?

Tallerista: ¿Se entendió por qué era un ciclo? ¿se entendió por qué era un ciclo? ¿Por qué? Ven. ah no se entendió entonces

Estudiante 12: cuando gira, primero salen las semillas. Salen... Salen las... Después salen las hojas. Y... Después salen las frutas

Tallerista: Ya, ¿y cuándo vuelvo a tener el ciclo? ¿Qué pasa con las frutas y las flores que sacamos de ahí? ¿Qué tienen las frutas adentro? Unas frutas chiquititas. ¿Qué son? Susurro: Semillas.

Estudiante 12: Semillas

Tallerista: Bien, el estudiante 12 puso mucha atención. estudiante 4, explícame, ¿por qué es un ciclo?

Estudiante 4: porque va a crecer y otra vez crecer, y después va a crecer

Tallerista: Todo el rato la flor va sufriendo un cambio, ¿cierto? O el fruto que salga de la planta.

Estudiante 4: Pero, alguna vez a mis flores se salen las raíces

Tallerista: ¿A veces a las flores se les salen las raíces? Las frutas. Entonces...

Tallerista 2: Entonces, ya que sabemos que es un ciclo, vamos a ver los trabajos. ¿Qué hicimos? ¿Qué hicimos hoy?

Estudiante 9: Recortamos y pegamos.

Tallerista 2: Recortamos y pegamos. ¿Y qué recortamos y pegamos? Estudiante 2: Las plantas.

Tallerista 2: estudiante 6

Estudiante 6: Hicimos grupo y...

Tallerista 2: En grupo ¿Qué hicimos? ¿En grupo qué hicimos? Recortamos y pegamos, ¿qué cosa? Estudiante 12: me acuerdo de algo

Estudiante 6: unas plantas

Tallerista 2: unas plantas, estudiante 12:

Estudiante 12: Las flores.

Tallerista 2: Había algunos con flores.

Tallerista: ¿Cómo se llamaba esto? Recuerden que pasaba una y otra vez. Una y otra vez. Pasaba una y otra vez.

Tallerista 2: ¿Cómo se llamaba? ¿Cómo se llamaba cuando pasaba una y otra vez esta secuencia?

Tallerista: Que pasaba una y otra vez. Una y otra vez.

Estudiante 6: plantas.

Tallerista: Lo dijimos recién, ¿cómo se llamaba?

Estudiante 9: El ciclo.

Tallerista 2: ¿El ciclo de?

Estudiante 9: De las plantas.

Tallerista: El ciclo es algo que sucede una y otra vez. Una y otra vez. Todo el tiempo. A ver con sus manos. Una y otra vez. Una y otra vez. No se nos puede olvidar lo que es un ciclo. ¿Qué es un ciclo? ¿Algo que sucede?

Estudiante 9: De una y otra vez.

Estudiante 3: Una y otra vez.

Estudiante

Tallerista: Vamos a ir mostrando los trabajos que hicieron hoy día para que alcancemos a ver las plantas en el huerto y veamos en qué parte del ciclo están. Yo creo que están así.

Tallerista 2: ¿Cómo estarán?

Tallerista: ¿Cómo estarán? Diciendo el número. Pero espérense. Van a levantar la mano. Yo creo que está en el uno. Levante la mano todo lo que creen que está en el uno.

Estudiante 3: En la semilla.

Tallerista: Levante la mano quién cree que va a estar en el número dos del ciclo. Ya, baje la mano. ¿Quién cree que va a estar en el tres? Levántala. Ya, pero no se le levanta la mano. ¿Tú crees que va a estar en el tres? Listo. ¿Y quién cree que va a estar en el cuatro?

Estudiante 12: Yo. Ya sé.

Tallerista: Ya. Vamos a tener esa expectativa alta. Vamos a llevar uno de sus trabajos para que lo observemos. Aquí tenemos al de ¿De quién es este trabajo?

Estudiante 3: del estudiante 5 y 7

Tallerista: Quiero saber si fue fácil o difícil trabajar los dos juntos.

7: Fácil.

Tallerista: ¿Pudieron trabajar bien?

Estudiante 7: Sí, ya.

Estudiante 5: somos equipo

Estudiante 7: si somo equipo

Tallerista: Muy bien, Felicidades por tu trabajo. ¿De quién será este?

Tallerista 2: ¿De quién es este? aquí dice los nombres estudiante 14, 6 y 2. Tallerista: ¿Cómo creen que trabajaron ustedes chiquillos?

Grupo: Bien.

Estudiante 3: Más o menos.

Tallerista: ¿Quién dijo más o menos?

Tallerista 2: El estudiante 3.

Tallerista: Ah, pero estamos preguntando al grupo. Estamos preguntando al grupo que hizo el trabajo.

Tallerista 2: estudiante 14, 6 y 2. ¿Les resultó difícil trabajar en equipo?

Estudiante 6: Un poquito.

Tallerista 2: ¿Por qué?

Estudiante 6: Porque nos equivocamos. Nos equivocábamos de imagen. Cuál iba a... Cuál iba primero.

Tallerista: Ah, muy importante, ¿de acuerdo? Es parte de aprender.

Tallerista 2: A ver, el siguiente.

Tallerista: El siguiente, ¿de quién era? del estudiante 9, 4 y 10 ¿Cómo fue su trabajo en el equipo?

Estudiante 9: Fue un poquito mal porque nos equivocamos en la hoja.

Tallerista: ¿Ya? ¿Pero pudieron revolver el trabajo que tuvieron?

Profesora: estudiante 10, ¿qué te parece el trabajo que hicieron? ¿Te gustó trabajar en equipo? ¿Por qué te gustó?

Estudiante 10: Me gustaba la hoja.

Tallerista: ¿O qué fue lo que más te gustó de trabajar en equipo?

Estudiante 10: pegar.

Tallerista: ¿Te gustó cuando pegaron? ¿Qué hicieron cuando pegaron?

Estudiante 10: Cortar y pegar

Tallerista: Ya, cortaron antes, después pegaron. ¿Y cómo llegaron a un acuerdo de que este era el orden? ¿Hablaron? ¿Conversaron entre ustedes? ¿Que tuvieron todos un buen acuerdo? ¿Qué fue lo que más te gustó de trabajar en equipo? Nada. ¿Te gustó trabajar en grupo? Bien. Ya, y nos queda el último para que vayamos a formarnos. ¿De quién es este? ¿De quién? ¿De estudiante 13, 3 y 12?

Estudiante 3: Sí.

Tallerista: ¿estudiante 12 te gustó trabajar en equipo? ¿Qué fue lo que más te gustó?

