



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD DE PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

“Estudio de representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en Escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana”.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE
AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORA:
MELODY VELOSO SOMMER

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINIO:
LORENA PAZ RAMÍREZ CASTRO

SANTIAGO DE CHILE, 2026



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
ESPECIALIDAD DE PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

“Estudio de representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en Escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana”.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE
AUDICIÓN Y LENGUAJE

AUTORA:
MELODY VELOSO SOMMER

PROFESOR/A GUÍA/PATROCINIO:
LORENA PAZ RAMÍREZ CASTRO

SANTIAGO DE CHILE, 2026

Autorizado para

Sibumcee Digital



UMCE
el poder transformador de la educación

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN SISTEMA DE BIBLIOTECAS –
DIRECCIÓN DE INVESTIGACION



dip
umce

IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de memoria:

REPRESENTACIONES SOCIALES QUE ORIENTAN A EDUCADORAS DIFERENCIALES CON ESPECIALIDAD EN AUDICIÓN Y LENGUAJE, RESPECTO A LA NIÑEZ COMO SUJETO DE DERECHO EN ESCUELAS DE LENGUAJE DE LA REGIÓN METROPOLITANA.

Fecha de publicación: marzo 2026.

Facultad: Filosofía y Educación.

Departamento: Educación Diferencial.

Carrera: Pedagogía en Educación Diferencial.

Título y/o grado: Pedagogía en Educación Diferencial con especialidad en problemas de Audición y Lenguaje / Especialidad en problemas de Audición 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.

Melody Veloso Sommer

Lorena Ramírez Castro

Santiago de Chile, marzo del 2026

2026, Melody Marianne Veloso Sommer

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta tesis a:

Principalmente a mi madre Patricia y mi padre Mariano, por todo su amor y apoyo incondicional, siempre motivándome a seguir hacia adelante, por sus consejos y palabras de aliento que hicieron de mí una mejor persona y que de una u otra forma me acompañan en todos mis sueños y metas, por apoyarme cuando más los necesite, por extender su mano en momentos difíciles y por el amor brindado cada día, mil gracias.

A mi Summer, Chester y Negro por esperar mi llegada cada día y acompañarme cada noche de sueño y desvelo, por su amor infinito, a cambio de nada y de todo.

Finalmente, a los que creyeron en mí, con su actitud y lograron que tomara más impulso para finalizar esta etapa.

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi familia que siempre me han brindado su apoyo incondicional para poder cumplir todos mis objetivos personales y académicos.

Gracias igualmente a María José Barrios, por su calidez, profesionalismo y compromiso al brindarme un espacio seguro y orientarme en la búsqueda de las herramientas que necesitaba y que me permitieron avanzar para lograr mis propósitos.

Agradezco profundamente a mi profesora guía Lorena Ramírez Castro por su dedicación y paciencia, sin sus palabras y correcciones precisas no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada.

Por último, agradecer a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación que me ha permitido obtener mi tan ansiado título. Agradezco a cada docente por su trabajo y gestión.

Melody Marianne Veloso Sommer

Tabla de contenido

<u>Dedicatoria:</u>	iii
<u>Agradecimientos</u>	iv
<u>Tabla de contenido</u>	v
<u>Resumen</u>	ix
<u>Abstract</u>	x
<u>Introducción</u>	1
<u>1. Capítulo: Planteamiento del Problema</u>	2
<u>1.1. Contextualización del problema</u>	2
<u>1.2. Presentación del problema</u>	3
<u>1.3. Antecedentes del problema</u>	5
<u>1.4. Pregunta de investigación</u>	7
<u>1.5. Objetivos de la investigación</u>	8
<u>Objetivo general.</u>	8
<u>Objetivos específicos.</u>	8
<u>1.6. Justificación de la investigación</u>	8
<u>Impacto esperado</u>	10
<u>Delimitación del problema</u>	10
<u>Limitaciones de la investigación</u>	12
<u>Supuestos de la investigación</u>	13
<u>2. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO</u>	14
<u>2.1. Representaciones Sociales</u>	15
<u>2.2. Enfoque de derecho de la niñez</u>	17
<u>2.3. Niñez como sujeto de derecho y aprendizaje</u>	19
<u>2.3.1. Sujeto de derecho</u>	20

2.4.	<u>Educación parvularia como espacio clave para el desarrollo integral</u>	21
2.4.1.	<u>Educación Parvularia en Chile</u>	22
2.4.2.	<u>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</u>	23
2.5.	<u>Educación especial y escuelas de lenguaje en el contexto chileno</u>	24
2.5.1.	<u>Escuela de Lenguaje</u>	26
2.5.2.	<u>Cambio de nomenclatura del TEL y uso del término TL</u>	27
2.5.3.	<u>Requerimientos de diversificación de la enseñanza asociados al Trastorno del Lenguaje</u>	28
2.5.4.	<u>Rol de la educadora diferencial con especialidad en audición y lenguaje</u>	29
3.	<u>CAPÍTULO: MARCO METODOLÓGICO</u>	32
3.1.	<u>Enfoque de la investigación</u>	32
3.2.	<u>Carácter de investigación</u>	33
3.3.	<u>Diseño de la investigación</u>	33
3.4.	<u>Participantes</u>	34
3.5.	<u>Técnicas e instrumentos de recolección de información</u>	34
3.6.	<u>Instrumento de recolección de datos</u>	35
3.7.	<u>Procedimiento de análisis de la información</u>	35
3.8.	<u>Criterios de rigor científico</u>	36
	<u>Credibilidad</u>	36
	<u>Transferibilidad</u>	37
	<u>Dependencia</u>	37
	<u>Confirmabilidad</u>	37
3.9.	<u>Consideraciones éticas</u>	38
4.	<u>CAPÍTULO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO</u>	39
4.1.	<u>Proceso de codificación</u>	39
4.2.	<u>Sistematización de resultados por categoría</u>	41

	10
4.2.1. <u>Concepto de niñez y sujeto de derecho</u>	41
4.2.2. <u>Participación de las niñeces</u>	42
4.2.3. <u>Rol docente desde el enfoque de derechos</u>	42
4.2.4. <u>Prácticas pedagógicas</u>	44
4.2.5. <u>Especialista en Lenguaje y Comunicación</u>	44
4.2.6. <u>Escuela de lenguaje</u>	45
4.2.7. <u>Familia y participación</u>	46
5. <u>CAPITULO: TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN TEÓRICA</u>	48
5.1. <u>Cocimiento de niñez y sujeto de derecho</u>	48
5.2. <u>Participación de las niñeces</u>	49
5.3. <u>Rol docente desde el enfoque de derechos</u>	51
5.4. <u>Prácticas pedagógicas</u>	53
5.5. <u>Especialistas de Lenguaje y Comunicación</u>	54
5.6. <u>Escuela de Lenguaje</u>	56
5.7. <u>Participación de las niñeces</u>	57
5.8. <u>Familia y participación</u>	60
6. <u>CAPITULO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	63
6.1. <u>Representaciones sociales</u>	63
6.2. <u>Enfoque de Derechos y Adultocentrismo</u>	64
6.3. <u>Educación Especial y Trastorno del Lenguaje</u>	65
6.4. <u>Visualización de la Tensión Principal</u>	66
6.5. <u>Síntesis interpretativa del análisis</u>	68
7. <u>CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES</u>	69
<u>Conclusiones generales</u>	69
<u>Conclusiones según objetivos</u>	70

	11
<u>Limitaciones del estudio</u>	72
<u>Proyecciones y recomendaciones</u>	72
<u>Propuesta de acciones formativas</u>	73
<u>Referencias bibliográficas</u>	76
<u>ANEXOS</u>	78
<u>Anexo 1 – Formulario de invitación participantes</u>	78
<u>Anexo 2 – Carta de consentimiento informado</u>	80
<u>Anexo 3 - Guion de entrevista semiestructurada</u>	82
<u>Anexo 4 – Transcripciones entrevistas de investigación</u>	85

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito comprender las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales con especialidad en audición y lenguaje respecto a la niñez como sujeto de derecho, en el contexto de escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, y utilizó la entrevista como técnica principal de recolección de información. El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de codificación y categorización, lo que permitió identificar las principales representaciones presentes en el discurso de las participantes y su relación con el quehacer pedagógico.

Los resultados evidencian que las educadoras poseen representaciones sociales predominantemente positivas respecto a la niñez como sujeto de derecho, las cuales asocian a protección, respeto, dignidad y bienestar emocional. Asimismo, el enfoque de derechos se expresa principalmente a través de prácticas pedagógicas cotidianas como la escucha activa, el juego y la generación de ambientes educativos seguros. No obstante, se identifican tensiones entre el reconocimiento discursivo de los derechos de la niñez y su ejercicio efectivo, especialmente en relación con la participación infantil mediada por el adulto y la limitada formación formal en derechos de la niñez.

Las conclusiones aportan antecedentes relevantes para la comprensión del rol de las educadoras diferenciales en escuelas de lenguaje y para la reflexión en torno a la formación profesional y la implementación del enfoque de derechos en la niñez.

Palabras clave: educadoras diferenciales; escuelas de lenguaje; niñez; representaciones sociales; sujetos de derecho; Trastorno del Lenguaje.

Abstract

This study aimed to understand the social representations held by special education teachers specialized in hearing and language regarding childhood as subjects of rights, within the context of language schools in the Metropolitan Region. The study was conducted using a qualitative approach with a descriptive design, and interviews were employed as the primary data collection technique. Data analysis was carried out through a process of coding and categorization, which allowed for the identification of the main representations present in the participants' discourse and their relationship with pedagogical practice.

The findings reveal that teachers hold predominantly positive social representations of childhood as subjects of rights, associating them with protection, respect, dignity, and emotional well-being. Likewise, the rights-based approach is mainly expressed through everyday pedagogical practices such as active listening, play, and the creation of safe educational environments. However, tensions are identified between the discursive recognition of children's rights and their effective implementation, particularly in relation to child participation mediated by adults and the limited formal training in children's rights.

The conclusions provide relevant insights for understanding the role of special education teachers in language schools and for reflecting on professional training and the implementation of a rights-based approach in childhood.

Keywords: special education teachers; language schools; childhood; social representations; subjects of rights; language disorder

Introducción

El reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho ha adquirido una relevancia creciente en los ámbitos social y educativo, instalándose como un marco orientador para la comprensión de la infancia y el desarrollo de prácticas pedagógicas respetuosas de su dignidad, participación y bienestar. En el contexto educativo chileno, este enfoque se vincula directamente con los compromisos asumidos por el Estado en materia de protección y promoción de los derechos de la niñez.

En particular, la educación parvularia constituye un espacio clave para la consolidación de este enfoque, dado que corresponde a la primera etapa del sistema educativo y al periodo en que se establecen las bases del desarrollo integral. Dentro de este nivel, las escuelas de lenguaje cumplen una función específica al atender a niñas y niños que presentan dificultades asociadas al desarrollo del lenguaje, requiriendo prácticas pedagógicas especializadas y sensibles a sus necesidades educativas.

En este contexto, las educadoras diferenciales con especialidad en audición y lenguaje desempeñan un rol fundamental, ya que su quehacer profesional se sitúa en la intersección entre la atención a la diversidad, la educación especial y el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho. Sin embargo, no siempre resulta evidente cómo estas profesionales conciben a las niñas y niños desde este enfoque, ni de qué manera dichas concepciones orientan sus prácticas pedagógicas cotidianas.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de indagar en las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales de escuelas de lenguaje respecto a la niñez como sujeto de derecho, considerando el contexto específico en el que desarrollan su labor. La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, y utiliza la entrevista como técnica principal de recolección de información, permitiendo acceder a los significados y discursos construidos por las participantes en torno a este fenómeno.

1. Capítulo: Planteamiento del Problema

1.1. Contextualización del problema

La comprensión de la niñez como sujeto de derecho constituye un eje central en los marcos normativos, discursivos y educativos contemporáneos, especialmente a partir de la incorporación del enfoque de derechos en las políticas públicas y en los sistemas educativos. En el ámbito escolar, este enfoque plantea el reconocimiento de niñas y niños como personas con dignidad, voz y capacidad de participación, lo que interpela directamente las prácticas pedagógicas y las concepciones que orientan el quehacer docente.

En el contexto educativo chileno, el enfoque de derechos de la niñez ha sido progresivamente incorporado en orientaciones institucionales y normativas, particularmente en los niveles de educación inicial y educación especial, donde se enfatiza la importancia de generar entornos educativos inclusivos, protectores y respetuosos del desarrollo integral de niñas y niños. No obstante, la implementación de este enfoque no depende únicamente de los marcos normativos, sino también de las interpretaciones, significados y concepciones que los actores educativos construyen en torno a la niñez y sus derechos.

En este escenario, las educadoras diferenciales que se desempeñan en escuelas de lenguaje cumplen un rol fundamental, ya que trabajan directamente con niñas y niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje durante una etapa crucial del desarrollo. Estas profesionales no sólo median procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también participan activamente en la construcción de vínculos pedagógicos, climas emocionales y prácticas cotidianas que pueden favorecer o limitar el ejercicio de los derechos de la niñez en el contexto educativo.

Las escuelas de lenguaje, como modalidad de educación especial en el nivel de educación parvularia, constituyen un espacio educativo particular, en el que convergen demandas pedagógicas, institucionales y normativas asociadas tanto a la atención a la

diversidad como a la protección y promoción de los derechos de niñas y niños. En este contexto, resulta relevante indagar cómo las educadoras diferenciales comprenden y significan la noción de niñez como sujeto de derecho, considerando que dichas representaciones pueden incidir en la manera en que se diseñan y desarrollan las prácticas pedagógicas dirigidas a niñas y niños con Trastorno del Lenguaje.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se sitúa en la necesidad de comprender las representaciones sociales que orientan el quehacer de las educadoras diferenciales en escuelas de lenguaje, reconociendo que dichas representaciones se construyen a partir de experiencias formativas, marcos institucionales y discursos sociales presentes en el sistema educativo chileno.

1.2. Presentación del problema

Si bien el enfoque de derechos de la niñez se encuentra ampliamente reconocido a nivel normativo y discursivo en el ámbito educativo chileno, su materialización en las prácticas pedagógicas cotidianas no siempre resulta evidente ni homogénea. En particular, la incorporación efectiva de este enfoque depende, en gran medida, de las concepciones, creencias y significados que la comunidad educativa construye respecto a la niñez y a su rol dentro del proceso educativo durante una etapa clave del desarrollo. Sin embargo, pese a la relevancia de su quehacer pedagógico, existe un conocimiento limitado respecto a cómo estas profesionales comprenden a la niñez como sujeto de derecho y de qué manera dichas comprensiones orientan sus prácticas educativas.

Diversos estudios han señalado que las representaciones sociales docentes influyen significativamente en la forma en que se conciben las capacidades, necesidades y posibilidades de aprendizaje de niñas y niños, así como en las decisiones pedagógicas que se adoptan en el aula. En el contexto de las escuelas de lenguaje, las educadoras diferenciales con especialidad en audición y lenguaje desempeñan un rol central en la mediación educativa de niñas y niños que presentan Trastorno del Lenguaje. No obstante, en el ámbito de la educación especial y, específicamente, en las escuelas de lenguaje, se

observa una escasa problematización investigativa respecto a las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales en torno a la niñez como sujeto de derecho.

Esta ausencia de conocimiento resulta relevante, considerando que las niñas y niños que asisten a escuelas de lenguaje pueden experimentar prácticas educativas fuertemente mediadas por el adulto, donde la participación infantil, la autonomía y la toma de decisiones suelen verse condicionadas por enfoques centrados en el déficit o en la intervención especializada. En este sentido, se desconoce en qué medida las educadoras diferenciales reconocen y promueven activamente el ejercicio de los derechos de la niñez, más allá de su adhesión declarativa a los marcos normativos vigentes.

Asimismo, la falta de formación sistemática en enfoque de derechos de la niñez durante la formación inicial y continua de las educadoras diferenciales podría incidir en la coexistencia de discursos que reconocen a la niñez como sujeto de derecho, junto con prácticas pedagógicas que reproducen relaciones adultocéntricas o asistencialistas. Esta tensión entre el discurso y la práctica constituye un problema relevante para la educación especial, ya que puede impactar en la calidad de las experiencias educativas y en el desarrollo integral de niñas y niños que presentan dificultades en el desarrollo del lenguaje.

En consecuencia, el problema de investigación se configura en torno al desconocimiento existente respecto a las representaciones sociales que orientan a las educadoras diferenciales de escuelas de lenguaje en relación con la niñez como sujeto de derecho, así como a las posibles incidencias de dichas representaciones en los procesos educativos que se desarrollan en estos contextos. Esta situación adquiere especial complejidad en el caso de los niños y niñas con Trastorno del lenguaje, para quienes el derecho a la participación, establecido en el artículo 12 de la Convención de los Derechos del niño, puede verse doblemente vulnerable. Por una parte, las barreras en su expresión lingüística tienden a situar a la educadora como mediadora e intérprete de sus voces; por otra, esta mediación no es neutra, sino que se encuentra atravesada por las representaciones sociales que la propia educadora construye respecto de la niñez. En este sentido, dichas representaciones operan como un filtro que orienta las prácticas pedagógicas: cuando un

niño o niña es concebido como sujeto de derechos, se favorece la búsqueda e implementación de estrategias diversificadas, que amplían las posibilidades de comunicación y participación: en cambio, cuando predomina una mirada centrada en el déficit, estas oportunidades tienden a restringirse. Comprender este fenómeno se vuelve necesario para aportar antecedentes que permitan fortalecer prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque de derechos en la educación especial.

1.3. Antecedentes del problema

El concepto de representaciones sociales ha sido ampliamente utilizado en el campo educativo para comprender cómo los actores construyen significados compartidos que orientan sus prácticas profesionales. Desde esta perspectiva, diversos estudios han señalado que las representaciones sociales del profesorado influyen directamente en la toma de decisiones pedagógicas, en las formas de interacción con el estudiantado y en la manera de abordar la diversidad presente en el aula.

En investigaciones desarrolladas en contextos escolares, se ha evidenciado que las concepciones docentes respecto a la niñez, el aprendizaje y las necesidades educativas inciden en la implementación de estrategias pedagógicas, así como en las expectativas que se construyen sobre niñas y niños. Sin embargo, gran parte de estos estudios se ha centrado en docentes de educación regular, siendo menos frecuentes las investigaciones que abordan las representaciones sociales de profesionales que se desempeñan en contextos de educación especial, particularmente en escuelas de lenguaje.

“La teoría de las representaciones sociales ha demostrado ser especialmente pertinente para el estudio de fenómenos educativos, en tanto permite analizar la relación entre pensamiento social, prácticas pedagógicas y contexto cultural.”

(Materán, 2008, p. 245)

Desde el ámbito de la investigación educativa, el enfoque de derechos de la niñez ha sido abordado principalmente desde una perspectiva normativa y declarativa, destacando su

incorporación en políticas públicas, marcos curriculares y orientaciones institucionales. Diversos estudios han señalado la importancia de promover prácticas educativas coherentes con este enfoque, especialmente en los primeros años de vida.

No obstante, la literatura evidencia que existe una brecha entre la incorporación formal del enfoque de derechos y su concreción en las prácticas pedagógicas cotidianas. En este sentido, se ha observado que el reconocimiento de la participación de la niñez, la escucha activa y la consideración de la opinión de niñas y niños suelen verse mediadas por decisiones adultas, lo que limita el ejercicio efectivo de sus derechos en el contexto escolar.

"La Educación Parvularia reconoce a las niñas y los niños, desde su nacimiento, como sujetos de derecho y de aprendizaje" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018, p. 13).

En el ámbito de la educación especial, las investigaciones han puesto énfasis en el diseño de estrategias pedagógicas, la intervención temprana y el abordaje de las necesidades educativas especiales. En el caso específico de las escuelas de lenguaje, los estudios se han concentrado mayoritariamente en el desarrollo del lenguaje, la evaluación diagnóstica y las estrategias de intervención para niñas y niños con Trastorno del Lenguaje.