Estudiante 12: Planta

Tallerista: pero plantamos hoy

Estudiante 12: recortar

Tallerista: Te gustó recortar

Estudiante 12: era más fácil Tallerista

2: ¿estudiante 3?

Estudiante 3: Me gustó.

Estudiante 13: a mi me gustó recortar

Tallerista: ¿Oye, trabajaron bien en equipo?

Estudiante 13: Sí.

Tallerista: ¿Sí? ¿Fue fácil o difícil?

Estudiante 13: Fue fácil. Estudiante

3: Más o menos Tallerista 2: ¿Por qué?

Estudiante 3: Porque en la parte primera estábamos pegando y... Y nos equivocamos en la primera parte porque se nos salió un poco de la parte primera.

Tallerista 2: Ay, en la primera imagen que pegaron hubo un pequeño problema porque le faltó hoja a los chiquillos. Pero cumplieron igual el trabajo. Lograron hacer el ciclo de la planta. ¿Fue fácil o difícil trabajar en grupo, estudiante 12?

Estudiante 12: Fácil.

Tallerista: ¿Conversaron lo que tenían que hacer?

Estudiante 12: Sí.

Estudiante 13: Pero sí, yo con mi grupo ya se conversaron.

Estudiante 7: Yo también.

Tallerista: ahora que se encuentra la profesora invitada. Podríamos contarles lo que aprendimos hoy día sobre el ciclo de la planta. ¿O no? ¿Qué era?

Estudiante 7: El ciclo. algo circular

Estudiante 13: Primero cuando la semilla crece y después se regresa la semilla.

Tallerista: Bien.

Estudiante 7: Y después crece una flor que era como fruto o verdura.

Estudiante

Tallerista: Oye. ¿Tú explicaste antes súper bien qué era un ciclo? A ver. A ver.

Estudiante 12: Primero ponemos la semilla, después se planta y después salen las flores. Y adentro hay semillas.

Tallerista: Ya chiquillos.

Tallerista 2: ¿Entonces qué vamos a hacer después de ver los trabajos?

Tallerista: ¿Alcanzaremos a ver las plantas?

Profesora: Sí.

Tallerista: Vamos, rapidito ya.

(ruidos haciendo la fila)

Tallerista 2: Ya, vamos. Permiso, yo primero. Todavía no nos vamos. No salga. ¿Quédese ahí?

Pero si se están formando. Ya. Vamos. Vamos. Vamos rapidito y volvemos. Vamos, vamos.

Rápido, rápido, rápido. Más rápido. Ya, pero antes. ¿Cómo había que portarse? ¿Cómo había que portarse en el huerto? Bien. ¿Qué había que hacer?

Estudiante 9: Portarse bien.

Tallerista 2: Además de...

Estudiante 2: Y no portarse mal.

Estudiante 3: Y caminar en orden.

Tallerista 2: En orden. ¿Y qué no hay que hacer con las piedras?

Estudiante 2: Hacerlas así.

Tallerista 2: Ah ya, vamos.

Tallerista: Listo, vamos.

Tallerista 2: Vamos, rápido, rápido, rápido.

Varios: Rápido, rápido, rápido.

Tallerista 2: Ya. Aquí vamos a ver... Antes de entrar. Antes de entrar. ¿Qué veníamos a ver en el huerto? De lo que hicimos hoy.

2: Portarse bien.

Tallerista 2: Pero aquí vamos a ver... Estudiante

9: Las plantas.

Estudiante 2: Las plantas.

Tallerista 2: Pero las plantas para ver si estaban...

Tallerista: ¿En qué parte? ¿Cierto? ¿Cómo se llamaba?

Varios: Huerto.

Tallerista 2: No. ¿Esto qué se llama?

Varios: Ciclo.

Tallerista 2: Ciclo, muy bien. Observe. Observe las plantas. No toque.

Tallerista: No tocamos. Observe las plantas.

Tallerista 2: Ya. ¿Ya miraron todas las plantas?

Varios: Sí.

Tallerista 2: ¿Y en qué etapa está? ¿La observó bien? Bien. Pero a ver, hagamos un círculo. Un círculo. Bueno.

Tallerista: Hagan el círculo, el círculo, el círculo. Manito. Ven.

Tallerista 2: Ya, ¿en qué etapa estaba la planta? ¿En qué número?

Estudiante 9: El 2.

Tallerista: ¿En el 1, el 2, el 3 o el 4?

Estudiante 13: El 2.

Tallerista: ¿En el 2?

Estudiante 12: El 3.

Tallerista 2: el 3 Por aquí.

Varios: el 4

Tallerista: Ay, en el 4 yo creo que falta un poco todavía. yo creo que entre el 2 hay algunas plantitas en el número 2 y la otra en el número 3. Sí.

Estudiante 12: el 1

Tallerista: No, pues en el 1. ¿Hay semilla? ¿Está la semilla aquí?

Varios: No.

Tallerista: No, todavía no. Este todavía no va.

Tallerista 2: Las plantitas que tenemos están en el 2 o 3 según la planta que es. ¿Sí?

Tallerista: estamos listos. Acuérdense cómo estaba para que la otra semana las volvamos a mirar. ¿Ya? Nos vamos a la sala porque ya es momento de irnos.

TS9. Creación de afiche

Tallerista: No sé, o sea, el reptil no se vaya. Ya. Ha crecido mucho. Sí, hoy día terminamos nuestra actividad, que es cortita. Vamos a poder observar el huerto y vamos a ayudar a sacar lo mismo. A la hojita seca, colocarle agüita, ya. Pero tenemos que cumplir los plazos. Hoy día la actividad es cortita. Ya, chiquillos. Bien, como decía aquí el estudiante 7, tenemos que dejarle a cargo nuestro huerto a otros cursos. ¿Y cómo podremos hacerlo?

Estudiante 7: Mi hermano cuida de muchas cosas.

Tallerista: ¿Tu hermano cuida de las cosas? Ya. Estudiante 9

Estudiante 9: Cuando nos vayamos de este colegio, van a llegar otros compañeros a cuidar.

Tallerista: ¿Y cómo va a saber lo que hay que hacer, cómo hay que cuidar?

Estudiante 7: Porque la tía le va a explicar.

Tallerista: ¿Y si la tía se le olvida?

Tallerista 2: ¿Cómo podemos dejarlo así grabado?

Estudiante 6: Una cámara para ver.

Tallerista: Ya, igual podríamos hacer un video. Sí, podríamos hacer un video.

Estudiante 6: Para ver cómo... Para ver qué trabajos están haciendo bien.