Si bien estos aportes resultan fundamentales para la práctica profesional, se observa una menor presencia de investigaciones que aborden las dimensiones subjetivas y sociales que influyen en el quehacer docente, tales como las representaciones sociales de las educadoras diferenciales respecto a la niñez. Asimismo, son escasos los estudios que articulan la educación especial con el enfoque de derechos de la niñez desde una mirada cualitativa y comprensiva.

Las escuelas de lenguaje tienen como propósito favorecer el desarrollo integral y comunicativo de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje, mediante propuestas pedagógicas diversificadas que respondan a sus necesidades educativas específicas (MINEDUC, s.f.).

A partir de la revisión de antecedentes, se identifica un vacío de conocimiento respecto a cómo las educadoras diferenciales con especialidad en audición y lenguaje construyen y significan la noción de niñez como sujeto de derecho en el contexto de las escuelas de lenguaje. Si bien existen avances normativos y orientaciones pedagógicas, se desconoce cómo estas profesionales interpretan, apropian y traducen dicho enfoque en su práctica cotidiana.

En particular, resulta relevante indagar en las posibles incidencias que estas representaciones sociales tienen en los procesos educativos que se desarrollan con niñas y niños con Trastorno del Lenguaje, considerando que se trata de un grupo que requiere apoyos especializados y una mirada educativa integral. Este vacío sustenta la necesidad de desarrollar una investigación que permita comprender dichas representaciones desde la voz de las propias educadoras diferenciales.

1.4. Pregunta de investigación

Pregunta general

Apuntando a lo expuesto anteriormente es que surge la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en problemas de audición y lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en Escuelas de Lenguaje de la Región Metropolitana?

Preguntas auxiliares

Y desde aquí se desprenden las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué representaciones sociales tienen Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en escuelas de

lenguaje de la Región Metropolitana?, ¿cómo se manifiestan las representaciones sociales de cuatro Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en Escuelas de Lenguaje de la Región Metropolitana?, y ¿Qué acciones permitirán que los estudiantes con Trastorno del Lenguaje (TL) sean reconocidos como sujeto de derechos?

1.5. Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Comprender las representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje que trabajan en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, respecto a la niñez como sujeto de derecho.

Objetivos específicos.

- Describir las representaciones sociales que orientan las Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje que trabajan en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, respecto a la niñez como sujeto de derecho.
- Analizar las representaciones sociales que orientan las Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje que trabajan en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, respecto a la niñez como sujeto de derecho.
- Proponer acciones formativas orientadas al reconocimiento de la niñez con Trastorno del Lenguaje (TL) como sujeto de derecho.

1.6. Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica por la necesidad de profundizar en la comprensión de las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales con especialidad en audición y lenguaje respecto a la niñez como sujeto de derecho, en el contexto de las escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana. El estudio se sustenta en la relevancia de analizar dichas representaciones, considerando su influencia en las prácticas pedagógicas y en los procesos educativos que se desarrollan en la educación especial.

Desde una perspectiva académica, esta investigación contribuye al campo de estudio de las representaciones sociales en educación, particularmente en el ámbito de la educación especial y la educación parvularia. Si bien existen investigaciones que abordan las representaciones docentes y el enfoque de derechos de la niñez, se identifica un vacío de conocimiento respecto a la comprensión que poseen las educadoras diferenciales que trabajan en escuelas de lenguaje, especialmente en relación con la niñez como sujetos de derecho.

En este sentido, el estudio aporta a la producción de conocimiento desde un enfoque cualitativo, permitiendo profundizar en los significados y concepciones que orientan el quehacer pedagógico de las educadoras diferenciales. Asimismo, contribuye a fortalecer el diálogo entre los enfoques teóricos de las representaciones sociales y el enfoque de derechos de la niñez en el contexto educativo especializado.

Desde el ámbito educativo y social, la investigación se justifica en la importancia de promover prácticas pedagógicas coherentes con el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho, especialmente en contextos de educación especial donde las decisiones pedagógicas suelen estar fuertemente mediadas por el adulto. Comprender las representaciones sociales de las educadoras diferenciales permite visibilizar cómo se construyen y reproducen determinadas formas de relación pedagógica con niñas y niños que presentan Trastorno del Lenguaje.

Asimismo, el estudio busca aportar a la reflexión pedagógica respecto al rol de las educadoras diferenciales en la promoción de entornos educativos inclusivos, respetuosos y protectores del desarrollo integral de la niñez. En este sentido, la investigación adquiere relevancia social al situar a niñas y niños con Trastorno del Lenguaje como sujetos de derecho dentro del sistema educativo, favoreciendo una mirada que trascienda enfoques centrados exclusivamente en el déficit.

Impacto esperado

Se espera que los resultados de esta investigación generen insumos relevantes para la formación inicial y continua de educadoras diferenciales, contribuyendo al fortalecimiento del enfoque de derechos de la niñez en contextos de educación especial. Asimismo, se espera que el estudio favorezca procesos de autoevaluación y reflexión profesional en las educadoras que se desempeñan en escuelas de lenguaje, promoviendo prácticas pedagógicas más conscientes, inclusivas y coherentes con el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho.

Finalmente, se espera que la investigación pueda constituirse como un referente para futuras investigaciones en el ámbito de la educación especial y la niñez, aportando antecedentes que permitan profundizar en la relación entre representaciones sociales docentes y prácticas educativas desde una perspectiva de derechos.

Delimitación del problema

La presente investigación se delimita desde una perspectiva temática, espacial, temporal y conceptual, con el propósito de acotar el fenómeno de estudio y otorgar claridad al alcance de la investigación.

El estudio se centra en la comprensión de las representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales con especialidad en problemas de audición y lenguaje respecto a la niñez como sujeto de derecho. En este sentido, la investigación no aborda la evaluación

de políticas públicas, el análisis jurídico del enfoque de derechos ni la medición de resultados pedagógicos, sino que se enfoca en las construcciones simbólicas, significados y concepciones que orientan el quehacer pedagógico de las docentes en su práctica cotidiana.

Asimismo, la investigación no se orienta al estudio del desarrollo lingüístico de las niñas y niños con Trastorno del Lenguaje, sino a las interpretaciones docentes sobre la niñez y el enfoque de derechos en el contexto educativo especializado.

La investigación se desarrolla en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, las cuales forman parte del sistema de educación parvularia con modalidad de educación especial. La elección de este contexto responde a la relevancia que poseen estas instituciones en la atención temprana de niñas y niños con dificultades en el desarrollo del lenguaje, así como al rol fundamental que desempeñan las educadoras diferenciales en dichos espacios educativos.

No se consideran establecimientos de educación regular ni otras modalidades de educación especial fuera de las escuelas de lenguaje, lo que permite focalizar el análisis en un contexto específico y homogéneo.

El estudio se sitúa en un momento temporal determinado, correspondiente al período en que se realiza la investigación, considerando las experiencias y percepciones actuales de las educadoras diferenciales participantes. En este sentido, la investigación no pretende realizar un análisis longitudinal ni comparativo a lo largo del tiempo, sino comprender las representaciones sociales presentes en el contexto educativo contemporáneo.

Desde el punto de vista conceptual, la investigación se sustenta en el enfoque de representaciones sociales, comprendidas como sistemas de significados compartidos que orientan las prácticas sociales. Asimismo, se adopta la noción de niñez como sujeto de derecho desde una perspectiva educativa, centrada en el reconocimiento, respeto y promoción de los derechos de niñas y niños en el contexto escolar.

El estudio no incorpora un análisis normativo exhaustivo de la legislación vigente, sino que considera el marco de derechos como un referente conceptual que permite comprender las interpretaciones docentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, utilizando la entrevista como técnica principal de recolección de información. El análisis se orienta a identificar categorías y significados presentes en el discurso de las educadoras diferenciales, sin pretender generalizar los resultados a otros contextos educativos.

Limitaciones de la investigación

La presente investigación presenta una serie de limitaciones que es necesario explicitar, las cuales se relacionan con el alcance del estudio, el diseño metodológico y el contexto en el que se desarrolla. Estas limitaciones no invalidan la investigación, sino que delimitan el marco desde el cual se interpretan sus resultados y aportes.

En primer lugar, en relación con el objetivo general, orientado a comprender las representaciones sociales de las educadoras diferenciales respecto a la niñez como sujeto de derecho, una de las principales limitaciones radica en el carácter cualitativo y descriptivo del estudio. Esto implica que los hallazgos se sustentan en los discursos de un grupo acotado de participantes, por lo que no buscan ser generalizables a la totalidad de las educadoras diferenciales que se desempeñan en escuelas de lenguaje u otros contextos educativos.

En cuanto a los objetivos específicos, particularmente aquellos vinculados a la descripción y análisis de las representaciones sociales, se reconoce como limitación el uso exclusivo de la entrevista como técnica de recolección de información. Si bien esta permite acceder a significados, percepciones y experiencias, no contempla la observación directa de

las prácticas pedagógicas, lo que podría aportar una comprensión más amplia sobre la coherencia entre el discurso y la acción educativa.

Asimismo, respecto al objetivo orientado a proponer acciones formativas, se establece como limitación que dichas propuestas se fundamentan en el análisis teórico y discursivo de las participantes, sin incluir una fase de implementación o evaluación de su efectividad en contextos reales de intervención educativa.

Finalmente, se reconoce como limitación el contexto espacial de la investigación, circunscrito a escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, lo que restringe la posibilidad de extrapolar los resultados a otras regiones del país o a distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Supuestos de la investigación

La presente investigación se sustenta en una serie de supuestos teóricos y contextuales que orientan su desarrollo.

En primer lugar, se asume que las educadoras diferenciales construyen representaciones sociales respecto a la niñez como sujeto de derecho, las cuales influyen en sus prácticas pedagógicas y en la forma en que se relacionan con niñas y niños en el contexto educativo.

En segundo lugar, se supone que dichas representaciones no se originan de manera individual, sino que se configuran a partir de experiencias personales, formación profesional, marcos institucionales y discursos sociales presentes en el sistema educativo.

Asimismo, se plantea como supuesto que, si bien el enfoque de derechos se encuentra presente a nivel normativo y discursivo, su aplicación en la práctica pedagógica puede presentar tensiones, interpretaciones diversas o limitaciones, especialmente en contextos de educación especial.

Finalmente, se asume que el análisis de estas representaciones sociales puede aportar elementos significativos para el diseño de acciones formativas, orientadas a fortalecer el reconocimiento de la niñez con Trastorno del Lenguaje como sujeto de derecho.

2. CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico tiene como propósito fundamentar conceptualmente la investigación, articulando los principales enfoques teóricos que permiten comprender el objeto de estudio desde el ámbito de la educación especial y, particularmente, en el contexto de las escuelas de lenguaje. Para ello, se abordan distintos ejes conceptuales que dialogan entre sí y que permiten analizar las prácticas educativas desde una perspectiva social, pedagógica y de derechos.

En primer lugar, se desarrolla la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual constituye el marco teórico central de esta investigación, en tanto permite comprender cómo los significados, creencias y concepciones construidas socialmente por los actores educativos influyen en sus prácticas pedagógicas y en la forma en que interpretan los procesos educativos. Posteriormente, se aborda el enfoque de derechos de la niñez, entendido como un marco ético y normativo que sitúa a los niños y niñas como sujetos de derechos, reconociendo su dignidad, participación y protagonismo en los procesos educativos.

En coherencia con lo anterior, se profundiza en la noción de niñez como sujeto de derechos y de aprendizaje, destacando la importancia de superar miradas adultocéntricas y deficitarias, especialmente en contextos de educación especial. A continuación, se analiza la educación parvularia como un espacio clave para el desarrollo integral, considerando su rol fundamental en la promoción del aprendizaje, la inclusión y la atención a la diversidad desde las primeras etapas del desarrollo.

Finalmente, se aborda la educación especial y el contexto de las escuelas de lenguaje en Chile, profundizando en el Trastorno del Lenguaje y en los requerimientos de diversificación de la enseñanza que este conlleva. Este apartado permite situar la investigación en su contexto específico, evidenciando las tensiones existentes entre las orientaciones normativas, los enfoques pedagógicos y las prácticas educativas, aspecto

central para el análisis de las representaciones sociales de las educadoras diferenciales que trabajan en este tipo de establecimientos.

2.1. Representaciones Sociales

La investigación de las representaciones sociales, concepciones e imaginarios ha estado vinculada al estudio de diversas teorías del conocimiento, en tanto estas permiten comprender cómo los sujetos construyen significados sobre la realidad social. Dichas construcciones se configuran a partir de creencias, ideologías, actitudes y valores, los cuales no siempre se manifiestan de manera consciente, sino que muchas veces operan implícitamente, orientando los discursos y las prácticas de los sujetos en función de sus contextos socioculturales.

Desde esta perspectiva, los imaginarios sociales constituyen un elemento central en la configuración de la realidad, entendida no como una reproducción objetiva, sino como una construcción social incompleta que se expresa fundamentalmente a través del lenguaje (Martínez-Núñez y Muñoz-Zamora, 2015). En este sentido, la realidad social se produce y reproduce mediante los significados compartidos que circulan en una sociedad determinada.

Serge Moscovici define la representación social como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos; un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas mediante las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979, pp. 17–18). Desde esta concepción, las representaciones sociales permiten a los sujetos comprender su entorno, comunicarse y orientar sus acciones en la vida social.

Por su parte, Denise Jodelet señala que el concepto de representación social alude a un saber de sentido común socialmente elaborado y compartido, que se configura como una forma de pensamiento práctico orientado a la comunicación, la comprensión y el dominio

del entorno social, material y simbólico (Jodelet, 1986). La autora enfatiza que las representaciones sociales se caracterizan por su organización interna, sus operaciones cognitivas y afectivas, así como por las condiciones sociales y comunicativas en las que emergen y circulan.

En términos generales, las representaciones sociales presentan diversas características que permiten comprender su funcionamiento. Estas se refieren a objetos o fenómenos socialmente significativos, simplifican la realidad para hacerla comprensible, se encuentran en constante construcción y transformación, poseen un carácter social al ser compartidas por un grupo, se sustentan en el sentido común y articulan dimensiones cognitivas y afectivas. Asimismo, cumplen una función práctica, en tanto orientan las conductas y las decisiones de los sujetos en su interacción con el entorno social (Rovira, s. f.).

La representación social implica, por tanto, un proceso de transformación y construcción de la realidad, ya que los sujetos no reproducen de manera literal aquello que perciben, sino que interpretan el mundo a partir de marcos culturales, valores, creencias, roles sociales y otros elementos socioculturales. En este proceso, el lenguaje y las prácticas sociales desempeñan un rol fundamental, al permitir la circulación y consolidación de significados compartidos dentro de un grupo cultural determinado. Desde esta mirada, las representaciones sociales no se sitúan únicamente en la subjetividad individual, sino que se inscriben en la cultura y en la vida social (Materán, 2008).

En consecuencia, las ideas, informaciones y significados que circulan en la comunicación interpersonal y en los medios de comunicación contribuyen a moldear los modos de pensar y actuar de los sujetos. Las posiciones sociales, valores, creencias y actitudes operan como principios organizadores de la representación del objeto social. Desde esta perspectiva, la Teoría de las Representaciones Sociales resulta especialmente pertinente para el estudio de fenómenos educativos, en tanto permite analizar cómo los significados contruidos por los actores educativos influyen en las prácticas pedagógicas y en los procesos escolares. Asimismo, Moscovici señala que las representaciones sociales emergen en contextos históricos y sociales específicos, particularmente en situaciones de

cambio, crisis o conflicto, lo que refuerza su relevancia para el análisis de contextos educativos complejos (Moscovici, 1979).

2.2. Enfoque de derecho de la niñez

El enfoque de derechos humanos constituye una perspectiva analítica y normativa orientada a comprender la realidad social a la luz de los estándares internacionales de derechos humanos, promoviendo su respeto, protección y garantía mediante marcos legales, políticas públicas, procesos administrativos y prácticas institucionales. Este enfoque busca, además, fortalecer la capacidad de las personas y comunidades para ejercer, exigir y reivindicar sus derechos, así como responsabilizar a los Estados por el cumplimiento de sus obligaciones.

Desde esta perspectiva, se establece que el Estado tiene el deber ineludible de garantizar condiciones dignas y justas para el ejercicio de una ciudadanía plena, con especial atención a aquellos grupos históricamente excluidos o vulnerados en el acceso a sus derechos, tales como los pueblos indígenas, las personas con discapacidad, la población afrodescendiente, las diversidades sexo-genéricas, entre otros. En este marco, el enfoque de derechos se posiciona como una herramienta fundamental para la promoción de la equidad, la justicia social y la inclusión.

El enfoque basado en los derechos humanos se sustenta en una serie de principios orientadores. Entre ellos se encuentra la universalidad e inalienabilidad, que reconoce que todas las personas son titulares de derechos por el solo hecho de ser humanas, sin posibilidad de renuncia o privación, tal como lo establece el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Asimismo, el principio de indivisibilidad sostiene que los derechos humanos son interdependientes y poseen igual jerarquía, por lo que no pueden fragmentarse ni priorizarse unos por sobre otros. En relación con ello, la interdependencia e interrelación enfatiza que la garantía de un derecho depende del cumplimiento de otros, configurando un sistema integral de protección.

Otros principios fundamentales son la igualdad y no discriminación, que exige la adopción de medidas para combatir desigualdades estructurales y asegurar la protección efectiva de los derechos de los grupos marginados; la participación e inclusión, entendida como el derecho de todas las personas a intervenir activa y libremente en los procesos sociales, culturales, económicos y políticos; la habilitación, que implica generar condiciones para que las personas puedan reclamar y ejercer sus derechos ante las autoridades competentes; y la rendición de cuentas y el respeto al Estado de derecho, que obliga a establecer mecanismos legales y administrativos que prevengan vulneraciones y aseguren el cumplimiento de las obligaciones estatales.

El enfoque de derechos puede abordarse desde diversas perspectivas analíticas, entre las cuales destacan la socioeconómica, la de género y la generacional. Esta última resulta particularmente relevante para la presente investigación, en tanto permite analizar las relaciones de poder y las formas de interacción entre personas adultas y niños, niñas y adolescentes, considerando las expectativas, necesidades y prioridades propias de cada etapa del ciclo vital. Desde esta perspectiva, el adultocentrismo se comprende como un principio organizador de relaciones asimétricas de poder que tienden a subordinar la voz y la participación de la niñez (Intendencia de Educación Parvularia, 2018).

En consecuencia, el enfoque de derechos desde una perspectiva generacional promueve el reconocimiento y la valoración de niños y niñas como actores sociales, favoreciendo su participación en los espacios de toma de decisiones que les conciernen y el ejercicio progresivo de su ciudadanía. Esto implica avanzar hacia prácticas educativas que reconozcan sus opiniones, experiencias y saberes, así como la generación de espacios de deliberación y participación infantil.

En el ámbito educativo, diversos organismos internacionales destacan la relevancia de adoptar un enfoque de derechos. Según la UNESCO (2008), una educación basada en los derechos humanos contribuye a la cohesión social, la resolución pacífica de conflictos, la transformación social positiva, la sostenibilidad del desarrollo y el fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas. Asimismo, la participación de niños y niñas se

concibe tanto como un fin en sí mismo como un medio para garantizar el cumplimiento de otros derechos, constituyéndose en un principio fundamental del interés superior de la niñez (Cussiánovich & Márquez, 2002).

Desde esta perspectiva, niños y niñas son reconocidos como sujetos de derecho, es decir, como titulares plenos de derechos civiles, sociales, económicos y culturales, entre los cuales el derecho a la educación ocupa un lugar central. En este sentido, el Estado asume un rol activo en la garantía del acceso, permanencia y goce efectivo de este derecho social, lo que adquiere especial relevancia en la primera infancia, considerando las particularidades, necesidades y características propias de este tramo etario (Intendencia de Educación Parvularia, 2018).

2.3. Niñez como sujeto de derecho y aprendizaje

La noción de niñez ha sido comprendida y definida de diversas maneras según los contextos históricos, culturales y sociales desde los cuales se aborde. En el marco de la presente investigación, el concepto de niñez se sustenta en los lineamientos propuestos por UNICEF, organismo internacional encargado de la promoción y protección de los derechos de la niñez, el cual concibe la infancia como una etapa fundamental del ciclo vital que se inicia desde la gestación y abarca, especialmente, la primera infancia, periodo clave para el desarrollo integral de niños y niñas.

Históricamente, la niñez fue concebida desde una mirada adultocéntrica, en la cual los niños y niñas eran entendidos como “adultos en miniatura” u homúnculos, sin reconocimiento de las particularidades propias de su desarrollo. Esta concepción invisibilizaba los procesos evolutivos, cognitivos, emocionales y sociales característicos de la infancia, situándola en una posición de inferioridad respecto del mundo adulto. Con el paso del tiempo, esta visión fue transformándose, dando lugar a una comprensión más integral de la niñez, en la que se reconoce que niños y niñas atraviesan etapas específicas de

desarrollo, distintas a las de los adultos, y que este periodo resulta crucial para la formación de la identidad y el desarrollo humano.

Un hito fundamental en este cambio de paradigma lo constituye la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que consolida una visión de la infancia como una etapa diferenciada, merecedora de protección, cuidado y reconocimiento social. En este sentido, UNICEF (2004) señala que existe un consenso ampliamente compartido en torno a que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado del mundo adulto, en el cual los niños y niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse de manera integral.

Desde una perspectiva del desarrollo, la niñez se comprende como un periodo en el cual se adquieren progresivamente habilidades y capacidades fundamentales para la vida, abarcando dimensiones físicas, cognitivas, comunicativas, sociales y emocionales. Estas capacidades se desarrollan de manera dinámica a través de la interacción con el entorno, permitiendo a niños y niñas construir significados, establecer vínculos y comprender el mundo que los rodea. En este proceso, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos formales, sino que se configura como una experiencia integral, situada y mediada socialmente.

La construcción de la identidad infantil se produce en estrecha relación con los diversos contextos en los que niños y niñas participan, tales como la familia, la comunidad y la escuela. A través de estas interacciones, cada niño y niña va elaborando una visión particular del mundo y de sí mismo, proceso que resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde se promueve el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de habilidades comunicativas.

2.3.1. Sujeto de derecho

La Convención sobre los Derechos del Niño constituye el primer tratado internacional de derechos humanos que reconoce a niños y niñas como titulares plenos de derechos, dotando a estos de carácter jurídico obligatorio para los Estados que la suscriben

(UNICEF, 2004). Desde este marco, la niñez deja de ser concebida como objeto de protección o asistencia, para ser reconocida como sujeto activo, con capacidad progresiva de participación e incidencia en las decisiones que afectan su vida.

Entre los derechos consagrados por la Convención, adquiere especial relevancia para esta investigación el derecho a ser escuchado, a expresar su opinión, ser escuchados y con participación activa (Convención sobre los Derechos del Niño, 1990), en tanto estos derechos se vinculan directamente con los procesos de comunicación, aprendizaje y participación en contextos educativos. La Convención enfatiza, además, el principio de la evolución de las facultades, reconociendo que la capacidad de los niños y niñas para ejercer sus derechos se desarrolla de manera progresiva, de acuerdo con su edad y madurez.

En este sentido, el rol de las personas adultas y de las instituciones educativas consiste en generar entornos y prácticas que favorezcan la expresión de opiniones, la escucha activa y la participación significativa de niños y niñas, asegurando que sus puntos de vista sean considerados en los procesos que les conciernen. Esto implica avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan a la niñez como protagonista de su propio aprendizaje, especialmente en aquellos contextos donde existen necesidades educativas específicas.

Finalmente, la existencia de entornos protectores resulta fundamental para garantizar que ningún niño o niña sea privado de los recursos materiales, emocionales y simbólicos necesarios para desarrollar su potencial y participar en la sociedad en condiciones de igualdad. Desde esta perspectiva, el derecho a la educación en la primera infancia se configura como un derecho habilitante, particularmente relevante en contextos de educación especial y escuelas de lenguaje, donde se requiere asegurar condiciones pedagógicas inclusivas que respeten la diversidad y promuevan el desarrollo integral de todos los niños y niñas (UNICEF, 2004).

2.4. Educación parvularia como espacio clave para el desarrollo integral

En la actualidad, la concepción de infancia en Chile se sustenta en el reconocimiento de esta etapa como un periodo fundamental para el desarrollo integral de la persona. Desde esta mirada, la primera infancia es entendida como una etapa decisiva para la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas, lo que ha impulsado la creación y fortalecimiento de políticas públicas e instituciones orientadas a promover y resguardar el bienestar infantil de manera integral.

2.4.1. Educación Parvularia en Chile

La Educación Parvularia en Chile tiene como propósito principal potenciar el desarrollo integral de niños y niñas, considerando sus características, intereses y necesidades, y reconociendo que en esta etapa se sientan las bases para aprendizajes posteriores. En este nivel educativo se favorece el desarrollo de capacidades de adaptación al entorno, la organización de nuevos aprendizajes, la regulación emocional, la superación de la frustración y la construcción de una autoestima positiva, aspectos fundamentales para el bienestar y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Un hito relevante en el fortalecimiento de la Educación Parvularia en Chile fue la creación de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en 1970, institución que contribuyó significativamente al posicionamiento de la infancia como una prioridad social y educativa. Posteriormente, el Ministerio de Educación impulsó diversas iniciativas orientadas a la mejora de la calidad educativa, entre las cuales destaca el Fondo de Innovación de la Educación Parvularia (FIEP), cuyo objetivo es promover proyectos pedagógicos que permitan dar cumplimiento a los propósitos establecidos en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

En este mismo marco, el sistema de protección integral Chile Crece Contigo constituye una política pública intersectorial orientada a acompañar, apoyar y brindar cuidados a niños y niñas desde la gestación, así como a sus familias y comunidades. Este sistema busca fortalecer los entornos de desarrollo infantil, asegurando condiciones que

favorezcan el bienestar, la protección y el desarrollo de las capacidades y potencialidades de la infancia de manera transversal (Ley N.º 21.090, 2018).

2.4.2. Bases Curriculares de la Educación Parvularia

La Educación Parvularia en Chile se rige por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), las cuales constituyen un marco orientador amplio y flexible para el quehacer pedagógico. Estas se sustentan en valores y principios que reconocen a niños y niñas como sujetos de derecho, promoviendo su bienestar integral y su protagonismo en los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, significativo y situado, que se construye a partir de experiencias enriquecedoras, del juego y de interacciones positivas con el entorno.

De acuerdo con las BCEP, el rol del o la educadora de párvulos se configura como el de un modelo de referencia y mediador del aprendizaje, responsable del diseño, implementación y evaluación de experiencias educativas pertinentes, así como de la reflexión permanente sobre su práctica pedagógica, asumiendo una actitud de investigación en acción. En este marco, niños y niñas son comprendidos como personas en proceso de crecimiento y desarrollo, que construyen su identidad, descubren emociones y participan activamente en experiencias de aprendizaje basadas en sus intereses, lo que favorece el disfrute y el sentido del aprender.

Las Bases Curriculares actualizadas en 2018 incorporan de manera explícita enfoques transversales que responden a las demandas y desafíos de la sociedad contemporánea, tales como la diversidad, la inclusión, el enfoque de género y la interculturalidad. Asimismo, refuerzan una concepción de niño y niña como sujetos indivisibles, únicos e irrepetibles, situándolos como protagonistas de su proceso educativo y reconociendo la diversidad de trayectorias de aprendizaje presentes en la educación parvularia.

Un aspecto relevante de las BCEP es el carácter transversal otorgado al Ámbito de Desarrollo Personal y Social, cuyos núcleos y objetivos de aprendizaje deben estar presentes en todas las experiencias educativas, independientemente del ámbito específico que se aborde. Esta transversalidad responde al carácter formativo de los componentes de dicho ámbito, los cuales inciden directamente en los procesos de aprendizaje y en la construcción de la identidad infantil.

En particular, los núcleos asociados a la Identidad y Autonomía resultan fundamentales para el desarrollo integral de niños y niñas, en tanto favorecen el reconocimiento de sus características, necesidades, habilidades y emociones, así como la progresiva regulación de estas a través de la conducta. Hacia el tramo de 5 a 6 años, estos procesos adquieren especial relevancia, ya que contribuyen a la consolidación de la identidad personal y social, aspecto clave para el aprendizaje y la participación en contextos educativos.

En síntesis, la Educación Parvularia se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo integral y el aprendizaje significativo de niños y niñas, particularmente en contextos de diversidad. Desde esta perspectiva, resulta fundamental considerar cómo las prácticas pedagógicas y las concepciones de los equipos educativos influyen en la manera en que se favorece el aprendizaje y el desarrollo, especialmente en contextos de educación especial y escuelas de lenguaje, donde se requiere una atención pedagógica diversificada que responda a las necesidades educativas específicas de la niñez.

2.5. Educación especial y escuelas de lenguaje en el contexto chileno

Considerando que la presente investigación se sitúa en el contexto de las Escuelas de Lenguaje, resulta necesario realizar una revisión de la Educación Especial en Chile, poniendo énfasis en su desarrollo histórico, conceptual y normativo, así como en el marco que regula el funcionamiento de este tipo de establecimientos educativos.

La Educación Especial en Chile se concibe como una modalidad transversal del sistema educativo, orientada a asegurar que niños, niñas y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales cuenten con las medidas pedagógicas, los apoyos y los recursos técnicos, humanos y materiales necesarios —de carácter temporal o permanente— para progresar en el currículum escolar general, en contextos educativos favorables, integradores y lo más inclusivos posible (Ministerio de Educación, s. f.).

Históricamente, entre las décadas de 1940 y 1960, la Educación Especial se desarrolló bajo un modelo de atención segregada, con un enfoque predominantemente clínico, centrado en la habilitación y rehabilitación de las personas. Esta mirada situaba la dificultad en el individuo, desvinculándola de los contextos sociales y educativos. No obstante, a partir de las últimas décadas del siglo XX, Chile ha experimentado importantes transformaciones en la comprensión de la discapacidad y las necesidades educativas, transitando hacia un enfoque de derechos, que reconoce la diversidad como una manifestación social y promueve la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes con NEE.

En este contexto, durante la década de 1990 se implementaron los Proyectos de Integración Escolar, actualmente denominados Programas de Integración Escolar (PIE), con el propósito de modernizar el sistema educativo y garantizar el acceso y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales —transitorias o permanentes— en establecimientos de educación regular. Estos programas constituyen un avance significativo hacia la inclusión educativa, aunque coexisten con modalidades de educación especial, como las escuelas especiales y, particularmente, las Escuelas de Lenguaje.

Un hito normativo relevante para este ámbito fue la promulgación del Decreto Exento N.º 1300 (2002), el cual aprueba planes y programas de estudio para niños y niñas con Trastornos Específicos del Lenguaje, derogando normativas anteriores. Este decreto fue elaborado mediante un proceso participativo que involucró a diversos actores del ámbito educativo y de la salud, tales como el Ministerio de Educación, docentes, fonoaudiólogos,

sostenedores de escuelas de lenguaje, universidades y especialistas nacionales e internacionales.

Asimismo, el Decreto Supremo N.º 170 (2009) establece los criterios y orientaciones para la identificación y evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales, definiendo al Trastorno Específico del Lenguaje como una necesidad educativa especial de carácter transitorio, lo que refuerza la importancia de una intervención pedagógica oportuna y contextualizada.

2.5.1. Escuela de Lenguaje

Dentro de la modalidad de educación especial, las Escuelas de Lenguaje se configuran como establecimientos educativos destinados a brindar atención pedagógica especializada a niños y niñas que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). De acuerdo con el Ministerio de Educación, el TEL se define como un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral que no puede ser explicado por déficit sensorial, auditivo o motor, discapacidad intelectual, trastornos del desarrollo, privación socioafectiva ni por lesiones o disfunciones neurológicas evidentes (Decreto Exento N.º 1300, 2002).

El TEL puede presentarse afectando distintos niveles del lenguaje, tales como el fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. Su diagnóstico se realiza por exclusión, a partir de una evaluación interdisciplinaria que considera diversos criterios clínicos y educativos.

En Chile, las Escuelas de Lenguaje se rigen curricularmente por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y administrativamente por el Decreto Exento N.º 1300. Estas escuelas atienden a niños y niñas entre los 3 años y los 5 años 11 meses, distribuidos en los niveles Medio Mayor, Primer Nivel de Transición (NT1) y Segundo Nivel de Transición (NT2). El decreto establece, además, criterios de exclusión y un máximo de 15 estudiantes por nivel, con el fin de asegurar condiciones pedagógicas adecuadas y una atención más personalizada.

En relación con los equipos profesionales, el decreto señala la conformación de un gabinete técnico, integrado por fonoaudiólogo o fonoaudióloga, docente especialista en Trastorno del Lenguaje y otros profesionales según corresponda. El rol del fonoaudiólogo se vincula principalmente con la evaluación, diagnóstico y seguimiento del desarrollo del lenguaje, así como con la determinación de ingreso y egreso de los niños y niñas. Por su parte, el rol de la educadora o educador diferencial con especialidad en audición y lenguaje se centra en el desarrollo pedagógico y comunicativo de los estudiantes, diseñando e implementando experiencias de aprendizaje que consideren las características individuales, los contextos socioculturales y las necesidades educativas específicas de cada niño y niña.

Desde esta perspectiva, las Escuelas de Lenguaje se configuran como espacios educativos que requieren prácticas pedagógicas diversificadas y una comprensión integral del desarrollo infantil. En este sentido, las concepciones y representaciones sociales que poseen las educadoras diferenciales respecto del Trastorno del Lenguaje, la niñez y el aprendizaje adquieren un rol central en la manera en que se diseñan, implementan y evalúan las estrategias pedagógicas, influyendo directamente en las oportunidades de participación y desarrollo de niños y niñas en estos contextos educativos.

2.5.2. Cambio de nomenclatura del TEL y uso del término TL

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha sido históricamente la denominación utilizada en el sistema educativo chileno, particularmente en las Escuelas de Lenguaje, para referirse a las dificultades persistentes en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas. Esta categoría ha orientado los criterios de ingreso y las prácticas educativas implementadas por las Educadoras Diferenciales con especialidad en problemas de audición y lenguaje.

Sin embargo, a partir de los aportes desarrollados en el Trabajo de la Mesa Técnica de Profesionales Asistentes de la Educación del Ministerio de Educación (MINEDUC), y en concordancia con las actualizaciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), se evidencia un desplazamiento desde la noción de

Trastorno Específico del Lenguaje hacia la denominación Trastorno del Lenguaje, incorporada dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Este cambio responde a la necesidad de superar criterios excesivamente restrictivos asociados a la “especificidad”, promoviendo una comprensión más amplia y funcional de las dificultades del lenguaje, centrada en su impacto en la comunicación, el aprendizaje y la participación social de niños y niñas, así como en la posible coexistencia con otras condiciones del desarrollo (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2024).

En la presente investigación, se utiliza la sigla TL (Trastorno del Lenguaje), según la nomenclatura del DSM-5, como una denominación integradora, que permite articular el uso histórico del término TEL en el contexto educativo chileno con las clasificaciones diagnósticas vigentes. Esta elección responde a criterios de coherencia conceptual y metodológica, así como al respeto por el lenguaje utilizado por las Educadoras Diferenciales entrevistadas, sin desconocer los avances teóricos actuales ni los aportes provenientes de otros sistemas de clasificación internacional.

2.5.3. Requerimientos de diversificación de la enseñanza asociados al Trastorno del Lenguaje

El Trastorno del Lenguaje (TL), en tanto necesidad educativa especial de carácter transitorio, plantea importantes desafíos para los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación parvularia. Dada la heterogeneidad de las manifestaciones del TL y su impacto en los distintos niveles del lenguaje —fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático—, se hace indispensable el diseño e implementación de prácticas pedagógicas diversificadas que respondan a las características, ritmos y necesidades de aprendizaje de cada niño y niña.

Desde un enfoque pedagógico, la diversificación de la enseñanza se comprende como un principio orientador que busca ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión del aprendizaje, reconociendo que no todos los niños y niñas aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. En el caso de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje,

esta diversificación resulta fundamental, ya que las dificultades comunicativas pueden incidir directamente en su participación, comprensión de consignas, interacción social y expresión de aprendizajes en el contexto educativo.

En este sentido, la normativa chilena y los lineamientos curriculares promueven la adopción de estrategias pedagógicas flexibles, que consideren ajustes en los tiempos, espacios, materiales y formas de mediación, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativas y accesibles. Estas estrategias pueden incluir el uso de apoyos visuales, la estructuración clara de rutinas, el modelado constante del lenguaje, la mediación intencionada del adulto, el juego como estrategia central de aprendizaje y la creación de ambientes comunicativos enriquecidos.

La diversificación de la enseñanza no debe entenderse como una respuesta exclusivamente técnica o instrumental, sino como una práctica pedagógica situada, que se construye en función de la comprensión que los equipos educativos tienen del Trastorno del Lenguaje, de la niñez y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, las decisiones pedagógicas que se toman en el aula están mediadas por las concepciones, creencias y significados que las educadoras atribuyen al TL y a las capacidades de los niños y niñas, lo que influye directamente en el tipo de oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen.

Asimismo, desde un enfoque de derechos, la diversificación de la enseñanza se vincula estrechamente con el derecho de niños y niñas a recibir una educación pertinente y de calidad, que respete su dignidad, promueva su participación y garantice su desarrollo integral. En contextos como las Escuelas de Lenguaje, este enfoque adquiere especial relevancia, ya que exige superar miradas deficitarias o exclusivamente clínicas del Trastorno del Lenguaje, para avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan las potencialidades de cada niño y niña.

En consecuencia, los requerimientos de diversificación de la enseñanza asociados al Trastorno del Lenguaje no solo responden a orientaciones curriculares y normativas, sino que se encuentran profundamente influenciados por las representaciones sociales de las

educadoras diferenciales, las cuales orientan la manera en que se concibe el aprendizaje, la intervención pedagógica y el rol del niño o niña en el proceso educativo.

2.5.4. Rol de la educadora diferencial con especialidad en audición y lenguaje

La educadora diferencial con especialidad en audición y lenguaje cumple un rol fundamental en el contexto de la educación especial y, particularmente, en las Escuelas de Lenguaje. Su labor se sitúa en la intersección entre el ámbito pedagógico y el desarrollo de las habilidades comunicativas, contribuyendo al diseño e implementación de experiencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo integral de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje.

Desde una perspectiva pedagógica, el rol de la educadora diferencial no se limita a la aplicación de estrategias específicas para el desarrollo del lenguaje, sino que implica una comprensión amplia del aprendizaje infantil, considerando las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y comunicativas. En este marco, la educadora diferencial actúa como mediadora del aprendizaje, generando ambientes educativos que promuevan la participación activa, la interacción social y el uso funcional del lenguaje en contextos significativos.

Asimismo, la educadora diferencial participa activamente en el trabajo colaborativo con otros profesionales, especialmente con el fonoaudiólogo o fonoaudióloga, articulando acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan una atención coherente y pertinente a las necesidades de cada niño y niña. Este trabajo interdisciplinario resulta clave para la toma de decisiones respecto a las estrategias de intervención, el seguimiento de los procesos de aprendizaje y la evaluación de los avances en el desarrollo del lenguaje.