Tallerista: Qué trabajos están haciendo bien. ¿Qué más puede ser? ¿Cómo podríamos dejarlo?

Estudiante 6: Me encanta tu pantalón.

Profesora: Sí, Gaia, sí sé.

Estudiante 7: No estamos hablando de eso

Profesora: Ya no pudo soportarlo, lo tenía que decir, ¿cierto, hija?

Tallerista: Estudiante 5, se te ocurre, ¿qué más podemos dejar?

Tallerista 2: ¿Qué más podríamos dejar?

Estudiante 6: No tengo ninguna idea.

Tallerista: Una nota, dice la estudiante 13. ¿Podríamos dejar varias?

Estudiante 12: Tenía... Un coche.

Tallerista: Un coche. ¿Para qué?

Estudiante 7: Él dijo...

Tallerista: Ya. Aquí hay dos cosas muy ciertas. Podríamos dejar un video y una nota, ¿cierto?

Yo diría: nosotros ya vamos a proponerle a la tía que realicemos un cartel. ¿Conocen los carteles?

Varios: Sí.

Estudiante 7: Los carteles que ponen... como de dona, de coca cola Tallerista:

Ya.

Estudiante 14: O detrás.

Tallerista: Silencio. Arriba. Arriba, arriba, arriba.

Estudiante 7: ¿Y esa también?

Estudiante 14: Tía, y también los del tráfico... Tallerista:

¿Qué tráfico de qué?

Estudiante 4 y 14: Los carteles del tráfico

Tallerista: Ah, los carteles del tráfico. Sí. Ya, hay muchos carteles alrededor de nosotros, ¿sí o no?

Estudiante 11: Pero...

Estudiante 6: ¿Qué pasa si viene un perro o un gato a destruir la planta?

Tallerista: Buen punto. ¿Qué vamos a hacer?

Estudiante 7: Podríamos poner como... Estudiante

9: ¿Una puerta?

Estudiante 7: No. Ventanas y una puerta. Dos ventanas, una puerta y

así... Tallerista: Y la plata. Pero espérenme. Estudiante 12: Y un burro

Estudiante 5: ¡Como un burro!

Tallerista: ¿Qué idea se te ocurre, Estudiante 9?

Estudiante 5: Dijo burro

Estudiante 2: ¿Quién? ¿Estudiante 1?

Estudiante 9: ¿Podemos aportar los recuentos?

Tallerista: Podríamos colocar uno de cada planta. Baje el volumen. Cierra la boquita. Ponga atención rápido. Y acuérdense de que tenemos poquito tiempo. Ya. ¿Vamos a colocar...

Estudiante 11: ¿Puedo tomar agua?

Profesora: No.

Tallerista: Vamos a colocar ...

Profesora: Escuche a la tía

Tallerista: Vamos a colocar fotos. Vamos a escribir una nota. ¿Cierto? Y podemos grabar un video. Yo creo que con eso podríamos nosotros cederles a los otros cursos la responsabilidad del cuidado del...

Estudiante 7: huerto.

Tallerista: El huerto. Con la tía traemos un video, ¿ya? Un video cortito. Pero nos falta comenzar con la...

Estudiante 12: Canción.

Tallerista: Canción. Y entonces nos vamos a ubicar rápidamente de pie. Vamos a mover nuestra silla para que no me llegue a chocar. Y ustedes... Y ustedes la semana pasada lo hicieron solitos y solitas. Ustedes la semana pasada lo hicieron solitos y solitas. Así que hoy día vamos a hacer lo mismo.

Estudiante 12: No se tome de la mano.

Estudiante 5: Sin la mano Tallerista:

¿Está listo? Estudiante 7: No de la

mano Tallerista: ¿Lista?

Varios: Sí.

Estudiante 12: Yo creo que va a salir bien.

(Canción) Vamos al huerto, vamos a jugar. Con nuestras manos vamos a sembrar. Gotas de agua caen ya; las plantitas crecerán. Sol brillante, tierra feliz, el huerto canta para ti. Huerto, huerto escolar. Hoy venimos a cuidar.

Tallerista: ¿Cómo les salió?

Estudiante 11: Bien.

Tallerista: ¿Es de práctica o era lo oficial?

Estudiante 2: Es la oficial.

Tallerista 2: ¿Dejamos un video de la canción o no? Tallerista:

¿Ah?

Tallerista 2: ¿Dejamos un video de la canción o no?

Tallerista: ¿Grabamos la canción para otros cursos?

Varios: Sí.

Tallerista: ¿Estás seguro?

Varios: Sí.

Tallerista: ¿Lo va a hacer con ánimo?

Varios: Sí.

Tallerista: ¿Vamos a ver su grupo?

Varios: Sí.

Tallerista: ¿Va a cantar?

Estudiante 2: Sí.

Tallerista: ¿Ya? ¿Dejemos un video entonces? Sí. De nuevo, prepárense. Sean bailarines y cantantes estrellas del huerto. ¿Ya?

Estudiante 4: Yo soy bailarina...

Tallerista: Listo. Uno. ¿Está ubicado en su posición? ¿Estudiante 2, Estudiante 5? ¿Está ubicado? ¿Listo? Uno, dos y tres.

Estudiante 12: Estudiante 4. Yo estaba ahí.

Canción

Tallerista: Bien, vaya a tomar asiento rápidamente para que podamos ver el video.

Tallerista 2: Donde esté disponible, no más

Tallerista: Yo lo voy a proyectar hacia allá

Profesora: Estudiante 7 arriba. ¿Qué pasó? ¡Venga, venga, venga! Estudiante 7.

Estudiante 12: Creo que se resbaló con esto.

Profesora: ¿Con qué se resbaló?

Estudiante 12: Con esto

Profesora: Es que anda leseando mucho Estudiante

12: Está llorando.

Profesora: Anda sensible, venga

Tallerista: Ya, chiquillos. Vamos a poner atención y vamos a tratar de... No hace tanto ruido para que el Estudiante 7 se pueda sentir mejor, ¿ya? Entonces, mientras ustedes colocan atención al video, logren ver bien.

Estudiante 13: Yo no veo

Tallerista: Córrase un poco para allá.

Estudiante 5: Yo no veo

Estudiante 11: Yo tampoco

Estudiante 12: Ah, porque está en un lugar lejos.

Estudiante 9: Ahora sí. Correte, ahora sí.

Tallerista: Ya, el Estudiante 1 se va a poner un poquito más allá. Estudiante 5, un poquito más allá.

Estudiante 5: Un poquito.