Desde el enfoque de derechos, el rol de la educadora diferencial se vincula estrechamente con el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho y protagonistas de su aprendizaje. Esto implica promover prácticas pedagógicas que respeten sus intereses, ritmos y opiniones, así como generar oportunidades reales de participación en

las experiencias educativas. En este sentido, la educadora diferencial no solo enseña, sino que también habilita espacios de expresión, escucha y reconocimiento de la voz infantil.

No obstante, el ejercicio de este rol no se configura únicamente a partir de lineamientos normativos o formativos, sino que se encuentra mediado por las representaciones sociales que las educadoras diferenciales construyen en torno al Trastorno del Lenguaje, la niñez y el aprendizaje. Estas representaciones influyen en la forma en que se interpretan las dificultades lingüísticas, en las expectativas respecto de las capacidades de los niños y niñas, y en las decisiones pedagógicas que orientan la práctica educativa cotidiana.

En el contexto de las Escuelas de Lenguaje, analizar el rol de la educadora diferencial desde la perspectiva de las representaciones sociales permite comprender cómo estas configuraciones simbólicas orientan las prácticas pedagógicas y las estrategias de diversificación de la enseñanza. De este modo, el rol profesional se entiende como una construcción social y culturalmente situada, que incide directamente en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que se ofrecen a niños y niñas con Trastorno del Lenguaje.

3. CAPÍTULO: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de la investigación

La presente investigación se sitúa dentro de un enfoque metodológico cualitativo, el cual resulta pertinente cuando se busca comprender fenómenos sociales poco estudiados o abordar significados, percepciones y representaciones construidas por los sujetos en sus contextos cotidianos. Este enfoque se caracteriza por una recolección de datos flexible y abierta, que puede realizarse mediante observaciones no estructuradas, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida e interacción con los participantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Desde esta perspectiva, la investigación busca comprender la percepción que poseen educadoras diferenciales respecto a la niñez como sujeto de derecho en escuelas de lenguaje, reconociendo que dichas percepciones se construyen en la práctica cotidiana y en interacción con los contextos educativos en los que se desempeñan. La metodología cualitativa permite reconstruir la realidad tal como es vivida por las participantes, favoreciendo una aproximación profunda a sus significados, discursos y experiencias.

Asimismo, este estudio se adscribe a una orientación interpretativa, en tanto asume que la realidad social no es única ni objetiva, sino que se construye a partir de múltiples interpretaciones. Tal como plantea Hernández et al. (2010), la investigación cualitativa busca interpretar los significados que los participantes atribuyen a sus propias realidades, reconociendo la coexistencia de diversas realidades: la de los sujetos participantes, la del investigador y la que emerge de la interacción entre ambos.

3.2. Carácter de investigación

La investigación posee un carácter descriptivo-comprensivo, ya que se orienta a conocer, comprender y describir la percepción de cuatro educadoras diferenciales con especialidad en problemas de audición y lenguaje, respecto a la niñez como sujetos de derecho en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana.

El propósito de este estudio es generar un aporte tanto práctico, que contribuya a la reflexión de las propias educadoras sobre sus prácticas pedagógicas, como teórico, que permita enriquecer el campo de la educación especial y parvularia desde una perspectiva de derechos, particularmente en contextos de escuelas especiales de lenguaje.

3.3. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental, dado que no se manipulan deliberadamente las variables de estudio, sino que se observan y analizan los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. Tal como señalan Hernández et al. (2010), en este tipo de investigaciones “se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos”.

Asimismo, el estudio es de tipo descriptivo, ya que se centra en caracterizar y describir las representaciones sociales que orientan a las educadoras diferenciales respecto a la niñez como sujeto de derecho en escuelas de lenguaje. Los estudios descriptivos permiten especificar propiedades, características y perfiles de personas o grupos, así como mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno determinado (Hernández et al., 2010).

El diseño de la investigación, así como la selección de las participantes, fue definido por la investigadora, considerando como sujetos de estudio a educadoras diferenciales con

especialidad en problemas de audición y lenguaje, que se desempeñan en escuelas especiales de lenguaje de la Región Metropolitana.

3.4. Participantes

Los participantes de la presente investigación corresponden a cuatro educadoras diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje, que se desempeñan en escuelas especiales de lenguaje de la Región Metropolitana.

La selección de las participantes se realizó mediante un muestreo intencional, propio de los estudios cualitativos, considerando como criterios de inclusión:

- Desempeñarse actualmente en una escuela de lenguaje.
- Contar con formación profesional en Educación Diferencial con especialidad en Audición y Lenguaje.
- Tener experiencia directa en el trabajo pedagógico con niños y niñas en edad preescolar.
- Manifestar disposición voluntaria para participar en la investigación.

Las educadoras participantes aportaron sus percepciones y experiencias en torno a la comprensión de la niñez como sujetos de derecho y a las prácticas educativas desarrolladas en el contexto de las escuelas de lenguaje, lo que permitió acceder a discursos situados y significativos para el objetivo del estudio.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, técnica coherente con el enfoque cualitativo, ya que permite acceder en profundidad a las percepciones, significados y experiencias de las participantes. Esta técnica se caracteriza por contar con una guía de preguntas previamente elaborada, pero con la flexibilidad

necesaria para profundizar o incorporar nuevas temáticas durante el desarrollo de la entrevista, según lo que emerja en el discurso de las entrevistadas (Hernández et al., 2010).

Las entrevistas se realizaron en el contexto institucional de las participantes, lo que favoreció la comprensión del fenómeno desde el propio espacio en el que se desarrollan las prácticas educativas vinculadas a la participación y al enfoque de derechos de la niñez.

3.6. Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semiestructurada, elaborada a partir de los objetivos de la investigación y de los principales ejes teóricos del estudio, tales como niñez, participación, sujetos de derecho y contexto de escuela de lenguaje.

Este instrumento permitió orientar el diálogo con las participantes, favoreciendo la obtención de información profunda y pertinente, resguardando a la vez la coherencia con el enfoque cualitativo del estudio.

3.7. Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información se realizó en dos niveles complementarios, primero mediante un análisis descriptivo interpretativo por categorías, este método permite organizar, interpretar y comprender los discursos de las participantes a partir de ejes temáticos relevantes para la investigación. Este tipo de análisis posibilita rescatar tanto el contenido visible como el contenido latente presente en los relatos, permitiendo una comprensión profunda de las representaciones sociales que orientan la práctica educativa.

Las categorías de análisis se vinculan directamente con los objetivos del estudio y con los principales conceptos teóricos abordados, tales como niñez, participación, sujeto de derecho y contexto educativo de las escuelas de lenguaje. Luego, para otorgarle rigor y

profundidad al análisis cualitativo del nivel siguiente, consistió en triangular la información contrastando los testimonios de las educadoras, la interpretación de sus representaciones y el marco teórico de la investigación.

3.8. Criterios de rigor científico

Con el propósito de asegurar la calidad y validez del proceso investigativo, la presente investigación considera criterios de rigor científico propios del enfoque cualitativo, los cuales permiten garantizar la consistencia, credibilidad y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Siguiendo los aportes de Guba y Lincoln (1985), se incorporan los siguientes criterios:

Credibilidad

La investigación se resguarda mediante un proceso de triangulación multinivel, la cual articula los hallazgos obtenidos de los discursos emergentes de las participantes, los postulados del marco teórico, y la interpretación crítica de la investigadora. Esta contrastación permanente permite reducir el sesgo de interpretación individual y asegurar que las conclusiones finales sean una síntesis coherente de la realidad estudiada.

Para fortalecer este rigor, se optó por el uso de entrevistas semiestructuradas, que permiten acceder de manera directa y profunda a los discursos de las participantes, favoreciendo la comprensión de sus percepciones y significados respecto a la niñez como sujeto de derecho en el contexto de las Escuelas de Lenguaje. Asimismo, se mantuvo coherencia entre los objetivos de investigación, las preguntas formuladas y el análisis de la información.

Transferibilidad

Para garantizar la transferibilidad, se caracterizan las trayectorias de cuatro educadoras diferenciales, especialistas en Audición y Lenguaje, que ejercen en Escuelas de Lenguaje de la Región Metropolitana. Si bien la muestra es pequeña ($N=4$), la profundidad y riqueza descriptiva de la información obtenida permiten que otros investigadores evalúen la posibilidad de aplicar los hallazgos a contextos educativos de Escuelas de Lenguaje que se rigen bajo normativa vigente.

Dependencia

Para asegurar la estabilidad y trazabilidad del proceso, se ha establecido una cadena de evidencia que detalla cada fase del diseño metodológico. Se garantiza la coherencia interna entre los objetivos de investigación y el análisis de la información. Los datos fueron registrados en video y transcritos literalmente para evitar pérdidas de sentido. El proceso de codificación manual para la organización del material se realizó de manera sistemática, documentando la emergencia de categorías y subcategorías, lo que permite que el camino analítico seguido por la investigadora sea transparente y auditable.

Confirmabilidad

Se garantiza mediante el ejercicio constante de reflexión crítica, a través del cual la investigadora supervisó sus propias pre-nociones y expectativas respecto al enfoque de derechos de la niñez. Este proceso de vigilancia epistemológica permitió asegurar que las apreciaciones personales no interfirieran en el análisis de los datos. La confirmabilidad se evidencia operativamente mediante el respaldo empírico de los hallazgos, incorporando citas textuales representativas en la presentación de los resultados. De este modo, se vinculan de manera directa y transparente las conclusiones finales con los discursos originales de las cuatro educadoras diferenciales participantes. Este procedimiento garantiza que el conocimiento generado emane genuinamente de la realidad estudiada y sea

el reflejo fiel de las representaciones sociales capturadas en el campo, asegurando la neutralidad y objetividad cualitativa del proceso investigativo.

3.9. Consideraciones éticas

En el marco del desarrollo de esta investigación, se resguardaron los principios éticos fundamentales. Como primera instancia, se realizó una reunión con cada una de las educadoras para presentar el proyecto de investigación y solicitar formalmente su participación. Posteriormente, se elaboró y firmó una Declaración de Consentimiento Informado, en la cual las participantes manifestaron su aceptación voluntaria, informada y consciente respecto a los objetivos del estudio, procedimientos y uso de la información.

Se garantiza la confidencialidad y el anonimato de las participantes, asegurando que la información recopilada será utilizada exclusivamente con fines académicos e investigativos. Asimismo, se enfatiza el valor social de la investigación, en tanto sus resultados pueden constituir un insumo relevante para la reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas y profesionales en escuelas de lenguaje, impactando positivamente en la calidad educativa de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje.

4. CAPÍTULO: ANÁLISIS DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro educadoras diferenciales con especialidad en problemas de audición y lenguaje que se desempeñan en Escuelas de Lenguaje de la Región Metropolitana. El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación y categorización, propio del enfoque cualitativo, permitiendo identificar categorías asociadas a las representaciones sociales que orientan sus prácticas respecto a la niñez como sujeto de derecho.

4.1. Proceso de codificación

En relación con el objetivo de investigación, orientado a comprender las representaciones sociales de las educadoras, se definieron categorías que permitieron delimitar el fenómeno de estudio. Estas categorías fueron organizadas en una matriz, desde la cual se organizó la entrevista semiestructurada, asegurando la articulación entre los fundamentos teóricos y la producción de información. A partir de este diseño, se proyectó el proceso de codificación, entendido como una fase analítica orientada a la identificación de unidades de significado en los discursos, permitiendo interpretar los sentidos construidos por las participantes en relación con las categorías definidas.

El proceso de análisis de la información se desarrolló mediante una codificación cualitativa de tipo abierta, a partir de la lectura exhaustiva y reiterada de las entrevistas transcritas. En una primera fase, se identificaron unidades de significado relevantes en los discursos de las participantes, las cuales fueron recopiladas considerando ideas, conceptos y expresiones vinculadas a la niñez, el enfoque de derechos, la participación y el contexto de las escuelas de lenguaje.

Posteriormente, los códigos iniciales fueron agrupados en categorías, atendiendo a su recurrencia y pertinencia con los objetivos de la investigación, Este proceso permitió organizar la información y facilitar la comprensión de las representaciones sociales que orientan el quehacer pedagógico de las educadoras diferenciales entrevistadas.

Figura 1: Matriz de categorización de la entrevista

Objetivos	Categoría	Preguntas
Comprender las representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje que trabajan en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, respecto a la niñez como sujetos de derecho.	CATEGORÍA 1 Conocimiento general	1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez? 2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”? 3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual? 4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?
	CATEGORÍA 2 Rol docente	5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases? 6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez? ¿Considera necesario recibirla? ¿Considera que sería útil? 7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían? 8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?
	CATEGORÍA 3 Prácticas pedagógicas	9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias? 10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos? 11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden? 12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela? 13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora? ¿De qué forma?
	CATEGORÍA 4 Especialista en Lenguaje y comunicación	14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con TEL en su participación en la escuela? 15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del TEL para favorecer la participación plena del niño y la niña? 16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?
	CATEGORÍA 5 Escuela de Lenguaje	17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué? 18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué? 19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos? 20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente 21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?
	CATEGORÍA 6 Familia	22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan? 23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as? 24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos? 25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

Nota: Elaboración propia

4.2. Sistematización de resultados por categoría

A partir del proceso de codificación, emergieron categorías, las cuales se relacionan directamente con los objetivos del estudio y con el marco teórico desarrollado. A continuación, se expone la sistematización de los hallazgos obtenidos y el análisis de los discursos de las educadoras diferenciales participantes, organizados en categorías que permiten comprender las representaciones sociales que orientan sus prácticas y concepciones en el contexto de las escuelas de lenguaje.

4.2.1. Concepto de niñez y sujeto de derecho

Los discursos de las educadoras diferenciales evidencian una concepción de la niñez predominantemente asociada a una etapa del desarrollo. Para ED3 la niñez es “una etapa esencial, sobre todos los primeros cinco, seis años de vida”, y ED4 agrega que esta etapa dura “hasta convertirse en adolescentes”, dando cuenta que la niñez es fundamental por su carácter formativo y por la relevancia de los primeros años de vida.

Respecto a que niñas y niños sean sujeto de derecho, el enfoque principal que guía a las participantes, es la importancia del respeto y la protección. ED2 explica que “es como el respeto de su aprendizaje en cuanto al juego, en que se estimule la imaginación y protección a su cuerpo, que vayan formando su identidad, sin límites de género”. Por otro lado, desde un enfoque más formativo, ED1 menciona que las niñas “tienen derecho que los obliga y los hace responsable de ciertas cosas”, lo que proyecta una búsqueda de equilibrio entre libertad y deberes para formar ciudadanos conscientes, pero que puede contraponerse con el principio de protección integral desde la perspectiva del enfoque de derechos.

Esto refleja, que, si bien manejan el concepto normativo, aún existe una comprensión centrada en la protección y el acompañamiento adulto, más que en la autonomía y participación plena.

4.2.2. Participación de las niñas

Respecto a la participación, las educadoras coinciden en la importancia de escuchar a niñas y niños, reconociendo su derecho y valorando el impacto emocional que esto trae. Entre sus respuestas, ED4 señala que “tienen derecho a decidir, a expresarse”, además, ED2 aprecia que al escucharlos “se sienten bien, se sienten que estas considerando su opinión”, demostrando así que la escucha activa no es solo una herramienta pedagógica, sino que también es un acto de validación.

A pesar de esto, existen diferencias en las entrevistadas respecto a cómo niños y niñas influyen en las decisiones que afectan sus vidas, pues ED4 considera “que pocos niños deciden cosas respecto a su niñez”, y si bien ED1 da oportunidades de decisión, cree que estas deben darse en espacios controlados, “como en una gama que tú les puedas proponer”, lo que da cuenta de las diferentes percepciones que tienen sobre autonomía de la niñez y la tensión teórico-práctica existente entre los derechos formalmente reconocidos y su materialización en la sociedad, en relación a esto, ED3 señala que “como sociedad aun nos falta mucho por integrarla”.

4.2.3. Rol docente desde el enfoque de derechos

Los discursos de las educadoras diferenciales evidencian un rol docente de carácter mediador que aun se encuentra en transición, donde se valora discursivamente a las niñas como sujetos de derecho, pero que en la practica sigue operando como figura de control y protección, centrado en la formación valórica, la convivencia escolar y las interacciones cotidianas, como principales vías para promover el respeto por los derechos de niños y niñas.

Las docentes enfatizan el respeto como valor fundamental, ED3 menciona que “se trabaja constantemente” lo que sugiere que este más que un concepto aislado, es un hábito permanente que estructura el día a día en el aula, para ED1 lo primero es el respeto “por la dignidad que tiene cada niña, cada niño”, posicionándolos como sujetos de derechos plenos, cuya valoración es intrínseca y no depende de su comportamiento.

Las normas de convivencia han sido establecidas por las profesoras como estrategia de mediación para generar espacios tranquilos y seguros, y son necesarias para la resguardar la integridad física, la gestión de emociones, y la democracia en el aula. En los niveles medios, ED2 considera que ha sido necesario establecer normas específicas como “no golpear, no morder” o “cuida tu cuerpo y también cuida el cuerpo de tu compañero”, lo que sugiere que la seguridad física es el cimiento necesario para cualquier otra interacción pedagógica.

En cuanto a la formación en derechos, las docentes coinciden en que es necesaria más formación en derechos de la niñez, destacando la importancia de capacitación práctica y actualizada. ED3 considera que "siempre es necesario recibir formación" y ED3 sugiere que le gustaría recibirla, pero " idealmente involucrando no solo a los docentes, sino también a las familias y a toda la comunidad educativa.". Esto demuestra la brecha informativa y la necesidad de formación especializada.

Respecto a las miradas que tienen sobre los niños y niñas como sujetos de derechos, existe un consenso de las educadoras respecto a sus colegas, todas coinciden en que esta mirada se comparte en sus escuelas. Para ED1 “es fundamental reconocer sus condiciones básicas” y ED3 manifiesta que “de lo contrario, la escuela no podría funcionar ni sostener su proyecto educativo”, lo que demuestra que, el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho es considerado un pilar para la institución, que se debe aplicar de manera transversal que no se limita a la interacción dentro del aula, sino que es la base que

sostiene la estructura organizacional y la identidad pedagógica de la escuela, considerándola una condición ineludible para la labor docente.

4.2.4. Prácticas pedagógicas

Se evidencia que las prácticas pedagógicas orientadas al enfoque de derechos se desarrollan principalmente a través de instancias rutinarias de interacción, destacando el momento del saludo como un espacio privilegiado de escucha y expresión. ED2 revela que “da al menos entre 30, 35 minutos de escucha”, lo que le permite conocer los estados de ánimo, algunas anécdotas, averiguar conocimientos previos, entre otros temas, convirtiéndose así en un espacio de participación dentro del aula, a lo que ED3 agrega que esto, además, le permite “adaptar el trabajo pedagógico a sus necesidades.”. Esa información revela que las educadoras no solo “oyen” a los niños, sino que utilizan esa información como insumo técnico para validar sus necesidades y ajustar la enseñanza, cumpliendo así con el principio de que el niño sea protagonista de su propio aprendizaje.

Dentro de los discursos se evidencia que las propuestas de participación y toma de decisiones llevadas a cabo por las educadoras, se fomentan principalmente a través de elecciones acotadas o guiadas por las opciones de material, actividades, instancias puntuales ya delimitadas por el adulto, ED1 comenta que en sus clases realiza “lluvia de ideas, proponer de repente actividades, dependiendo de la unidad temática”, ED2 analiza que “que decidan más cosas como dentro de la planificación o de lo que quieren aprender, siento que no”. El control del proceso sigue residiendo enteramente en la educadora. Se evidencia que, aunque se reconoce al niño como sujeto de derechos, todavía prevalece la idea de que el adulto es el único capacitado para estructurar el aprendizaje, relegando la voz infantil a momentos accesorios o de carácter lúdico.