Tallerista: ¿Ya? ¿Está listo? 1, 2, 3, va a comenzar.

Profesora: Estudiante 1, Estudiante 1, apaga la luz

Video (se pausa)

Tallerista: Déle tiempo, déle tiempo. Estaba funcionando bien.

Estudiante 8: Cuando dice nada, se...

Estudiante 5: No sirve.

Estudiante 8: Y el tapabocas.

Estudiante 11: Sí, no sirve.

Estudiante 8: Lo taparon.

Estudiante 6: Si gritan, se va a quedar más... Estudiante

5: Nada.

Estudiante 6: Sí.

Continuación de video

Tallerista: ¿Qué les pareció el video?

Varios: ¡Bien!

Estudiante 6: Otra vez

Tallerista: No, otra vez no. Tenía que estar atento. ¿Pudieron cuidar las plantas, Beto?

Varios: Sí.

Tallerista: ¿Y cómo se llevó el otro?

Estudiante 4: Porque... Después de llenar tanta comida, después creció tanto Tallerista:

Ya, pero ¿estaban vivas al final de las plantas, sí o no?

Varios: ¡Sí!

Tallerista: Entonces, ¿lograron cuidarlas?

Varios: Sí.

Tallerista: Pero cometieron algunos...

Varios: errores

Tallerista: Errores, ¿cierto?, porque...

Estudiante 8: Sí, porque el Rojito les dio de comer y no había... Y después...

Estudiante 14: Creció.

Estudiante 8: Creció hasta volverse grande.

Estudiante 7: Y estaba bailando zimba. Tallerista:

Samba

Estudiante 7: Samba.

Estudiante 8: Con sombrero de fruta. Volvió a su tamaño normal.

Estudiante 6: Y todo fue resuelto, porque uno se puso triste, le dio... y luego se volvió un problema. Después, el otro tenía frío; le puso un chaleco, los guantes y el gorro. Llegó el dueño de la planta y ahora me voy tres semanas.

Tallerista: Sí, todo eso pasó en el video. ¿A qué cosa consultaban cuando se equivocaban o tenían dudas? Estudiante 9: ¿A qué le consultaban?

Estudiante 9: Que la cuiden. Que a la planta no le daban comida.

Tallerista: ¿Y en dónde leyeron eso?

Tallerista 2: ¿Dónde vieron que tenían que hacer con las plantas?

Estudiante 7: En el libro.

Tallerista: ¡En el libro! ¿Y ustedes creen que podríamos hacer algo similar para que cuiden nuestro huerto?

Estudiante 6: Y lo resolvieron.

Tallerista: Y lo resolvieron, entonces... (sonido de polluelo) ¡Ay!

Estudiante 14: Tía, tenemos pollito.

Estudiante 6: Es que allá hay un nido.

Tallerista: ¿En serio?

Estudiante 6: Te acuerdas

Profesora: Sí, mi vida.

Tallerista: Ya, chiquillos. Entonces, tal como lo hizo el jefe de estos... ¿Cómo lo llamamos?

Estudiante 12: Lata.

Tallerista: Como lo hizo el dueño

Estudiante 12: Plantas vivas

Tallerista: Como lo hizo el dueño de la florería, que dejó un...

Estudiante 6: Tía, creo que se murió el pajarito. Porque la otra vez llovió

Tallerista: Ya, chiquillos. Entonces, vamos a nosotros dejar algunos carteles.

Estudiante 2: Tía

Tallerista: Díganme.

Estudiante 2: Y una paloma al lado de las plantas y el gato lo mordió y estaba ahí caminando.

Tallerista: ¿Y eso qué tenía que ver con el huerto? Estudiante 5: El gato negro.

Tallerista: ¿Y eso qué tenía que ver con el huerto?

Tallerista 2: Con el pajarito.

Estudiante 6: Siempre cuando se siente triste...

Tallerista: Ya. Entonces, vamos a ponernos nosotros... Ponga atención porque después no queremos que esté preguntando qué hay que hacer, cómo lo vamos a hacer. ¿Ya? Vamos a poner manos a la obra. Vamos a ponernos manos a la obra y vamos a trabajar en... Varios: Equipo.

Tallerista: Equipo. ¿Cierto? Porque ya somos un equipo. Y vamos a confeccionar, vamos a crear, vamos a elaborar. Car...

Varios: Tele.

Tallerista: ¿Qué va a tener este cartel? ¿Qué piensan que puede tener?

Estudiante 5: Como... ¿El mismo?

Estudiante 6: Que podemos hacer decoraciones.

Tallerista: Va a tener decoraciones. ¿Qué más, Estudiante 9?

Estudiante 9: Eh... Le tenemos que escribir.

Tallerista: Va a tener algo ya escrito. Eso lo define cada grupo.

Estudiante 6: Yo no sé escribir.

Tallerista: Pero nos puede preguntar y nosotros le ayudamos. ¿Cierto? ¿Quién más puede tener Estudiante 8?

Estudiante 12: Saca la hoja.

Tallerista: ¿Qué tienen los carteles? Acuérdense de los que ha visto en la calle. ¿Qué tienen?

Estudiante 7: Eh... Como signos de... De... Pasar con la mamá.

Tallerista: ¿Ya? ¿Alguien, algún animal, ya? ¿Algún símbolo?

Estudiante 13: Pero le preguntaron a la Estudiante 8

Tallerista: Sí, la Estudiante 8 quería decir algo

Estudiante 8: No me acuerdo

Tallerista: No te acuerdas. Ya. Si te acuerdas, nos avisas de nuevo. Entonces, vamos a formar nuestros grupos.

Tallerista 2: Pero los carteles, ¿qué van a decir? ¿De qué van a hacer? Las letras, los dibujos.

Tallerista: Yo creo que van a hacer...

Estudiante 7: Yo voy a escribir. Hay que cuidar el huerto.

Tallerista: Ya.

Estudiante 9: Yo quiero escribir. Yo voy a escribir. Hola. Mira su... cuida el huerto.

Tallerista: Ya.

Estudiante 4: Yo quiero dibujar: cuida los árboles.

Tallerista: De la planta.

Estudiante 6: Yo quiero escribir. Cuiden las plantas y riéguelas. Y cuando estén secas algunas hojas, tienen que sacar las hojas.

Estudiante 7: Seguro, si nunca lo has escrito.

Tallerista: Claro. O sea, lo más importante que nosotros tenemos que dejar aquí plasmado para que los otros cursos puedan conocer qué tienen que hacer con el huerto es lo que nosotros aprendimos durante las clases. Que tenemos que colocarle...

Estudiante 13: Agua.

Tallerista: Agua. Y tienen que tener...

Estudiante 6: Sol, si se caen hojas, las tenemos que tirar al basurero. Si no saben dónde y cuál es el basurero...

Estudiante 7: Le dicen a la tía.

Tallerista: ¿Cómo van a saber entonces? Tenemos que pensar en muchos detalles.

Estudiante 7: No, no. Le dicen a la tía.

Tallerista: Y no puede colocar usted un minimapa, si aquí está... Estudiante

7: Claro, un minimapa.

Estudiante 13: Y le voy a poner un minimapa. Y le voy a poner un cartelito también. Tallerista: Hagamos los grupos. ¿Quedó claro de qué van a ser los carteles?

Varios: Sí.

Tallerista 2: Alguien que no haya hablado todavía.

Tallerista: Estudiante 10, ¿de qué van a ser? ¿De qué van a ser los carteles que vamos a hacer hoy día? ¿De qué van a ser?

Estudiante 7: Del huerto.

Tallerista: ¿De qué era?

Estudiante 10: Del huerto.

Tallerista: Estudiante 2, ¿qué vas a escribir en tu cartel? ¿Qué se te ocurre? ¿Qué dibujo vas a tener?

Estudiante 2: De regar las plantas

Tallerista: Estudiante 1 ¿Qué vamos a hacer con los carteles?

Estudiante 7: ¿Por qué saltaste?

Estudiante 14: No sé.

Tallerista: ¿A quién se los vamos a pasar? ¿A niños más grandes o más pequeños?

Varios: Más pequeños.

Tallerista: Pero dije Estudiante 1. Ya, vamos a la obra entonces. Vamos a dividir el curso.

¿Tres grupos?

Estudiante 2: Sí, yo voy con el Estudiante 1.

Tallerista: No, nosotros elegimos. Lo sentimos. La Estudiante 9 va con el Estudiante 1 y la Estudiante 8. Primer grupo. Vayan a ubicar sus sillas por allá y me va a faltar uno. El estudiante

10. Vayan a la mesa de allá. Por favor, con sus sillas. Muévanse, muévanse, muévanse para que podamos avanzar. El siguiente grupo va a componerse con la Estudiante 6, Estudiante 14, Estudiante 11 y el Estudiante 2.

Tallerista 2: A la mesa de allá... *(sigue repartiendo los grupos y ordenando mesas)* Estudiante 6: Deja de jugar.

(Hablando de unos cuadros)

Estudiante 7: Tía, ¿eso no era de nosotros?

Profesora: Sí, los compraron los papás.

(volviendo a los afiches)

Tallerista: Vamos a entregarle con la tía. Una cartulina para que puedan confeccionar sus afiches. Vamos a entregar dos hojas por grupo y nos van llamando para ver sus ideas. Para... Para pedir ayuda si lo necesito, ¿de acuerdo? Listo, el pez va a salir del agua, pero... Tiene que tratar de comunicarse con el grupo

Tallerista 2: Hay para dos cartulines

Tallerista: Hay para dos cartulinas. Tiene que compartirla. Recuerda que es en equipo. Estudiante 7: Dibujamos un mapa del huerto y así ponemos un camino

Estudiante 5: ¿Qué podemos hacer?

Estudiante 6: ¿Comenzamos, tía?

Estudiante 7: Tía, ¿cómo se escribe "hay"?

Tallerista 2: ¿Hay?, pero ¿qué quieres decir además de hay? Hay dos formas de escribirlo Estudiante 7: Hay que cuidar el huerto Tallerista 2: Ahí. Así se escribe, hay.

Estudiante 9: Tía, ¿cómo se escribe "hola, tienen que cuidar el huerto"?

Tallerista 2: El resto también.

Tallerista: Ya, Estudiante 9, ¿qué querías escribir?

Estudiante 9: Hola, cuiden bien el huerto

Estudiante 5: Ese pinta

Tallerista 2: Hay que cuidar. Cuidado, cuidado. Sacar todo. ¿Por qué hay que sacar todo?

Estudiante 13: En la parte de abajo va

Estudiante 7: En la última

Estudiante 14: Ahí está el amarillo

Tallerista 2: ¿Recuerda qué estamos haciendo en el cartel? Recuerde trabajar en equipo.

Estudiante 7: Un H. La misma que esta. ¿Ok?

Tallerista 2: Esa palabra.

Profesora: ¿Qué está haciendo el Estudiante 1?

Estudiante 9: Va a decorar, yo voy a escribir y él va a decorar

Tallerista 2: Ahí hay que integrar a los chiquillos. ¿Qué van a hacer ellos?

Estudiante 6: Pinten.

Estudiante 5: Dame, me pintaste.

Estudiante 2: No. tu.

Estudiante 6: Pinta bonito.

Tallerista 2: ¿Pero qué es eso? ¿El cielo? ¿El agua?

Estudiante 4: un cuadrado y que salgan gotas

Tallerista 2: Ah, tú quieres hacer una regadera. Ahí tiene que conversarlo para poder... Pero se lo explicaste, ¿verdad?

Tallerista: ¿Qué van a escribir? A ver, piensa en un mensaje.

Tallerista 2: Estudiante 4 quiere hacer una regadera. ¿Ya? Para una regadera que caiga en gotitas... Ahí por la hojita, más en medio. Dejen de rayar la mesa. Si no, vamos a cambiarlos de grupo. ¿Qué está escribiendo? ¿Eso?

Estudiante 7: Si Estudiante

6: ¿Qué dice?

Estudiante 14: ¡Hace su tarea!

Tallerista 2: Pero deja que termine. Cuando termine, te lo va a prestar. Estudiante 8: Seguro quiere rayar la mesa Estudiante 11:

Míralo. Con arcoíris.

Estudiante 2: Con arcoíris.

Tallerista: Es para todos los de la mesa.

Estudiante 13: Mira, stickers.

Tallerista 2: No son stickers. Tienen que pegarlos con Stickfix.

Estudiante 2: Aquí tiene un papelito.

Tallerista 2: Sí, hay algunos que tienen papelitos y otros a los que hay que pegarlos con stickfix.

Estudiante 11: ¿Y pega? Ah, no, no pega.

Estudiante 14: ¡Pega este! Sí, sí pega.

Tallerista 2: Los que tienen papelitos sí se pegan. Aquí es para toda la mesa. Hay algunos que no tienen pegamento, así que tienen que pegarlo con stickers. Los que no tienen papel se pegan con stickers.

Estudiante 5: No tiene papel.