4.2.5. Especialista en Lenguaje y Comunicación

Los discursos de las educadoras evidencian que las dificultades en el desarrollo del lenguaje y la comunicación inciden directamente en la participación de niños y niñas en el contexto escolar. Las dificultades derivadas del Trastorno del lenguaje pueden limitar la interacción social, la comunicación efectiva y la participación activa en las actividades pedagógicas. ED1 señala que "repercute en su poca tolerancia a la frustración, en su control de impulsos, en su control de emociones", ED2 menciona que "creen que no los escuchas". Estas barreras en la comunicación no son solo un desafío lingüístico, sino un obstáculo que impacta la integridad socioemocional y el ejercicio de la ciudadanía infantil.

Las educadoras describen la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y diferenciadas, orientadas a favorecer la participación plena de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje. ED3 menciona que usa "estrategias variadas, tanto grupales como individuales, priorizando el juego, el diálogo y la atención personalizada", igualmente ED4 indica que "buscábamos todas las instancias para apoyarlo, mostrándole tarjetas, usando el dibujo". Esto demuestra que las docentes pueden transformar su rol de instructoras a mediadoras comunicativas, utilizando herramientas visuales y metodologías activas para asegurar que el trastorno del lenguaje no se convierta en una exclusión del derecho a la participación.

Dentro de los principales desafíos para el logro del proceso educativo, las docentes destacan la relevancia de fortalecer el trabajo colaborativo con las familias, considerándolo un componente fundamental para garantizar la coherencia entre el contexto escolar y el familiar, ED1 considera que "hay que hacer un trabajo mayor con la familia". Para ED2, considera que el desafío también recae en la participación, "ser más participativos...más abierta a que decidan cosas un poco más grandes"

4.2.6. Escuela de lenguaje

En el contexto de la Escuela de Lenguaje, los derechos de niños y niñas son comprendidos principalmente desde una perspectiva integral. Se reconoce la importancia de

los derechos básicos, especialmente relevantes en contextos educativos donde niñez presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.

Respecto a la preparación de las escuelas para abordar el enfoque de derecho, se evidencia un consenso por parte de las educadoras, pues todas reconocen que falta capacitación y formación continua. ED1 menciona que “falta un poco de información, mientras, ED4 indica “nos hace falta más capacitación”, por otro lado, ED3, reconoce que su escuela se encuentre bajo el enfoque de derechos, pero señala que “siempre es necesario seguir formándose y adaptándose a los cambios sociales, culturales y educativos” pues “las necesidades de la niñez están en constante transformación”. Esto refleja el proceso dinámico de transformación institucional, y reconoce que el enfoque de derecho es evolutivo, por lo que las concepciones de infancia, inclusión y sociedad eventualmente cambian, y la formación debe ser continua y adaptativa.

Para lograr la promoción de la participación activa, las educadoras destacan el juego como la principal estrategia pedagógica y un derecho fundamental, para promover la participación infantil, la expresión y la demostración de aprendizajes. Para ED1 el juego “es primordial... es la base de todo”, este enfoque lúdico para el aprendizaje y expresión de derechos, donde niños y niñas puede manifestarse con naturalidad, se constituye como el espacio seguro donde la participación no es una concesión del adulto, sino una manifestación espontánea y legítima de la soberanía del niño sobre su propio proceso de vida y aprendizaje.

4.2.7. Familia y participación

La familia es el círculo más cercano al niño y, por lo tanto, es el primer filtro para que sus derechos se cumplan. No es solo “darle comida y techo”, sino asegurar su derecho a la identidad, a la salud, a la educación y, muy especialmente, a la participación.

Los discursos de las educadoras diferenciales evidencian una comprensión heterogénea del reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho por parte de las familias. Por una parte, reconocen a la familia como una garante de derechos, en ese sentido, ED3 señala que hay familias que “reconocen a sus hijos como sujetos de derecho”, pero considera que algunas aún ven “la escolarización como una obligación asociada a la edad o a la necesidad de cuidado”. Esto revela una brecha cultural en la implementación de las políticas educativas y las prácticas cotidianas.

Si bien algunas educadoras identifican prácticas familiares que favorecen la participación infantil, como ED1 que menciona que “acá las familias igual son bien participativas” también se observan discursos que problematizan la persistencia de miradas adultocéntricas, como es la percepción de ED4, quien, al integrar a las familias en las prácticas pedagógicas señala, “tenemos grupos de apoderados mayores y con ellos es más difícil”, revelando una tensión generacional y pedagógica.

Respecto a las estrategias aplicadas para la participación de las familias en la escuela, esta es principalmente convocada por la escuela, más que una participación autónoma en la toma de decisiones educativas. ED1 señala que “este año quisimos involucrar que por lo menos dos familias vinieran por unidad temática”. Las educadoras identifican múltiples dificultades para integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derechos. ED3 menciona “La falta de tiempo de las familias, muchas veces asociada a jornadas laborales extensas o a contextos familiares complejos”. A partir de los hallazgos, se puede concluir que las educadoras ven a las familias de dos formas simultáneas y contradictorias: por una parte como obstaculizadora, y por otra, como aliada.

5. CAPITULO: TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN TEÓRICA

A partir del análisis de las entrevistas, se realizó una triangulación de datos que permitió articular las representaciones sociales de las cuatro educadoras diferenciales consultadas. Este proceso facilitó el contraste de sus visiones respecto a la niñez como sujeto de derecho con el marco referencial y normativo que sustenta la investigación, logrando una integración coherente entre la práctica docente y la teoría legal vigente.

5.1. Cocimiento de niñez y sujeto de derecho

En relación con el concepto de niñez, los discursos de las educadoras diferenciales coinciden en comprenderla predominantemente como una etapa del desarrollo, destacando especialmente los primeros años de vida por su carácter formativo. Esta visión se alinea con perspectivas presentes en las políticas educativas nacionales, donde se releva la importancia de la primera infancia como base del aprendizaje y desarrollo integral (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 34). Sin embargo, esta comprensión tiende a situar a niñas y niños desde una mirada más bien secuencial y centrada en el desarrollo, dejando en segundo plano su dimensión social y su reconocimiento como actores activos.

Desde el enfoque de sujeto de derecho, las participantes evidencian una comprensión centrada principalmente en la protección y el respeto, relevando aspectos como el resguardo del bienestar, el derecho al juego y el desarrollo de la identidad. Este posicionamiento se encuentra en sintonía con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, particularmente en lo referido al interés superior del niño (art. 3) y al derecho al desarrollo (art. 6), así como con los lineamientos nacionales que promueven el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho dentro de los procesos educativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 12).

No obstante, al contrastar estos discursos con el marco normativo y teórico, se evidencia una tensión relevante. Las políticas actuales no solo enfatizan la protección, sino también la participación activa de niñas y niños y su capacidad de incidir en los procesos educativos que les afectan (UNESCO, 2008, p. 15). En esta línea, el enfoque de derechos promovido en educación parvularia en Chile releva la autonomía progresiva y la participación como elementos centrales (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 18), lo que contrasta con los discursos analizados, donde predomina una visión adultocéntrica.

Asimismo, desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible comprender que estas concepciones no corresponden únicamente a opiniones individuales, sino a construcciones sociales compartidas que orientan las prácticas pedagógicas (p. 27). En el contexto de las escuelas especiales de lenguaje, reguladas por el Decreto Supremo N.º 170, estas representaciones adquieren especial relevancia, ya que influyen en la forma en que se concibe a niñas y niños con necesidades educativas especiales, en tanto dicho decreto establece los criterios para su identificación y atención (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 5), pudiendo reforzar enfoques centrados en el déficit o en la protección por sobre la participación.

De este modo, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que, si bien las educadoras manejan el concepto de sujeto de derecho a nivel declarativo, su comprensión se mantiene mayormente centrada en la protección y el acompañamiento adulto, presentando menor énfasis en la autonomía, participación y agencia de niñas y niños. Esto da cuenta de una brecha entre el enfoque de derechos promovido por las políticas públicas y las representaciones sociales que orientan la práctica educativa en el contexto de las escuelas de lenguaje.

5.2. Participación de las niñas

Con respecto a la participación de niñas y niños, los discursos de las educadoras diferenciales coinciden en relevar la importancia de la escucha activa, reconociendo su

valor tanto como derecho como en su dimensión emocional. En este sentido, las participantes destacan que brindar espacios de expresión favorece el bienestar y la validación de niñas y niños, lo que se alinea con el enfoque de derechos promovido en educación parvularia, donde se enfatiza la necesidad de considerar sus opiniones en los procesos educativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 14). Esta perspectiva se vincula además con lo planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño, específicamente en su artículo 12, que establece el derecho de niñas y niños a expresar su opinión en todos los asuntos que les afectan.

Sin embargo, al profundizar en los discursos, se evidencian tensiones respecto a la materialización de esta participación. Si bien se reconoce su importancia a nivel declarativo, algunas educadoras señalan que las decisiones de niñas y niños se restringen a espacios acotados o previamente definidos por el adulto. Esta idea de participación “guiada” o “dentro de límites” refleja una comprensión parcial del enfoque de derechos, en la medida en que la autonomía se ve mediada por criterios adultocéntricos. En este sentido, las políticas educativas actuales enfatizan no solo la expresión, sino también la incidencia real de niñas y niños en las decisiones, promoviendo su participación activa como sujetos sociales (UNESCO, 2008, p. 17).

De esta manera, desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible interpretar que estas tensiones responden a construcciones sociales arraigadas que orientan las prácticas pedagógicas (p. 27). De este modo, aunque las educadoras valoran la participación, sus representaciones sobre la niñez, aún vinculadas a la dependencia y protección, limitan la apertura de espacios de toma de decisiones más amplios.

En el contexto de las escuelas especiales de lenguaje, reguladas por el Decreto Supremo N.º 170, esta situación adquiere particular relevancia, ya que las necesidades educativas especiales pueden reforzar prácticas más directivas o centradas en el adulto (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 6). Esto puede generar una tensión adicional

entre el enfoque inclusivo y de derechos, que promueve la participación, y las prácticas pedagógicas que tienden a priorizar la guía y control adulto.

Así, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que, si bien las educadoras reconocen la importancia de la participación de niñas y niños, esta se expresa principalmente a través de la escucha y validación emocional, más que en instancias de toma de decisiones reales. Esto da cuenta de una brecha entre el reconocimiento formal del derecho a la participación y su implementación efectiva, evidenciando la persistencia de prácticas adultocéntricas y la necesidad de avanzar hacia una participación más sustantiva en el contexto educativo.

5.3. Rol docente desde el enfoque de derechos

Los discursos de las educadoras diferenciales evidencian un rol docente de carácter mediador que se encuentra en un proceso de transición, donde si bien se reconoce discursivamente a niñas y niños como sujetos de derecho, en la práctica pedagógica persisten funciones asociadas al control, la protección y la regulación de la convivencia. Este rol se expresa principalmente a través de la formación valórica, la gestión de la convivencia escolar y las interacciones cotidianas, lo que se vincula con los lineamientos de la política educativa nacional que promueven ambientes de aprendizaje basados en el respeto, el bienestar y la seguridad (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 52).

En este marco, el respeto emerge como un eje central en la práctica docente. Las educadoras lo conciben como un valor que se trabaja de manera permanente, configurándose como un principio estructurante de la vida en el aula. Esta perspectiva se alinea con el enfoque de derechos, en tanto reconoce la dignidad inherente de niñas y niños, principio fundamental establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (art. 2). Asimismo, los lineamientos nacionales refuerzan esta idea al señalar que el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho implica generar relaciones pedagógicas basadas en el respeto mutuo y la valoración de su identidad (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 10).

Por otra parte, las normas de convivencia se configuran como una estrategia clave de mediación pedagógica, orientada a garantizar espacios seguros y propicios para el aprendizaje. En contextos de educación parvularia, especialmente en niveles medios, estas normas se centran en la regulación de la conducta y la protección física, lo que resulta coherente con el deber de resguardar la integridad de niñas y niños (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 7). Sin embargo, desde el enfoque de derechos, la convivencia no solo debe orientarse al control conductual, sino también a la construcción de espacios democráticos donde niñas y niños puedan participar activamente en la elaboración de acuerdos y normas (UNESCO, 2008, p. 19).

En cuanto a la formación docente, las educadoras reconocen la necesidad de fortalecer sus conocimientos en derechos de la niñez, relevando la importancia de instancias formativas actualizadas y contextualizadas. Esta demanda evidencia una brecha entre las exigencias del enfoque de derechos y las herramientas disponibles para su implementación. En este sentido, las políticas educativas destacan la importancia de promover una formación continua que permita a los equipos educativos avanzar hacia prácticas más inclusivas y participativas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 22).

Desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible comprender que el rol docente no solo responde a lineamientos normativos, sino también a construcciones sociales compartidas que orientan la práctica pedagógica (p. 27). De este modo, aunque existe un consenso entre las educadoras respecto a la importancia de reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho, estas representaciones coexisten con prácticas tradicionales que sitúan al adulto como figura central de autoridad.

La triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que el rol docente se configura como un espacio de tensión entre el enfoque de derechos y prácticas pedagógicas aún marcadas por el adultocentrismo. Si bien el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho es considerado un pilar institucional, su implementación se materializa

principalmente en prácticas de protección, regulación y formación valórica, más que en la promoción de la autonomía, participación y agencia. Esto da cuenta de un proceso de transición hacia un enfoque de derechos que requiere fortalecer la formación docente y promover cambios en las representaciones sociales que sustentan la práctica educativa.

5.4. Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas orientadas al enfoque de derechos se desarrollan principalmente a través de instancias rutinarias de interacción, destacando el momento del saludo como un espacio privilegiado de escucha, expresión y conocimiento de niñas y niños. Estas instancias permiten a las educadoras recoger información relevante sobre estados emocionales, experiencias y conocimientos previos, utilizándola como insumo para ajustar la enseñanza. Esta práctica se alinea con los principios de una pedagogía centrada en el niño, donde se reconoce su protagonismo en el proceso de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 45), así como con el enfoque de derechos que promueve la consideración de sus intereses y necesidades (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 16).

En este sentido, la escucha activa no solo se configura como una estrategia relacional, sino también como una herramienta pedagógica que permite avanzar hacia una enseñanza más pertinente y contextualizada. Asimismo, este tipo de prácticas dialoga con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, particularmente en lo referido al derecho a ser oído (art. 12), evidenciando un avance en la incorporación de este principio en la práctica cotidiana.

No obstante, al profundizar en los discursos, se observa que las oportunidades de participación y toma de decisiones por parte de niñas y niños se desarrollan principalmente dentro de márgenes definidos por el adulto. Las estrategias pedagógicas descritas, como la lluvia de ideas o la elección entre opciones previamente establecidas, dan cuenta de una participación guiada, donde si bien se abre espacio a la expresión, el control del proceso educativo continúa residiendo en la educadora. Esta situación evidencia una limitación en la implementación del enfoque de derechos, en tanto la participación se restringe a instancias acotadas y no a una incidencia real en la planificación o definición de los aprendizajes.

Desde el marco de la educación inclusiva, se plantea que la participación debe implicar no solo la expresión de opiniones, sino también la posibilidad de influir en las decisiones que afectan el proceso educativo (UNESCO, 2008, p. 18). En este sentido, la predominancia de prácticas dirigidas refleja la persistencia de un enfoque adultocéntrico que, si bien reconoce a niñas y niños como sujetos de derecho a nivel discursivo, limita su agencia en la práctica pedagógica.

A su vez, desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible comprender que estas prácticas responden a concepciones profundamente arraigadas sobre la niñez y el rol docente, donde el adulto es concebido como el principal responsable de organizar y dirigir el aprendizaje (p. 27). En el contexto de las escuelas especiales de lenguaje, reguladas por el Decreto Supremo N.º 170, esta lógica puede verse reforzada por la necesidad de responder a requerimientos específicos de apoyo, lo que tiende a privilegiar prácticas más estructuradas (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 8).

Por último, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que, si bien existen avances en la incorporación del enfoque de derechos a través de prácticas de escucha y consideración de las necesidades de niñas y niños, la participación se mantiene en un nivel principalmente consultivo y guiado. Esto refleja una brecha entre el reconocimiento del niño como protagonista de su aprendizaje y la persistencia de prácticas pedagógicas donde el control sigue centrado en el adulto, evidenciando la necesidad de avanzar hacia formas de participación más sustantivas y vinculantes dentro del aula.

5.5. Especialistas de Lenguaje y Comunicación

Los discursos de las educadoras evidencian que las dificultades en el desarrollo del lenguaje y la comunicación inciden directamente en la participación de niñas y niños en el contexto escolar. En este sentido, las barreras asociadas al Trastorno del Lenguaje no solo afectan la expresión verbal, sino que también impactan dimensiones socioemocionales como la regulación emocional, la interacción social y la percepción de ser escuchados. Esta

relación se vincula con lo planteado en el marco normativo chileno, donde se reconoce que las necesidades educativas especiales pueden influir en el acceso, participación y progreso en los aprendizajes (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 3). Asimismo, desde el enfoque de derechos, estas dificultades pueden constituir una limitación en el ejercicio pleno de la participación, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño en relación con el derecho a expresar opiniones y ser oído (art. 12).

Desde una perspectiva inclusiva, las educadoras describen la implementación de estrategias pedagógicas diversificadas orientadas a favorecer la participación de niñas y niños con Trastorno del Lenguaje. Estas estrategias incluyen el uso del juego, el diálogo, apoyos visuales y atención personalizada, lo que se alinea con los principios de la educación inclusiva que promueven la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (UNESCO, 2008, p. 21). En esta línea, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destacan la importancia de adaptar las experiencias de aprendizaje a las características y necesidades de cada niño o niña, favoreciendo su protagonismo y participación activa (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 48).

Estas prácticas permiten comprender una transformación en el rol docente, transitando desde una función centrada en la instrucción hacia una mediación comunicativa, donde el uso de recursos visuales y metodologías activas contribuye a garantizar que las dificultades lingüísticas no se traduzcan en exclusión. Sin embargo, desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible interpretar que estas estrategias coexisten con concepciones que aún pueden situar a niñas y niños desde una lógica de déficit, lo que influye en las expectativas y en las oportunidades reales de participación (p. 27).

Por otra parte, las educadoras identifican como desafío central el fortalecimiento del trabajo colaborativo con las familias, reconociendo su rol clave en la coherencia entre el contexto educativo y el entorno familiar. Este aspecto se vincula con los lineamientos nacionales que promueven la corresponsabilidad entre familia y escuela como un elemento fundamental para el desarrollo integral de niñas y niños (Subsecretaría de Educación

Parvularia, 2024, p. 20). Asimismo, la necesidad de avanzar hacia mayores niveles de participación, tanto de niñas y niños como de sus familias, evidencia que el enfoque de derechos aún se encuentra en proceso de consolidación en la práctica educativa.

Por último, relacionado la triangulación entre discursos, teoría y normativa permite evidenciar que, si bien las dificultades en el lenguaje constituyen una barrera significativa para la participación, las educadoras despliegan estrategias pedagógicas inclusivas que buscan mitigar estos efectos. Sin embargo, persisten desafíos vinculados a la profundización de la participación, la superación de enfoques centrados en el déficit y el fortalecimiento del trabajo colaborativo con las familias, elementos clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y basada en el enfoque de derechos.

5.6. Escuela de Lenguaje

En el contexto de la escuela de lenguaje, los discursos de las educadoras evidencian que los derechos de niñas y niños son comprendidos desde una perspectiva integral, donde se reconoce la importancia de garantizar condiciones básicas para su desarrollo, especialmente en función de sus necesidades educativas asociadas al lenguaje y la comunicación. Esta comprensión se alinea con el marco normativo chileno que regula la educación especial, donde se establece la necesidad de proporcionar apoyos específicos para favorecer el acceso, participación y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 4). Este enfoque dialoga con los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño, particularmente en lo referido al derecho al desarrollo integral y a la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, al abordar la preparación de las escuelas para implementar el enfoque de derechos, se evidencia un consenso entre las educadoras respecto a la necesidad de fortalecer la formación y capacitación continua. Esta percepción da cuenta de una brecha entre los lineamientos normativos y su implementación en la práctica educativa. En este sentido, las políticas nacionales enfatizan la importancia de contar con equipos educativos capacitados que puedan responder a la diversidad y promover prácticas inclusivas,

reconociendo que la formación docente es un elemento clave para la calidad educativa (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 22).