Tallerista 2: Entonces tienen que pegarlo con pegamento. Pero si es de toda la mesa, no son solo para uno. Tienen que compartir Estudiante 2: Tenemos uno.

Estudiante 5: Lo voy a poner aquí.

Tallerista: Vamos a terminarlo; quedan poquitos minutos.

Tallerista 2: Ese tiene pegamento. Esa tenía... Stickers.

Estudiante 6: Atrás vamos a ponerle un nombre. Yo lo quiero con el morado.

Estudiante 13: Azul, ya.

Estudiante 12: El Estudiante 5 se llama Rulo.

Estudiante 4: Yo me llamo Rulo.

Estudiante 5: No, yo me llamo Rulo.

Tallerista 2: ¿No le van a escribir nada al cartel? Sí. ¿Qué le van a escribir? Pero yo le pongo aquí en la mesa qué quiere escribir y lo copio aquí. ¿Qué quiere escribir? Con respecto al huerto.

Estudiante 4: El huerto

Tallerista 2: Escribe con este que se ve más

Estudiante 7: Hay que cuidar todas las plantas.

Tallerista 2: Pero está escribiendo. Espere

Tallerista: ¿Le pusieron un nombre atrás?

Estudiante 5: Ya terminamos. Ya terminamos.

Tallerista 2: Yo veo que el Estudiante 4 sigue escribiendo.

(Ordenando la sala)

TS10. Convivencia del huerto

Estudiante 9: Ha crecido mucho la albahaca.

Estudiante 6: ¡Tía, mira!

Tallerista 2: ¡Sí, invadió ese tomate!

Estudiante 5: ¿Y esto qué es?

Estudiante 8: Oye, esta planta, ¿qué le pasó a esto?

Estudiante 9: Le dimos mucho cariño.

Estudiante 8: Sí, dijo. Ahora soy muy grande, ayúdenme.

Estudiante 9: ¡Mira, aquí le dimos mucho cariño y se hizo gigante!

Tallerista 2: ¿Y vieron que las semillas también crecieron?

Estudiante 5: ¿Qué?

Tallerista 2: ¿Vieron que las semillas también crecieron?

Estudiante 13: Sí, mira cuántas crecieron ya.

Estudiante 9: Mira, acá crecieron.

Estudiante 6: ¡Mira, acá creció, tía! ¡Mira, mira!

Tallerista 2: Mira, este. Ahí, mira, crecieron grandes.

Estudiante 7: Yo planté esta con el Estudiante 3 y solo creció uno.

Tallerista 2: ¿Y ese quién lo plantó? Con el estudiante 3 también.

Estudiante 7: No, el estudiante 11.

Estudiante 6: ¡Tía, mira!

Estudiante 7: Con el Estudiante 1, parece.

Estudiante 9: La albahaca está creciendo.

Tallerista 2: Mira, aquí también hay.

Estudiante 4: Tomate cherry.

Estudiante 7: Una cucaracha.

Estudiante 8: Este va a llenar... ay

Estudiante 7: Disculpa

Estudiante 8: Este ya va a llenar el jardín.

Tallerista: Chiquillos, ya acá, circulito. Circulitos, sin mover tanto los piecitos.

Estudiante 9: Por eso creció caleta.

Tallerista: Ya, estamos en el círculo; estamos todos en el círculo.

Estudiante 9: No todos.

Tallerista: El Estudiante 4 está explorando.

Estudiante 7: Y falta una persona más

Tallerista: ¿Quién más falta?

Estudiante 5: Las tres.

Tallerista: Las tres que estaban en la sala, chiquillos, ¿se acuerdan qué hicimos nosotros el otro día? Estos trabajos... ¿Se acuerdan?

Tallerista 2: ¿Se acuerdan cómo se llamaban? ¿Cómo se llamaban?

Estudiante 8: ¡Carteles!

Tallerista: Bien, carteles que íbamos a pegar nosotros, ¿para saber qué cosas? O sea, para entregarles a los demás, ¿qué cosas?

Estudiante 13: Para que se hagan bien. Para que se hagan. Para que sepan cuidar bien el huerto.

Tallerista: Bien, Estudiante 13, para que sepan cuidar bien el huerto los otros niños, ¿cierto?, que eran mucho más grandes que nosotros.

Estudiante 5: Sí.

Estudiante 7: No.

Tallerista: No. Cierto, que eran más pequeñitos. Entonces... ¿Ahora nos van a ayudar a sostenerlos? Porque los vamos a pegar, pero por alrededor.

Estudiante 7: Yo, con la Estudiante 13, el que hicimos.

Estudiante 8: Yo con la Estudiante 9.

Tallerista 2: Recuerde con quién estaba.

Estudiante 8: Cata, yo estaba contigo.

Estudiante 9: No, yo estaba con el Estudiante 1

Tallerista 2: Pero el grupo era más de dos; eran cinco.

Tallerista: Ya, pero ayúdenme. Cada uno sostenga uno. Para que podamos ir a pegarlos. Ya, vamos. Vamos a pegarlos. Volvieron. Ya. Escuchen. Vamos a ir pegando los carteles en ese sector. ¿De acuerdo? De forma ordenada. De forma ordenada. Ya.

Estudiante 7: Primero

Estudiante 6: No, yo iba primero.

Tallerista: Pónganle. Pónganle el scotch. Estudiante 7: Ven, ahí, acompáñame.

Tallerista 2: Ya, vaya a pegarlo.

Estudiante 2: Hola, tía

Tallerista 2: Hola, Estudiante 2. Oye, pero le pusieron scotch a los carteles.

Varios: No.

Estudiante 5: Ese no es mío, el verde era mío

Estudiante 8: Yo sé pegar. Tía, yo lo pego, yo sé darlo vuelta

Tallerista 2: Tú sabes darlo vuelta

Estudiante 13: Ese no es el mío

Tallerista 2: Es que estamos pegando nomás, no estamos pegando el de cada uno. ¿Ya? ¿Cómo son varios?

Estudiante 6: ¿A mí?

Tallerista 2: Espere, usted salió corriendo, tiene que esperar.

Estudiante 12: Uno, dos, uno, dos. Uno, dos, uno, dos.

Estudiante 8: No, se echó a perder este.

Tallerista 2: ¿Se echó a perder? Casi.

Estudiante 8: Complicó un poco. Mejor tú la giras y yo la pego.

Estudiante 7: No hicieron nada.

Tallerista 2: No, por el otro lado.

Estudiante 8: Hizo en los dos lados.

Tallerista 2: ¿Ah? Sí, le puso por los dos lados los stickers. ¿Se lo hago yo?

Estudiante 8: Ya, y yo lo pego.

Tallerista 2: Sí, pues ustedes lo están pegando. Yo solo estoy colocando el scotch.

Profesora: Oigan, ¿saben qué? Están los gatitos. Mira, ¿quieren verlo? Muy callados. Ya, ¿vamos a verlo? Te vas a quedar acá si no te calmas. Vamos, vamos, tranquilos. El que habla... O hace algún movimiento brusco, el gatito se va a ir y no lo van a poder ver.

(De vuelta de ver los gatitos)

Tallerista: Ya, me siento, por favor.

Tallerista 2: Yo creo que no caben todos en esta silla.

Tallerista: Ya, chiquillos. Hoy es la última vez que nos vemos. No, a lo mejor no van a ver el otro miércoles igual. Pero es la última vez que vamos a tener clases. En el huerto o en este sector. Porque al final trabajamos aquí y en el huerto. Y con nosotros. Así que, hoy día, como ya pudieron observar las plantas cómo están creciendo, lo que teníamos, los gatitos que también fueron parte de nuestras clases, los pajaritos y otros insectos que también trabajan, ¿se acuerdan?

Estudiante 12: Las hormigas.

Tallerista: Las hormigas también aparecían. Hoy día. Entonces, hoy día vamos a hacer como la última ceremonia, ¿sí? Del huerto. Y para ello... Y para ello trajimos unas cositas que podemos probar. Oler. Estudiante 5: Oler

Tallerista: ¿Qué van a hacer estas cosas? Son productos que salen desde los huertos. Y que, en este caso, nosotros teníamos plantados y no todo salió. ¿Se acuerdan que la lechuga se murió?

Tallerista 2: Pero la otra vez plantaron semillas de lechuga. Así que puede que aparezcan. Pero más adelante.

Estudiante 7: Yo planté algas, algas de colores, y no aparecieron, apareció una. Tallerista

2: Sí, porque todavía están chicas.

Profesora: ¿Algas?

Tallerista 2: Acelgas. Acelgas de colores.

Tallerista: También plantaron, si no me equivoco, zanahorias. ¿Se acuerda?

Varios: Si

Tallerista: El estudiante 2 plantó. ¿Qué más plantaron?

Estudiante 12: Yo no estaba.

Tallerista: ¿Orégano plantaron también?

Tallerista 2: ¿Qué más plantaron?

Tallerista: Nosotros plantamos ciboulette. con el estudiante 4 Tallerista

2: Varios trasplantaron ciboulette.

Tallerista: La estudiante 6 también me ayudó. Estudiante

12: Yo iba a la piscina.

Estudiante 7: Yo le eché agua a ...

Estudiante 12: Mañana voy a la piscina de una amiga de mi mamá.

Estudiante 9: Nada que ver.

Tallerista 2: Y también trasplantaron un tomate cherry. ¿Alguien se acuerda quién fue? ¿Alguien se acuerda quién trasplantó el tomate cherry y que tenía varios tomates? Era el estudiante 7 y con el 3.

Estudiante 7: No, yo planté otra cosa

Tallerista: No, pero trasplantaron. Es decir que movieron una planta en una posición que estaba al Torito. A los cajones.

Estudiante 6: No, era con el estudiante 10

Estudiante 7: No.

Tallerista 2: Sí, tú estabas con el estudiante 10 y plantaron...

Tallerista: También trasplantaron ciboulette. ¿Te acuerdas? De esos que eran largos

Estudiante 12: Algunos son verdes.

Tallerista: Entonces vamos a ir a buscar un poco de ciboulette.

Tallerista 2: Ya. Como dice la profesora, vamos a ir al huerto a sacar un poco de ciboulette, albahaca, que ya están crecidas, y algún tomatito que esté rojo. Pero si no está rojo, no se puede sacar.

Profesora: Pero un momento, por favor. No salgan corriendo encima de las tías.

Tallerista: Yo creo que podríamos hacerlo como de a tres. Y que vayan sacando. Uno, dos y tres, vamos.

Tallerista 2: De a tres

Tallerista: Le toqué la cabecita a quien va ahora. Vamos a sacar ciboulette nosotras mientras.

Tallerista 2: Van a ir ellos tres, después van a ir otros tres, ¿ya? Ya, cuando vuelvan las chiquillas, van a ir otros tres. Tranquilo, ¿ya? Paciencia.

Estudiante 5: Sí.

Tallerista 2: Mira, aprovecha ahí el vientecito. Disfruta el vientecito. A ver si llega algún olor.

Estudiante 2: ¿Qué estás haciendo?

Tallerista: Se adelantaron, sacaron el tomate altiro.

Profesora: ¿Y por qué? ¿Por qué lo sacó? La tía iba diciendo: "Vamos a sacar ciboulette".

Estudiante 5: A ver, el tomate cherry.

Profesora: Escúchame. Hemos andado de siempre estar apurados. Hace bien eso.

Estudiante 13: Pero yo no fui

Profesora: A las dos les digo, siempre están apuradas y por eso se equivocan a veces. Tomen su tiempo y escuchen.

Estudiante 12: A ver, el tomate, ¿me puedo sentar acá?

Tallerista: Ya, a sentarse, porque fueron más veloces que uno. Vamos, vamos, vamos. *(eligiendo los próximos)*

Tallerista 2: Deje el tomate ahí.

Estudiante 5: ¿El bus? Yo tengo bus.

Estudiante 12: Un amigo que maneja bus. Tiene reno. ¿Igual que Navidad?

Estudiante 5: Sí.

Estudiante 4: Mi abuela me dice Santa Claus.

Estudiante 12: ¿Cómo tu abuela te dice Santa Claus? Sí le dice Santa.

Profesora: ¿Y en qué te parece a Santa Claus? ¿En la panza?

Estudiante 4: Porque tengo el botón de Santa Claus.

Profesora: Ah, ya, ya.

Estudiante 12: Y también tienes el polerón de Santa.

Tallerista 2: (a los que volvieron) Bien. Sacaron ciboulette. Y los tres van a ir a sacar albahaca. ¿Ya? Vayan, vayan. Para que podamos probar... Miren, miren lo que están.

Tallerista: Recolectamos nosotros del huerto un tomatito cherry.

Estudiante 12: Sí

Tallerista: ¿Cierto? Y para que podamos todos probar los tomates cherry con la tía, trajimos más. ¿Ya? Y vamos a poder probarlos. También recolectamos... Alguien no la lavó bien. Les dije que la lavara bien. También recolectamos Varios: albahaca.