Los discursos de las educadoras reflejan una comprensión del enfoque de derechos como un proceso dinámico y en constante construcción, que requiere adaptación a los cambios sociales, culturales y educativos. Esta idea se vincula con los planteamientos de la educación inclusiva, que conciben a las instituciones educativas como espacios en permanente transformación, orientados a responder a la diversidad del estudiantado (UNESCO, 2008, p. 24). En este marco, las escuelas de lenguaje no solo deben garantizar apoyos especializados, sino también revisar continuamente sus prácticas para asegurar la participación y el reconocimiento pleno de niñas y niños como sujetos de derecho.

Desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible comprender que estas percepciones sobre la necesidad de formación continua reflejan procesos de resignificación del rol docente y del concepto de niñez, en un contexto donde las demandas educativas se transforman constantemente (p. 27). De este modo, el reconocimiento de la falta de capacitación no solo evidencia una carencia técnica, sino también una apertura hacia la revisión crítica de las propias prácticas.

La triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que, si bien las escuelas de lenguaje avanzan en la incorporación del enfoque de derechos desde una perspectiva integral, persisten desafíos importantes en términos de formación docente y actualización permanente. Esto da cuenta de un proceso de transición institucional, donde el enfoque de derechos se reconoce como un horizonte orientador, pero requiere ser fortalecido a través de instancias sistemáticas de capacitación que permitan su implementación efectiva en el contexto educativo.

5.7. Participación de las niñas

En relación con la participación de niñas y niños, los discursos de las educadoras diferenciales coinciden en relevar la importancia de la escucha activa, reconociendo su

valor tanto como derecho como en su dimensión emocional. En este sentido, las participantes destacan que brindar espacios de expresión favorece el bienestar y la validación de niñas y niños, lo que se alinea con el enfoque de derechos promovido en educación parvularia, donde se enfatiza la necesidad de considerar sus opiniones en los procesos educativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 14). Esta perspectiva se vincula además con lo planteado en la Convención sobre los Derechos del Niño, específicamente en su artículo 12, que establece el derecho de niñas y niños a expresar su opinión en todos los asuntos que les afectan.

Sin embargo, al profundizar en los discursos, se evidencian tensiones respecto a la materialización de esta participación. Si bien se reconoce su importancia a nivel declarativo, algunas educadoras señalan que las decisiones de niñas y niños se restringen a espacios acotados o previamente definidos por el adulto. Esta idea de participación “guiada” o “dentro de límites” refleja una comprensión parcial del enfoque de derechos, en la medida en que la autonomía se ve mediada por criterios adultocéntricos. En este sentido, las políticas educativas actuales enfatizan no solo la expresión, sino también la incidencia real de niñas y niños en las decisiones, promoviendo su participación activa como sujetos sociales (UNESCO, 2008, p. 17).

Desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible interpretar que estas tensiones responden a construcciones sociales arraigadas que orientan las prácticas pedagógicas (p. 27). De este modo, aunque las educadoras valoran la participación, sus representaciones sobre la niñez, aún vinculadas a la dependencia y protección, limitan la apertura de espacios de toma de decisiones más amplios.

En el contexto de las escuelas especiales de lenguaje, reguladas por el Decreto Supremo N.º 170, esta situación adquiere particular relevancia, ya que las necesidades educativas especiales pueden reforzar prácticas más directivas o centradas en el adulto (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 6). Esto puede generar una tensión adicional entre el enfoque inclusivo y de derechos, que promueve la participación, y las prácticas pedagógicas que tienden a priorizar la guía y control adulto.

De este modo, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que, si bien las educadoras reconocen la importancia de la participación de niñas y niños, esta se expresa principalmente a través de la escucha y validación emocional, más que en instancias de toma de decisiones reales. Esto da cuenta de una brecha entre el reconocimiento formal del derecho a la participación y su implementación efectiva, evidenciando la persistencia de prácticas adultocéntricas y la necesidad de avanzar hacia una participación más sustantiva en el contexto educativo.

Respecto a la promoción de la participación activa, los discursos de las educadoras diferenciales posicionan el juego como la principal estrategia pedagógica y como un elemento fundamental para el ejercicio de derechos en la infancia. En este sentido, el juego es comprendido no solo como una herramienta didáctica, sino como un espacio privilegiado para la expresión, la interacción y la manifestación de aprendizajes, donde niñas y niños pueden desenvolverse con mayor naturalidad. Esta concepción se alinea con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, que reconocen el juego como eje central del aprendizaje y como una experiencia que favorece el desarrollo integral y la participación activa de niñas y niños (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 37).

El juego se vincula directamente con el enfoque de derechos, en tanto constituye un derecho en sí mismo y un medio para ejercer otros derechos. En este marco, la Convención sobre los Derechos del Niño establece en su artículo 31 el derecho de niñas y niños al juego, al descanso y a participar en actividades recreativas, reconociendo su valor en el desarrollo y bienestar integral. Desde esta perspectiva, el juego no se limita a una actividad complementaria, sino que se configura como un espacio donde la participación emerge de manera espontánea, favoreciendo la expresión de intereses, emociones y decisiones.

Desde el enfoque inclusivo, el juego adquiere además un valor estratégico para favorecer la participación de niñas y niños con necesidades educativas especiales, en tanto permite flexibilizar las formas de interacción y comunicación, reduciendo barreras asociadas al lenguaje y promoviendo experiencias más accesibles (UNESCO, 2008, p. 22).

En este sentido, el carácter lúdico facilita la mediación pedagógica, permitiendo que todos los niños y niñas puedan involucrarse activamente en el proceso educativo.

Por lo que, desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible interpretar que, si bien el juego es altamente valorado en el discurso docente, su implementación puede verse tensionada por prácticas más estructuradas o dirigidas, donde el adulto continúa regulando las dinámicas de participación (p. 27). Esto sugiere que, aunque el juego se reconoce como base del aprendizaje, su potencial como espacio de autonomía y agencia puede verse limitado por concepciones tradicionales sobre el rol docente.

De este modo, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que el juego se constituye como un pilar fundamental para la promoción de la participación y el enfoque de derechos en la educación parvularia. Sin embargo, su potencial transformador depende de la capacidad de las educadoras para generar espacios verdaderamente abiertos y flexibles, donde niñas y niños no solo participen, sino que también incidan activamente en sus procesos de aprendizaje, avanzando así hacia una educación más democrática e inclusiva.

5.8. Familia y participación

En relación con el rol de la familia, los discursos de las educadoras diferenciales la posicionan como el primer espacio de socialización y como un agente clave en la garantía de los derechos de niñas y niños. En este sentido, se reconoce que la familia no solo cumple funciones de cuidado, sino que también es responsable de asegurar derechos fundamentales como la identidad, la educación, la salud y, especialmente, la participación. Esta concepción se alinea con lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, donde se reconoce a la familia como el entorno primario para el desarrollo integral de niñas y niños (Preámbulo y art. 5), así como con los lineamientos nacionales que promueven la corresponsabilidad entre familia y escuela en los procesos educativos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 20).

Los discursos de las docentes, evidencian una comprensión heterogénea respecto al reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho por parte de las familias. Si bien algunas son identificadas como promotoras activas de derechos y participación, otras son percibidas desde una lógica más tradicional, donde la escolarización se entiende como una obligación o un espacio de resguardo más que como una instancia de desarrollo integral. Esta diversidad de perspectivas refleja una brecha cultural en la apropiación del enfoque de derechos, lo que coincide con lo planteado desde la educación inclusiva, donde se reconoce que la implementación de este enfoque requiere transformaciones no solo institucionales, sino también sociales y culturales (UNESCO, 2008, p. 23).

Asimismo, se evidencian tensiones asociadas a factores generacionales y a concepciones adultocéntricas que influyen en la participación de las familias. Algunas educadoras identifican mayor dificultad en la vinculación con ciertos grupos familiares, lo que da cuenta de diferencias en las formas de comprender la infancia, la autoridad y la participación. Desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), es posible interpretar estas diferencias como construcciones sociales arraigadas que orientan las prácticas y discursos tanto de las familias como de las educadoras (p. 27).

En cuanto a las estrategias de participación familiar, se observa que estas son principalmente promovidas desde la escuela, a través de instancias planificadas y acotadas, lo que evidencia una participación más bien convocada que autónoma. Esta situación se ve tensionada por diversas barreras, como la falta de tiempo asociada a condiciones laborales y contextos familiares complejos, lo que limita la posibilidad de una participación más activa y sostenida. En este sentido, las políticas educativas destacan la importancia de generar estrategias flexibles y pertinentes que favorezcan la vinculación efectiva con las familias, reconociendo su diversidad y condiciones contextuales (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024, p. 21).

De este modo, la triangulación entre discursos, teoría y normativa evidencia que las educadoras construyen una visión ambivalente de la familia, reconociéndola

simultáneamente como garante de derechos y como un factor que puede obstaculizar la participación infantil. Esta dualidad refleja las tensiones propias de la implementación del enfoque de derechos en contextos reales, donde convergen múltiples factores sociales, culturales y estructurales. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo entre familia y escuela, promoviendo una comprensión compartida de la niñez como sujeto de derecho y favoreciendo una participación más activa, inclusiva y contextualizada.

6. CAPITULO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo tiene por objetivo interpretar y problematizar los principales hallazgos obtenidos en el análisis de las entrevistas, poniéndolos en diálogo con los objetivos de la investigación y con el marco teórico que sustenta el estudio. Asimismo, se relevan los aportes que esta investigación entrega al campo de la educación diferencial y a las escuelas de lenguaje, particularmente en relación con la comprensión de la niñez como sujeto de derecho.

6.1. Representaciones sociales

Desde la perspectiva de las Representaciones Sociales, Serge Moscovici plantea que estas se construyen en contextos de cambio, tensión o conflicto, y cumplen una función orientadora del comportamiento social, permitiendo a los sujetos interpretar la realidad y actuar en ella. Complementariamente, Denise Jodelet concibe las representaciones sociales como un saber de sentido común, socialmente elaborado y compartido, que orienta las prácticas cotidianas.

Las educadoras han construido una Representación Social de "Protección". Debido a que estas se manifiestan en una comprensión de la niñez principalmente asociada a una etapa del desarrollo que requiere protección, acompañamiento y mediación adulta, lo que se traduce en prácticas pedagógicas centradas en el cuidado, la contención emocional y la regulación del comportamiento.

La forma de comprender los derechos de la niñez refleja representaciones sociales construidas en un contexto de transición normativa y conceptual, marcado por cambios en la nomenclatura diagnóstica y en los enfoques educativos, lo que coincide con lo planteado

por Moscovici respecto al surgimiento de representaciones en escenarios de transformación.

En este sentido, las prácticas descritas por las educadoras, centradas en el respeto, la escucha, el juego y la mediación adulta, pueden entenderse como expresiones concretas de estas representaciones sociales, las cuales orientan sus decisiones pedagógicas y su manera de posicionar a niños y niñas como sujetos de derecho dentro del contexto escolar.

6.2. Enfoque de Derechos y Adultocentrismo

Desde el enfoque de derechos, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) establece, en su Artículo 12, el derecho de niños y niñas a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les afecten. No obstante, se reconoce el adultocentrismo como un principio ordenador de las relaciones de poder, en el cual las decisiones y definiciones respecto a la infancia se encuentran mayoritariamente mediadas por el mundo adulto

Se evidencia que, si bien las educadoras diferenciales declaran promover la escucha, el respeto y la consideración de la voz infantil, dicha participación se dispone de manera limitada y condicionada por los objetivos pedagógicos, las decisiones familiares y las estructuras institucionales. En este sentido, la opinión de niños y niñas es considerada principalmente en espacios acotados, previamente definidos por el adulto, lo que refleja la persistencia de prácticas adultocéntricas en el contexto de la Escuela de Lenguaje.

Asimismo, las representaciones sociales de la niñez, centradas en la protección y la mediación adulta, refuerzan dinámicas de poder que restringen la autonomía infantil, tensionando la implementación plena del enfoque de derechos. De este modo, aunque se reconocen avances en la incorporación del discurso de derechos, los hallazgos muestran una brecha entre el marco normativo y las prácticas pedagógicas, evidenciando que el

adultocentrismo continúa operando como un eje estructurante en la relación entre adultos y niños y niñas en el ámbito educativo.

6.3. Educación Especial y Trastorno del Lenguaje

Desde el marco normativo y teórico, el Decreto Supremo N.º 1300 se origina en una perspectiva clínica y rehabilitadora, centrada en la identificación de necesidades educativas especiales a partir del diagnóstico y la intervención especializada. En contraste, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP, 2018) y los enfoques contemporáneos de la Educación Especial promueven una visión integral e inclusiva de la niñez, reconociendo a niños y niñas como sujetos de derecho, con énfasis en la participación, el bienestar y el desarrollo global.

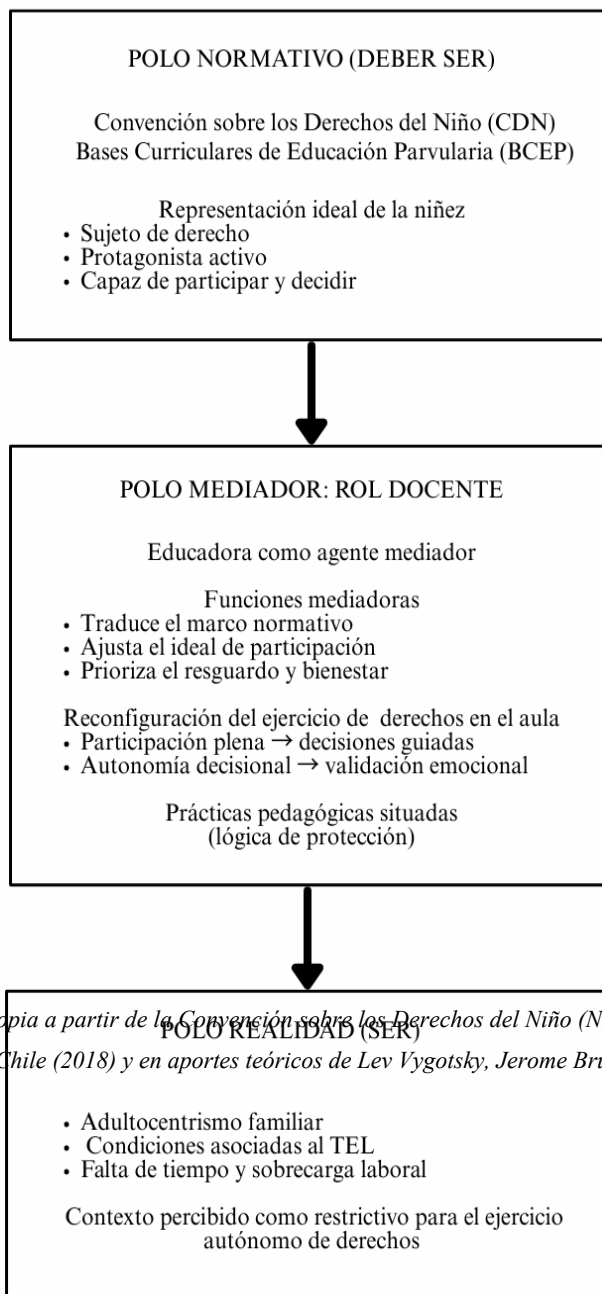
Se observa una transición progresiva en el discurso docente, en la cual, si bien las Educadoras Diferenciales desarrollan su labor en el marco normativo del Decreto Supremo N.º 1300, asociado históricamente a un enfoque diagnóstico y rehabilitador del Trastorno del Lenguaje, sus discursos y prácticas pedagógicas se alinean cada vez más con los principios promovidos por las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP, 2018). En este contexto, las educadoras otorgan un lugar prioritario al Ámbito de Desarrollo Personal y Social, donde se destaca el bienestar socioemocional como condición fundamental para el aprendizaje.

Este énfasis se evidencia en los discursos docentes que destacan la necesidad de fortalecer la autoestima, la identidad y la regulación emocional de niños y niñas con Trastorno del Lenguaje, por sobre la corrección exclusiva de aspectos fonológicos o lingüísticos. Desde esta perspectiva, garantizar el derecho a la educación no se limita al logro de objetivos académicos o terapéuticos, sino que implica, en primer lugar, asegurar condiciones de bienestar emocional que permitan una participación significativa en el proceso educativo. Así, el discurso docente da cuenta de un desplazamiento desde una

lógica centrada en el déficit hacia una comprensión más integral del desarrollo infantil, coherente con el enfoque de derechos y con la visión inclusiva de la Educación Especial.

6.4. Visualización de

Figura 2: *Diagrama de flujo que muestra la relación entre el polo normativo, el rol docente y la realidad en el ejercicio de derechos de la infancia.*



Nota. Elaboración propia a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), Ministerio de Educación de Chile (2018) y en aportes teóricos de Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Paulo Freire.

El diagrama conceptual presentado permite comprender la dinámica central que estructura las representaciones sociales de las educadoras respecto al ejercicio de derechos de la niñez en el contexto de las escuelas de lenguaje. En él se evidencia una tensión permanente entre el polo normativo, configurado por la Convención sobre los Derechos del Niño y las Bases Curriculares de Educación Parvularia, que promueven una concepción de niño y niña como sujetos de derecho, protagonistas activos y capaces de participar en la toma de decisiones, y el polo de la realidad, caracterizado por condiciones contextuales que las educadoras perciben como restrictivas, tales como el adultocentrismo familiar, las limitaciones asociadas al Trastorno del Lenguaje y la falta de tiempo derivada de la sobrecarga laboral. Esta distancia es explicitada por las participantes al señalar que “en la casa no se les da mucha opinión a los niños, deciden los adultos” (E1) y que “muchos llegan con pocas oportunidades de expresar lo que sienten o quieren” (E3).

En este escenario, el rol docente emerge como un polo mediador clave, desde el cual las educadoras reconfiguran el ideal normativo del enfoque de derechos para hacerlo pedagógicamente viable en un contexto percibido como adverso. Tal mediación se observa en discursos que enfatizan la necesidad de acompañar y guiar la participación infantil, más que promover una autonomía plena, como se expresa en la afirmación: “uno les da opciones, pero no tantas, porque igual hay que guiarlos” (E2). Esta práctica se justifica, además, por las particularidades del TEL, dado que “a algunos niños les cuesta mucho expresar lo que quieren y ahí uno tiene que interpretar” (E4).

De este modo, la mediación docente no implica la negación del derecho a la participación, sino su traducción situada en prácticas de decisiones guiadas y validación emocional, orientadas prioritariamente al resguardo del bienestar y la contención afectiva. Las educadoras destacan que “lo más importante es que se sientan seguros y contenidos emocionalmente” (E1) y que “a veces más que decidir, necesitan sentirse escuchados y validados” (E3). En consecuencia, el ejercicio de derechos se operacionaliza desde una lógica de protección, configurando una representación social de la niñez que privilegia el

cuidado y la seguridad emocional por sobre el desarrollo de una autonomía decisional plena.

6.5. Síntesis interpretativa del análisis

El análisis de las representaciones sociales presentes en el discurso de las cuatro educadoras permite identificar que la noción de niñez como Sujeto de Derecho se encuentra en un proceso dinámico de reconstrucción, más que en una comprensión acabada o plenamente internalizada. Esta representación no opera como un concepto abstracto ni estático, sino que se configura en permanente tensión con las condiciones contextuales que las docentes reconocen como limitantes para el ejercicio pleno de derechos, particularmente la presencia de carencias afectivas asociadas al rol de la familia y las barreras comunicativas vinculadas al Trastorno del Lenguaje. En este escenario, las educadoras legitiman el ejercicio de los derechos de sus estudiantes principalmente a través de prácticas de escucha activa, acompañamiento y validación emocional, las cuales se constituyen como estrategias pedagógicas centrales para resguardar el bienestar infantil. De este modo, las docentes asumen un rol de garantes situadas de derechos dentro del microespacio escolar, desde donde intentan compensar, al menos parcialmente, la persistencia de una mirada adultocéntrica que aún predomina en el entorno familiar y social, reafirmando el carácter protector y mediador de su quehacer educativo.

7. CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

El presente capítulo sintetiza los principales hallazgos del estudio, estableciendo conclusiones generales y específicas en relación con los objetivos planteados. Asimismo, se explicitan las limitaciones de la investigación, junto con proyecciones, recomendaciones y una propuesta de acciones formativas orientadas a fortalecer el enfoque de derechos de la niñez en escuelas de lenguaje.

Conclusiones generales

La investigación permitió comprender las representaciones sociales que poseen educadoras diferenciales de escuelas de lenguaje respecto de la niñez como sujeto de derecho, evidenciando una concepción predominantemente ética, relacional y protectora de la infancia. Las participantes reconocen a niños y niñas como personas con dignidad, voz y derechos, especialmente en lo referido a educación, salud, juego y bienestar emocional.

No obstante, los resultados muestran una tensión entre el reconocimiento discursivo de los derechos y su ejercicio efectivo, particularmente en la participación infantil y la toma de decisiones significativas. Persisten prácticas mediadas por una lógica adultocéntrica, donde la autonomía infantil se ve restringida a elecciones acotadas y guiadas por el adulto.

Asimismo, se concluye que el rol de la educadora diferencial adquiere una relevancia central como mediadora del ejercicio de derechos, especialmente en niños y niñas con Trastorno del Lenguaje, cuyas dificultades comunicativas constituyen una barrera para la expresión y participación. En este contexto, la escuela de lenguaje

emerge como un espacio potencialmente protector, aunque condicionado por factores formativos, institucionales y familiares.

Conclusiones según objetivos

En relación con el objetivo general de la investigación, se concluye que las representaciones sociales de las educadoras diferenciales configuran una comprensión de la niñez como sujeto de derecho que se sustenta principalmente en dimensiones asociadas al cuidado, el respeto y la protección. Si bien estos elementos son coherentes con el enfoque de derechos, su apropiación se presenta más desde una ética profesional implícita que desde un dominio explícito del marco normativo promovido por la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto da cuenta de una comprensión parcial del paradigma, donde predomina una mirada adultocéntrica que tensiona el reconocimiento pleno de niñas y niños como actores sociales con capacidad de participación.

En relación con los objetivos específicos, los hallazgos permiten evidenciar que, si bien las educadoras reconocen derechos fundamentales de la niñez, la participación infantil se configura como un ámbito limitado, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones relevantes. La participación se expresa principalmente a través de la escucha y la validación emocional, más que como una instancia de incidencia real, lo que refleja una brecha entre el reconocimiento discursivo del derecho y su implementación efectiva en la práctica pedagógica.

En cuanto al rol docente, este es asumido como garante de derechos desde una ética profesional internalizada, orientada a la protección, el bienestar y la convivencia. No obstante, se observa una escasa formación formal en enfoque de derechos, lo que limita la posibilidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas más participativas y coherentes con los lineamientos actuales de la educación inclusiva. En este sentido, el rol docente se encuentra en un proceso de transición entre modelos tradicionales de enseñanza y enfoques más democráticos.

Respecto a las prácticas pedagógicas, estas se caracterizan por promover la escucha activa y el juego como estrategias centrales para favorecer la participación y el aprendizaje. Sin embargo, la toma de decisiones por parte de niñas y niños se mantiene mayoritariamente mediada por el adulto, lo que evidencia la persistencia de estructuras pedagógicas donde el control del proceso educativo recae en la figura docente.

Por otra parte, las dificultades asociadas al desarrollo del lenguaje inciden directamente en el ejercicio del derecho a la expresión y participación, posicionando a la educadora diferencial como una figura clave en la mediación comunicativa. En este contexto, las estrategias inclusivas implementadas buscan reducir las barreras de participación, aunque estas se desarrollan en un marco donde aún predominan lógicas de apoyo centradas en el déficit, en coherencia con lo establecido en el Decreto Supremo N.º 170.

Finalmente, la relación con las familias se presenta como un espacio de tensiones, evidenciando un reconocimiento heterogéneo de niñas y niños como sujetos de derecho. Mientras algunas familias promueven activamente la participación infantil, otras mantienen enfoques más tradicionales, lo que impacta en la coherencia entre el discurso escolar y las prácticas de crianza. Esta situación refuerza la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre familia y escuela, en coherencia con los principios de corresponsabilidad promovidos por las políticas educativas.

En síntesis, los resultados de la investigación evidencian que el enfoque de derechos en las escuelas de lenguaje se encuentra en un proceso de construcción y transición, donde coexisten avances significativos en el reconocimiento de la niñez como sujeto de derecho, junto con limitaciones en su implementación práctica. Esto plantea el desafío de profundizar la formación docente, transformar las representaciones sociales y generar

condiciones pedagógicas que permitan avanzar hacia una participación más sustantiva, inclusiva y coherente con el paradigma de derechos.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones de la investigación se encuentra el número acotado de participantes, lo que impide la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el estudio se centró exclusivamente en la voz de las educadoras diferenciales, sin incorporar la perspectiva de otros actores relevantes como familias, equipos directivos o los propios niños y niñas.

Otra limitación está relacionada con el contexto específico de escuelas de lenguaje, lo que restringe la extrapolación de los hallazgos a otros niveles o modalidades educativas. No obstante, estas limitaciones no restan validez al estudio, sino que delimitan su alcance y abren nuevas posibilidades de investigación.

Proyecciones y recomendaciones

A partir de los resultados, se proyecta la necesidad de profundizar investigaciones futuras que incorporen la voz de las familias y de los propios niños y niñas, permitiendo una comprensión más integral del ejercicio de derechos en contextos educativos inclusivos.

Se recomienda fortalecer el trabajo colaborativo entre escuela y familia, promoviendo espacios de diálogo y reflexión que permitan avanzar hacia una comprensión compartida de la niñez como sujeto de derecho. Asimismo, se sugiere impulsar políticas institucionales que favorezcan la participación infantil efectiva, más allá de decisiones acotadas o simbólicas.

Desde el ámbito educativo, resulta fundamental promover instancias de formación continua que permitan a los equipos docentes transitar desde prácticas intuitivas hacia prácticas pedagógicas intencionadas y reflexivas desde el enfoque de derechos.

Propuesta de acciones formativas

A partir de los hallazgos del estudio, se propone el desarrollo de un conjunto de acciones formativas orientadas a fortalecer el reconocimiento de la niñez con Trastorno del Lenguaje (TL) como sujeto de derecho en el contexto de las escuelas de lenguaje. Estas propuestas emergen de las tensiones identificadas entre el discurso y la práctica docente, particularmente en relación con la participación, la autonomía y el predominio de enfoques adultocéntricos.

En primer lugar, se propone la implementación de capacitaciones docentes en enfoque de derechos de la niñez, con énfasis en estrategias prácticas aplicables al aula, especialmente en contextos de diversidad lingüística. Estas instancias formativas deben ir más allá del conocimiento normativo, promoviendo la reflexión sobre cómo operacionalizar el enfoque de derechos en la mediación pedagógica cotidiana. En este sentido, el enfoque de derechos impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño plantea la necesidad de reconocer a niñas y niños como actores sociales con capacidad de participación (art. 12), lo que exige transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia modelos más participativos y democráticos (UNESCO, 2008, p. 17).

En segundo lugar, se propone generar espacios sistemáticos de reflexión pedagógica al interior de las comunidades educativas, que permitan problematizar las prácticas desde una mirada crítica. Estos espacios pueden adoptar la forma de comunidades de aprendizaje o reuniones técnicas, donde las educadoras analicen sus propias prácticas a la luz del enfoque de derechos. Desde la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), este tipo de instancias resulta fundamental para transformar las concepciones

arraigadas sobre la niñez, avanzando desde una mirada centrada en la protección hacia una que integre la participación y la autonomía (p. 27).

En tercer lugar, se propone el desarrollo de talleres formativos dirigidos a familias, orientados a sensibilizar sobre la niñez como sujeto de derecho y su rol en la promoción de la participación y autonomía infantil. Considerando que los hallazgos evidencian una comprensión heterogénea por parte de las familias, estas acciones buscan fortalecer la corresponsabilidad educativa, en coherencia con lo planteado por la Subsecretaría de Educación Parvularia (2024, p. 20), que releva la importancia del vínculo familia-escuela en la garantía de derechos.

En cuarto lugar, se sugiere la elaboración y/o fortalecimiento de lineamientos institucionales que integren el enfoque de derechos de manera transversal en la gestión educativa. Esto implica incorporar este enfoque en la planificación pedagógica, la evaluación, la convivencia escolar y la toma de decisiones institucionales, avanzando hacia una coherencia entre el discurso y la práctica. En el contexto de las escuelas de lenguaje, reguladas por el Decreto Supremo N.º 170, este aspecto resulta clave para asegurar que las necesidades educativas especiales no limiten el ejercicio de derechos, sino que se aborden desde una perspectiva inclusiva (Ministerio de Educación de Chile, 2009, p. 5).

Finalmente, se propone el fortalecimiento de estrategias inclusivas de comunicación, que permitan garantizar el derecho a la expresión y participación de niñas y niños con Trastorno del Lenguaje. Esto incluye el uso de apoyos visuales, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, y metodologías activas como el juego, que faciliten la interacción y reduzcan barreras. En este sentido, la educación inclusiva plantea la necesidad de adaptar los entornos educativos para asegurar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características (UNESCO, 2008, p. 21).

En conjunto, estas acciones formativas buscan avanzar hacia una transformación de las prácticas educativas en las escuelas de lenguaje, promoviendo una comprensión más profunda del enfoque de derechos y su implementación efectiva. De este modo, se contribuye al reconocimiento de niñas y niños con Trastorno del Lenguaje como sujetos de derecho, favoreciendo su participación, autonomía y protagonismo en los procesos educativos, en coherencia con las políticas públicas y los marcos internacionales vigentes.

Referencias bibliográficas

- Cussiánovich, A., & Márquez, R. (2002). *Hacia una cultura de los derechos del niño*. IFEJANT.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Intendencia de Educación Parvularia. (2018). *Orientaciones para el ejercicio de derechos en educación parvularia*. Superintendencia de Educación.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). Paidós.
- Ley N.º 21.090. (2018). *Modifica el estatuto de los profesionales de la educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Martínez-Núñez, V., & Muñoz-Zamora, G. (2015). La niñez como sujeto de derechos: desafíos para la educación inicial. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 45–60.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Revista Geoenseñanza*, 13(2), 243–248.
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Decreto Exento N.º 1300: Aprueba planes y programas para escuelas especiales de lenguaje*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Decreto Supremo N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares de la educación parvularia*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). *Educación especial y enfoque inclusivo*. MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (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. Trabajo de la Mesa Técnica de Profesionales Asistentes de la Educación. MINEDUC.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Rovira, S. (s. f.). Representaciones sociales: una aproximación teórica. Eumed.net.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024). Enfoque de derechos y participación de la niñez. Gobierno de Chile.

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. UNESCO.

United Nations. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. Naciones Unidas.

UNICEF. (2004). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024). Enfoque de derechos y participación de la niñez. Gobierno de Chile.

ANEXOS

Anexo 1 – Formulario de invitación participantes

Educadoras que inspiran: Participa en esta investigación sobre niñez como sujeto de derecho

Hola, mi nombre es Melody Veloso Sommer y actualmente curso mi tesis de pregrado de Educación Diferencial en Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Estoy realizando una investigación sobre “Estudio de representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en Problemas de Audición y Lenguaje que trabajan en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana, respecto a la niñez como sujeto de derecho”.

Esta investigación tiene como propósito conocer cómo se construyen y expresan las representaciones sociales respecto a la niñez como sujeto de derecho, desde la experiencia profesional de educadoras diferenciales que se desempeñan en escuelas de lenguaje.

Tu participación es totalmente voluntaria y anónima. La información recogida será tratada con absoluta confidencialidad y uso exclusivamente académico.

Si deseas participar, te invito a completar este breve formulario. Ante cualquier duda, puedes contactarme al correo: melody.veloso2020@umce.cl

Agradezco desde ya tu valioso aporte.

Nombre completo:

Establecimiento educacional:

¿Aceptas participar en esta investigación?

- Sí, acepto voluntariamente
- No

¿Estas disponible para una entrevista virtual?

- Sí

- No

Anexo 2 – Carta de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada participante

Soy Melody Veloso Sommer, egresada de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la UMCE. Como requisito del programa se llevará a cabo una investigación titulada “Estudio de representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en problemas de Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujetos de derecho en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana”.

El objetivo de estudio a investigar es conocer su perspectiva respecto a la niñez como sujeto de derecho y, como esta, orienta su labor como docente en el desarrollo de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. Esta memoria es requisito para optar al grado de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial, especialidad Problemas de Audición y Lenguaje. Usted ha sido seleccionada para participar en esta investigación, la cual consiste en contestar unas preguntas que le tomarán aproximadamente 30 minutos. Usted puede contestar solamente las preguntas que así desee.

La información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad y su nombre no será utilizado. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá compensación económica por participar. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación se puede comunicar conmigo al e-mail melody.veloso2020@umce.cl o con mi profesora guía Lorena Ramírez Castro a al e-mail lorena.ramirez@umce.cl

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente, doy mi consentimiento para participar de la investigación de Melody Veloso Sommer sobre “Estudio de representaciones sociales que orientan a Educadoras Diferenciales con especialidad en problemas de Audición y Lenguaje, respecto a la niñez como sujeto de derecho en escuelas de lenguaje de la Región Metropolitana”. He recibido copia de este procedimiento

Anexo 3 - Guion de entrevista semiestructurada

Objetivo de la entrevista: Recoger información sobre las representaciones sociales de educadoras diferenciales respecto de la niñez como sujeto de derecho en escuelas de lenguaje.

Preguntas:

1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez?
2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”?
3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual?
4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?
5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases?
6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez?, ¿Considera necesario recibirla?, ¿Considera que sería útil?
7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían?
8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?
9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias?
10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos?
11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden?

12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela?
13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora? ¿De qué forma?
14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con TEL en su participación en la escuela?
15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del TEL para favorecer la participación plena del niño y la niña?
16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?
17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué?
18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué?
19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos?
20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente
21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?
22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan?
23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as?

24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos?

25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

Anexo 4 – Transcripciones entrevistas de investigación

Entrevista investigación, educadora N° 1

Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada

Participantes:

- E: Entrevistadora (Investigadora)
- ED1: Educadora diferencial N° 1

I. Conocimiento general sobre la niñez como sujeto de derecho

1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez?

ED1: Yo creo que la niñez es donde nacen hasta donde salen de la etapa en que nosotros les podemos enseñar, esa es la etapa donde nosotros les podemos enseñar, hasta los 6, 7 años.

2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”?

ED1: Los niños y las niñas son personas que tienen derecho que las obliga y los hace responsable de ciertas cosas, y a nosotros como profesores también nos lleva a tener que cumplir con ciertas cosas que ellos necesitan, siendo estos no vulnerando dichos derechos, respetándolos, que ellos sean los que decidan ciertas cosas dentro del margen de lo que uno les puede dar, pero eso, ellos tienen derechos y obligaciones que nosotros les podemos dar como orientaciones.

3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual?

4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?

ED1: Yo creo que en parte, todo lo que ellos hacen acá en la escuela, si yo lo llevo como a lo que nosotros trabajamos día a día, puede ser con juegos que ellos deciden, no del hecho de que ellos puedan decidir así abiertamente, esto es como en una gama que tú les puedas proponer ciertas cosas, con ciertos límites donde ellos se puedan desenvolver, o sea, no es así como, ya qué actividad quieren hacer hoy día, si nos toca pensamiento matemático, no podemos hacer otra cosa que, sino la idea sería proponer ciertos temas para poder abordar estos objetivos que tú quieres trabajar, o cierta actividad que tú quieres ver en ellos o habilidades que necesitas desarrollar. Yo creo que va un poco en eso, como en ofrecerle a los niños que ellos tengan la capacidad de elegir, pero dentro de una gama de lo que tu puedes observar o de lo que tu necesitas como objetivo de trabajo, de habilidades que a los niños les falten, no a dejarlo abiertamente para ellos lleguen y elijan como lo que quieren hacer, pero va en desde elegir qué ponerse, qué colación quieres llevar dentro de una minuta que hay, yo siento que eso también ayuda, los hace ser como sujetos de derecho, de poder elegir dentro de la gama que tiene.

II. Rol docente desde el enfoque de derechos

5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases?

ED1: Partiendo primero por el respeto por la dignidad que tiene cada niña, cada niño, el hecho de ser personas que hay que respetarlos, ser personas amables. Yo creo que, partiendo como de la base de los valores, ya que van también dentro de las normas de convivencia, y normas de cortesía que tenemos nosotros, esa es como la primera base para todo, para poder lograr una conversación fluida, para tener mayor cercanía con los niños, porque tienes que tratarlos como lo que son, son niños que tienen derecho a opinar, a manifestarse, y actualmente los niños lo están haciendo cada vez de la manera que a ellos les convenga, como ello lo requieran, o para que sea más fácil para ellos. Entonces, siento

que nuestra primera base, es entregarles la confianza, la cercanía, el amor para que ellos se sientan tranquilos y puedan desenvolverse dentro de la sala.

6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez? ¿Considera necesario recibirla? ¿Considera que sería útil?

ED1: No, nunca, a parte de lo que a una le pasaran en la universidad, no, siento que es necesario actualizarlo, o ir recordando ciertas cosas, porque uno en la práctica, si bien uno se va capacitando, va viendo otras opciones que van apareciendo como en el camino de esto, de la educación, creo que iguales importante recalcándolo, si bien en educación parvularia la base de todo aprendizaje es como el juego, creo que también ese es un tema super importante, y siento yo, que está muy ligado con la niñez, pero que tiene que ser trabajado tanto como para nosotros los docentes como también para la familia.

7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían?

ED1: Si, yo creo que tenemos una base, no fundamental, pero si una mirada como general, de obviamente, los niños son sujetos de derecho, es fundamental reconocer sus condiciones básicas, respetarlos a cada uno según sus capacidades, según lo que ellos puedan aprender, según lo que ellos puedan entregar, obviamente respetando cada uno, como te decía, dentro de lo que uno les puede proponer también, pero siento que la mirada que tenemos todas es como la misma, en reuniones que hemos tenido, siempre, el juego es fundamental, y desde esa parte, todo desde el amor, la cercanía, desde la empatía, ser buenos compañeros, desde tratar de promover un buen clima de aula, yo creo que esa es la base para que tu puedas enseñar todo lo que viene.

8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?

ED1: Recordar, no tan solo a nosotras como docentes, sino también a las asistentes de aula, cómo es el trato con los niños, porque de repente igual se olvida un poco de como es este trato y las chiquillas son un poco rígidas, mejor démosle opciones si no lo quiere hacer de esa forma, veamos de que otra forma se puede dar, se puede entregar esta información, o lo que tú quieres saber, entonces, yo creo que hay que ir refrescando este tema de los derechos o los niños como sujetos de derecho, tanto a las profes como a toda la comunidad educativa, y haciendo capacitaciones también sería lo ideal

III. Prácticas pedagógicas con enfoque de derechos

9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias?