Tallerista: Albahaca, ¿cierto? Y vamos a poder también oler un poquito la albahaca. Yo creo que la hojita más chica, vamos a dejar esta que tiene tierra. Para que puedan olerla. Y también fuimos a recolectar

Estudiante 7: Ciboulette.

Varios: Ciboulette

Profesora: ¿Cómo se llama, Estudiante 12?

Estudiante 12: Cibulet.

Estudiante 7: ¿Cómo se llama?

Estudiante 12: Cibulet.

Profesora: Esta la podemos oler, tía.

Estudiante 9: Qué rico.

Profesora: Me encanta comerlo con queso. Con queso de cabra.

Tallerista: Huele distinto. Estudiante 5: No me gusta Profesora: Toma.

Tallerista 2: ¿Qué no te gusta? La albahaca, ¿la has olfateado? Estamos olfateando. Ahora no tienes que comer.

Estudiante 9: ¿Para qué está esto?

Tallerista: Para oler.

Estudiante 7: Todavía no se comen.

Estudiante 6: Me pasaron cualquiera

Tallerista: Miren, allá hay otro aroma.

Estudiante 7: Yo... Yo antes me gustaba el tomate.

Profesora: A mí antes. No saque más.

Estudiante 7: A mí antes me gustaba el tomate y ahora no.

Estudiante 8: Toma, huele.

Tallerista: Estudiante 2, ¿puedes lavar el tomate? Aquí tenemos nuestras lechugas que no salieron. Pero también pueden salir de esta forma. Y tenemos bastoncitos de... No la vuelva a dejar ahí. Lo que olió, no lo vuelva a colocar en el plato.

Estudiante 7: ¿Y esos tomatotes?

Tallerista: Es que así pueden salir después de la mata grande que está creciendo.

Estudiante 9: Me voy a comer un tomate grande.

Estudiante 6: Ese va a engordar. Tía, yo no tengo. Tía, yo no tengo.

Tallerista: Entonces puede ir sacando. Lo que quieras tomar.

Estudiante 6: Pero, tía...

Profesora: No, sí puedes comer verduras. Zanahoria, no. Tomate. Dale. Pero no toques todo.
Tallerista: Ese es orégano.
Estudiante 13: Se come eso
Tallerista: Miren, después pueden alfatear esto.
Estudiante 7: ¿Se puede tragar?
Tallerista: Sí, se puede tragar si es orégano.
Profesora: Está un poco seco
Tallerista: No es tan rico si no está condimentado.
Estudiante 7: Es lo de la pizza.
Estudiante 6: Al estudiante 7 no le gusta tanto.
Profesora: ¿Y cómo sabes tú?
Estudiante 7: ¿La zanahoria? si me gus... A ver.
Tallerista: Estudiante 5 ¿No quieres probar nada? ¿Ni siquiera una hoja verde? Estudiante 7: ¿Por qué no? Toma esto. Toma esto.
Estudiante 5: No.
Estudiante 7: Mira, es de la pizza. De la pizza.
Estudiante 5: Pero a mí no me gusta.
Tallerista: No le gusta la pizza. ¿Y el tomate?
Estudiante 5: Pero me gusta la pizza sola Estudiante 4: ¿Te gusta el sushi?
Estudiante 2: Zanahoria.
Tallerista 2: La zanahoria. ¿Tampoco te gusta?
Estudiante 2: ¿No te gusta?
Estudiante 5: (probando orégano) Sí me gusto.
Tallerista 2: Hay que probarlo.
Estudiante 4: Yo casi me lo termino.
Tallerista 2: ¿El tomate? ¿Lo cortamos?
Estudiante 4: Yo casi me lo termino.
Estudiante 5: Bueno, sí me gustó.
Tallerista 2: ¿Sí te gustó?
Estudiante 5: Sí, me gustó.
Estudiante 6: ¡Qué rico!
Tallerista: Mézclenlo con el ciboulette. El tomate queda rico con todo eso.
Estudiante 4: Yo no puedo más.
Estudiante 13: Quiero lechuga.
Estudiante 5: Ah, voy a probar eso
Estudiante 6: Tía, ya probé el tomate cherry
Estudiante 8: Sabe cómo picante
Tallerista 2: Es un poco picante el ciboulette. Es para echarle a algo. Es para echarle a algo al ciboulette, porque si no es un poco picante, dicen aquí.
Estudiante 8: No le picó tanto.
Tallerista 2: Es un poco fuerte.
Profesora: La albahaca es rica. Mira, Pruébalo.
Estudiante 12: Se comieron los tomates.

Profesora: Y lechuga no sacaron

Estudiante 4: Yo si

Estudiante 8: Voy a comer un pedazo de tomate, porque estoy picante.

Estudiante 12: Tiene limón

Profesora: ¿Y para qué quiere el limón? Pruébalo.

Estudiante 6: Me gustó mucho el tomate.

Estudiante 5: Me gustó mucho.

Estudiante 2: Le tiraste un poco de agua.

Estudiante 12: Ah, tienen agua.

Estudiante 4: Tía, ¿puedo comer lechuga?

Tallerista: Puedes probar todo lo que hay en el plato.

Estudiante 7: Primera vez que como tomate en seis años.

Profesora: ¿En serio, hijo?

Estudiante 6: Me encantó, tía.

Estudiante 7: ¿Alguien dejó un tomate, un tomate chupado? Estudiante

9: Porque yo no lo podía comer.

Estudiante 7: ¿Alguien dejó un tomate, un tomate chupado?

Estudiante 9: Te dije que yo, porque yo no lo podía comer.

Estudiante 6: Yo nunca había probado el tomate.

Estudiante 12: Porque estaba prohibido.

Profesora: Nunca había probado el tomate. ¿Y te gustó? Yo lo encuentro exquisito. Sobre todo el tomate cherry.

Estudiante 6: ¿La lechuga no tiene azúcar? ¿La lechuga no tiene azúcar?

Tallerista 2: No.

Estudiante 6: Tía, la lechuga a mí me encanta. Siempre me como.

Tallerista: Ya estamos.

Estudiante 6: Me puedo llevar un poco de lechuga.

Estudiante 5: Yo me llevo eso.

Estudiante 6: ¿Puedo ir a buscar mi botella?

Tallerista 2: Mientras esperamos a los papás, comemos lo que queda Estudiante

6: A mí me encanta la zanahoria, pero no puedo comer.

Estudiante 7: Quiero más lechuga para mi casita y más zanahoria.

Estudiante 5: ¿Eso es verdura?

Tallerista 2: Sí, es verdura, pero es más como aliño.