ED1: Bueno, los estudiantes siempre acá lo primero que hacemos, tanto en medio mayor como en kínder, o por lo menos yo en el aula, es siempre escucharlos, hacemos lluvia de ideas, proponer de repente actividades, dependiendo de la unidad temática, uno tiene ideas, y las propone, por ejemplo convertirse en artistas, ustedes conocen algunos, podrían dar a conocer a sus compañeros, con lo que ellos saben, lo que quieren hacer o construir se puede lograr, obviamente, con anticipación, una clase más destinada a lo que ellos quieren en sí, no tanto para que tu lo puedas ver, sino para que ellos puedan participar y ejercer su derecho a opinar y hacer partícipe de una actividad que ellos están construyendo, tanto en los inicios de las actividades, al final, en cada momento uno igual va mediando y va viendo las cosas que van saliendo de ellos, si lograron aprender, como lo hacen, donde lo han vivido, lo hemos hecho nosotros anteriormente, entonces en mis practica se hace casi siempre en todas las actividades del día.

10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos?

ED1: Sí, aunque no tanto como a nosotros nos gustaría puede ser, por ejemplo, son como fechas puntuales creo yo, ahora mismo, este viernes, se nos viene el día de los derechos de la niñez, entonces ahí una está como claro, recordándolo en la semana como

más que nada por efeméride uno lo ve, uno lo sabe, pero constantemente tu no estas repitiéndole a los niños, mira este es tu derecho, nosotros tenemos derecho a esto, pero por ejemplo, si lo hacemos en el temas de votaciones también, el derecho a ejercer su democracia, y poder votar, el poder hablar, pero son hechos puntuales los que te hacen recordarlo, no es que yo los tenga en mi sala los derechos de los niños y los recordemos y los nombremos. Si aisladamente puede ser que un niño te dice, no quiero ir a la escuela, y uno le explica que tiene un derecho a recibir educación, como que uno indaga de esa forma, pero como que estén así contantemente en el aula, no

11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden?

ED1: Si, instancia donde ellos puedan elegir nuevas acciones, ahora a fin de año siempre con los kínder, generalmente, lo hacemos elegir las actividades que hacemos en diciembre, por ejemplo, si alguna vez hicimos un juego de una pizza numérica, entonces ahora creamos esa pizza porque es algo que ellos pidieron, va en como lo que uno promete también, llegó diciembre vamos a hacer las actividades que más les gustaron, y hacemos un recuento de lo aprendido durante el año y cumplir promesas y hacer de manera concreta con ellos lo que más les gusto.

12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela?

ED1: Sí, el año pasado tuvimos el tema con una familia muy complicado, era primera vez en que yo me enfrentaba a algo así, donde hubo que levantar una demanda, una alerta, por temas de violencia, entonces fue nuestro caso con la directora, ver qué era lo que teníamos que hacer, investigamos, y obviamente hacer la denuncia y que la denuncia después siguiera su curso, pero si nosotros tuvimos que levantar la información para poder estar en alerta con esa familia por vulneración de los derechos.

13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora? ¿De qué forma?

ED1: Yo creo que los transforman, va super de la mano con lo que nosotros trabajamos, sobre todo en educación parvularia. Yo creo que si tu no sabes en verdad a qué, con qué estás trabajando o con quienes estas trabajando, estamos super perdidos con el concepto de niñez o niños con enfoque de derecho, porque son igual que nosotros, tienen exactamente los mismo derechos, y si tú no tienes la vocación para poder enseñarles con amor, de forma didáctica, tratando de llevarle la pauta a ellos, de su juego, de tratar de sacarlo de esto de las pantallas que vienen de la casa también, y hacerlo su lugar seguro, yo creo que estamos super mal ahí

IV. Especialista en lenguaje y comunicación

14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con TL en su participación en la escuela?

ED1: Obviamente en su comunicación dentro de la escuela de lenguaje, siempre hay niños que tienen más dificultades que otros, entonces, que no le puedas entender, que él no se pueda comunicar, yo creo que es un tema super grave para ellos, cuando empiezan a ver que su entorno logra comunicarse, logra expresar lo que sienten, a diferencia de un niño que todavía no logra hablar, solo emite sonidos, no logra verbalizar cosas, es súper diferente, es súper difícil, y si tu no lo manejas bien, esto hace que esas habilidades que el niño pueda tener, se van perjudicando, porque repercute en su poca tolerancia a la frustración, en su control de impulsos, en su control de emociones, porque el entorno no lo entiende, entonces siento que si es importante, y nosotros tenemos que tener ojo para poder aplicar mejores habilidades para que esto no repercuta tan bruscamente en él y el el entorno, porque si un niño está enojado, tira las cosas, no se manifiesta bien, obviamente, va a repercutir a todo el curso.

15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del TL para favorecer la participación plena del niño y la niña?

ED1: Observar a cada niño a cada niña, viendo sus dificultades, obviamente, cada uno tiene más dificultades que otro o, en cierta medida, tiene diferentes estilos de aprendizaje, pero yo creo que hacer participe y que todos los ritmos de aprendizaje estén dentro de tu clase, o sea, más que adaptarlas, las enseñanzas o la forma de que tu enseña, es como incluir todo lo que tu sabes dentro de una clase. Tú tienes que tratar que todos los estilos de aprendizaje, sea visual, sea kinestésico, sea auditivo, estén presentes en tu clase, o sea, dentro de mi planificación, tienen que estar todos esos momentos para que el niño pueda aprender.

16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?

ED1: Bueno, todos los años se comenta que los niños son el desafío, por ejemplo cuando dije el tema de capacitar, yo creo que no va solamente a nosotros como profes, porque uno constantemente igual está con esta información, uno igual busca, indaga, sin la necesidad de tener una capacitación, pero también es un tema importante en las familias, las familias en las escuelas están siendo un tema muy importante, que de repente para uno cuesta un poco y no sabe cómo manejarlo, porque vienen mamás que están con el tema de la crianza respetuosa, pero tienen un paradigma y un concepto erróneo de lo que es la crianza respetuosa, entonces tu tratas de dar tu punto de vista de las cosas, tú ves de lo que puede funcionar, pero ellos tampoco cooperan, entonces, yo creo que ahí también hay un tema, hay que hacer un trabajo mayor con la familia para poder unir esto, lo que uno sabe con lo que ellos creen entender, con ciertos conceptos que ellos creen manejar super bien, que también tienen cierto margen de error para poder llevarlo a la práctica, a veces más que los niños, cuesta más que la familia trabaje con nosotros

V. Escuela de lenguaje y enfoque de derechos

17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué?

ED1: La educación, que ellos tengan derecho a recibir una educación, el derecho a ser respetados, el derecho de tener una familia, y también yo creo, va el tema de la alimentación. Siento que esos derechos son fundamentales, son por los cuales nosotros también velamos y como que vemos la formación de los niños para poder llevar a todo esto a uno solo. Por ejemplo, la inasistencia reiterada, uno habla con la familia porque están vulnerando su derecho a recibir educación, o el niño esta super enfermo y lo mandan al colegio y vulneran su derecho a la salud, entonces por eso digo que falta mayor orientación a las familias,

18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué?

ED1: Siento que igual falta un poco de información, como te decía anteriormente, igual va a depender de cada profe, según lo que ella maneje, según lo que ella quiera hacer, yo personalmente soy de las personas que andan en búsqueda de nueva información, trato de buscar cursos, trato de buscar estrategias, trato de buscar tips, no tan solo en el tema de derechos, porque como te decía anteriormente, son como lo que hasta nosotros mismos sabemos así de pincelada, pero en temas de TEA, en tema de otras cosas, nosotras siempre tratamos de investigar y de indagar más allá para poder entregarle lo mejor a los niños y a las niñas

19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos?

ED1: El juego, yo creo que eso es primordial para ellos, y yo creo que es la base de todo, como te decía anteriormente, yo creo que con el juego tú mezclas todo lo que pudieses querer saber si un niño sabe o no sabe, y para ellos es la forma más entretenida de poder demostrarlo, obviamente, se va a aburrir si les pasas una lámina, si tu les pasas el libro para hacer trazos que tiene que escribir, obviamente no van de la mano, si uno lo hace

porque en kínder no podemos hacer juego todo el tiempo, pero si, el juego va de la base para poder aprender, ejemplo, si estamos trabajando consonantes, va primero el juego y después empezamos a escribirlas y a reconocerlas, pero siempre, y en general, no lo hablo solo por mi, en esta escuela se trabaja basado en el juego para el aprendizaje

20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente

21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?

ED1: Insisto en las capacitaciones, y a lo mejor en el material didáctico que podrían otorgar, o nosotras mismas poder comprar para trabajar ciertas cosas o ciertas habilidades también en los niños

VI. Familia y participación

22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan?

ED1: Sí, si ha mejorado bastante, ahora, por ejemplo, en medio mayor he tenido entrevistas y hemos estado dando a conocer como nuestro punto de vista, de lo que yo he visto y lo que ven los papás, entonces, esto también nos ayuda a nosotros, les doy a conocer a las familias que necesitan ciertas derivaciones por conducta de su hijo, entonces uno trata de decirle, de explicarle por qué, porque están incumpliendo en tal cosa, porque falta esto, entonces de esta manera ellos lo pueden hacer. Esto nos ayuda mucho el poder tener entrevistas, en el kínder el haber transcurrido durante tres años y haberlo acompañado en esto también nos ayuda, y tratar de hacer entender a la familia, que hacerlos faltar porque él quiere faltar, no es que tu estes hablando su derecho, sino que estás haciendo todo lo contrario, o el tema de la salud también, cuando están enfermos y no los llevan al médico.

23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as?

ED1: Bueno, acá las familias igual son bien participativas, últimamente estamos con el tema del plan ambiental, los papás han participado no solo en actividades, sino que también en las tareas que se envían, donde ellos puedan elegir qué les gustaría realizar para un próximo año, en qué actividades les gustaría verse involucrados con sus hijos, con sus hijas, para que ellos también estén más activos, y no solo como algo de lo que nosotros necesitamos, sino que también algo de lo que ellos necesitan para estar mucho mejor con sus hijos.

24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos?

ED1: Por ejemplo, este año quisimos involucrar que por lo menos dos familias vinieran por unidad temática, porque siempre pasa que hay ciertas mamás que pueden participar, o siempre son las mismas, entonces, como estamos tratando de buscar más participación, que los niños también vean que sus papás también son partícipes de las actividades que nosotros proponemos, este año se quiso hacer de esa forma

25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

ED1: Yo creo que la comunicación y la disposición de la familia, porque muchas veces tu como profe, puedes tener muchas ganas, muchas formas de poder involucrarlos a ello en diferentes cosas, en disertaciones, que vengan a contar un cuento, que vengan a hacer esto, pero te ves enfrentada con la disposición que tienen ellos de decirte, es que yo no se contar cuento, no me gusta disfrazarme, tengo que trabajar, entonces son esas cosas que dices pucha, uno trata y dices voy a anotar a tal papá, se baja, tal papá, no, no puede, entonces, tampoco hay algo que a ellos los obligue a ser partícipes de las actividades, claro uno se los plantea, se los propone y ya queda a libre disposición de ello si quieren o no

participar. De hecho, esto me paso muchas veces este año con los estudiantes nuevos que vienen de medio mayor, donde propusimos una actividad donde tenían que venir ellos como a presentar algún artista o algún talento, o algo con sus hijos, pero prefirieron no mandarlos y tuve tres niños, entonces se escapa un poco de nuestras manos, pero yo creo que la disposición de los papás para este tipo de actividades, también es un tema para nosotros, entonces en las entrevistas que se hacen durante el año intento hacer compromisos para que los cumplan.

Nota metodológica

La entrevista se enmarcó en una investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Se utilizó una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. La transcripción fue depurada lingüísticamente, manteniendo fidelidad al contenido original, eliminando interferencias idiomáticas y organizando la información según categorías analíticas definidas previamente para su análisis en la tesis.

Entrevista investigación, educadora N° 2

Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada

Participantes:

- **E:** Entrevistadora (Investigadora)
- **ED2:** Educadora diferencial N° 2

I. Conocimiento general sobre la niñez como sujeto de derecho

1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez?
2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”?

ED2: Siento que se merece el respeto y las decisiones, también los tiempos del desarrollo del niño o la niña.

En cuanto a la niñez, es difícil, es como el respeto de su aprendizaje en cuanto al juego, en que se estimule la imaginación y una protección a su cuerpo, que vaya formando su identidad, sin límites de género por así a decirlo. Yo creo que como validar también, lo que hablan, lo que dicen, lo que sienten, ese es mi concepto de niñez. Siento que a veces, cuando uno piensa y habla de la niñez, uno dice, no sé, no le están validando quizás sus derechos, no están respetando su niñez, y que son como transgredidas por parte de los adultos, que no le están dando la seguridad, que no le están dando el amor, no le están dando los tiempo o no los están respetando como corresponde, ahí uno piensa la niñez, como cuando no es validada, pero es difícil responder qué es la niñez, porque es como algo que sea así como perfecta, un poco utópica quizás, pero yo creo eso, que la niñez es eso, que se sienta seguros, amados, respetados y validados, a pesar de ser pequeños, que se valide lo que dicen, lo que quieren, lo que opinan, obviamente, también dado los límites que corresponden.

3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual?

ED2: Si uno habla muy general, hablamos como de los derechos del niño y la niña, como que están el derecho de tener un nombre, de tener salud, de tener educación, de tener una familia, están los derechos que deberían ser mínimos que tiene un niño, una niña. Ahora se está dando más que las familias escuchen más lo que quieren, lo que les gusta, tienen más opinión de decidir, o se le permite por ejemplo hablar en la mesa, cosa que a nuestros abuelos no se les permitía, o dar una opinión, siento que la familia está permitiendo que un niño pueda como opinar. Yo creo que eso a nivel general, porque que tengan una voz, no sé, como en política, en cosas de decidir cosas como algo más grande, no, siento que no son tan escuchados en ese sentido.

4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?

ED2: Yo creo que cuando se sienten escuchados, reconocidos, ellos se sienten bien, se sienten que estas considerando su opinión, uno igual trata a veces, obviamente, de pensar en los intereses de ellos, para que disfruten al menos del aprendizaje.

Influyen en las interacciones con un otro, como son en cada familia, como lo notan a ellos, porque por ejemplo, tengo un niño que le dice feo a otro, o cállate, es como su expresión o le pega un manotazo o en el poto a otro compañero que no hizo caso, ahí uno ve la niñez que está teniendo las cosas, las acciones que hacen son respuesta también a como lo están respetando en su casa, su familia, eso se va viendo en la interacción, entonces como que uno trata de enseñarle, modelarle, como los valores y el respeto que debe tener con otro, entonces siento eso, que se va viendo en la interacción y uno como profe al disponerle el espacio de conversación, de que te tengan confianza de decirte las cosas, se van sintiendo validados, que confianza están teniendo, porque hay un punto en que te pueden tener mucha confianza, pero también tienen que conocer tus límites, puedo tratarla con mucho amor, con mucho cariño, pero si llegan a un límite que sobrepasan eso, que el otro está enojado, está molesto y no por eso está transgrediendo el derecho, tienen que saber que hay un límites, y eso también lo frena, y van viendo como mejorar, y como interactuar con un otro

II. Rol docente desde el enfoque de derechos

5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases?

ED2: Bueno, primero están las normas de la sala, principalmente no golpear, no morder, no pellizcar, también tenemos la frase de “cuida tu cuerpo y también cuida el cuerpo de tu compañero”, entonces es algo que se les repite constantemente, también se conversa sobre qué cosas les gusta que le haga, que cosas, y cuando ocurren situaciones uno igual trata de darle ejemplos para hablar de las emociones, sobre todo en la rutina del saludo se dan esos espacios de conversación están siempre presente, a veces son muchos los que quieren hablar, y se interviene con el respeto de turnos, de escuchar al compañero para poder hablar, también están los intereses que uno reconoce, les da opciones para escoger, y ahí vas adaptando las actividades a sus intereses, a sus gusto, y en ocasiones también los pones a prueba en situaciones pero igual se les da en el gusto. A veces uno también les pone el límite del tiempo porque no se les puede escuchar a todos, pero si son escuchados, entonces también eso se considera en planificaciones.

6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez? ¿Considera necesario recibirla? ¿Considera que sería útil?

ED2: Si, pero más que nada sobre el abuso sexual, como en esos casos sobre el abuso, pero no sobre los derechos de la niñez, también una vez nos hicieron capacitación respecto a las pataletas, como a nivel psicológico, pero siento que a veces lo teórico no va mucho con la práctica, no en el sentido que no lo cumplamos, si no como en las cosas que dicen que son más recomendables para un niño, uno no tienen el tiempo para hacerlo, además uno también los va conociendo y viendo como es como se enojan, y va respetando su espacio y después vuelve para hablar de lo ocurrido, como se siente, se le dan otras opciones de solucionarlo, entonces uno tiene que conocer al estudiante, su manera de expresarse y lo que necesita, como por ejemplo en los casos donde tiran sillas, rompen todo, uno no puede aplicar todo de psicología, hay que apartarlo de sus compañeros, esperar y cuidar que no se lastime, aunque la situación te moleste, como que la teoría no te enseña a enfrentar esos casos, no te dan la solución.

7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían?

ED2: Sí, como el que sea respetado, el que se le escuche, si uno necesita cariño pueda dárselo, la confianza, la importancia del juego, nosotras planificamos desde el juego, todo como que venga desde el juego y después pueden venir las láminas, pero eso es lo principal.

8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?

ED2: Yo creo que decidir más cosas, quizás, por ejemplo, en escuela de lenguaje uno mensualmente tienes temáticas, entonces yo creo que pueden ser más sujetos de derecho, o más democráticos como quizás al decidir temas que provengan desde ellos, más que nosotros lo implementemos. Yo en mi caso igual trato de que decidan cosas, doy opciones, como decidir materiales, personajes de un cuento, etc., siento que, si salieran temáticas desde ellos, como unidad, serian mucho más significativas también, obviamente trabajando los objetivos de las bases curriculares de la educación parvularia, pero quizás en las temáticas puedan decidir un poco más.

III. Prácticas pedagógicas con enfoque de derechos

9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias?

ED2: Se da al menos entre 30, 35 minutos de escucha, porque yo realizo la rutina del saludo y desde ahí siempre salen temáticas, el día de la semana, eventos especiales, unidades que estamos trabajando, eso al principio, ahí también se refleja cómo se sienten, el por qué se sienten así, yo también les transmito como me siento, como que se conversa mucho. A veces, entendiendo que también hay problemas del lenguaje, el tópico también salta de un tema a otro, entonces uno trata de mediar y mantener el tema, entonces se escucha y también se les pone límite y también me pasa cuando es la colación, vienen a contarme lo que les paso en el trayecto a la escuela, lo que paso el fin de semana, entonces uno siempre está escuchando.

10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos?

ED2: Mañana, mañana se va a dar esa instancia porque es el día de los derechos del niño y la niña, entonces, uno igual habla al principio o cuando se dan situaciones, que a los niños no se le debe pegar, ni a los amigos, ni a los profesores, o también se habla de su nombre, por qué es importante su nombre, ya que comienzan la escritura y la lectura de su nombre, como también el tema de la salud, hay que cuidar nuestra salud y la de los compañeros por eso deben cuidarse, ir al doctor, cuidar tu cuerpo, más que nada cosas de autocuidado o por ejemplo el no tocar las partes íntimas de los compañeros, cuáles son esas partes íntimas, son conversaciones que uno va teniendo y se van dando sobre todo a principio de año, que van aprendiendo de la autonomía, de la identidad, el conocer al compañero, a la familia, yo creo que se va dando mucho al principio a través de acciones, con forma de que con la práctica lo vayan valorando. Y mañana hacemos el día del derecho del niño y la niña y ahí como que se trata, colocamos distintos stand por curso, por ejemplo a mi curso le toco el derecho de la identidad, de tener un nombre, y yo los hago interactuar, imprimí carnet de identidad, voy a poner un espejo para que identifiquen la persona que está ahí, lo importante que es, hay también stand de alimentación y traerá comida, otro stand de la salud, entonces van a poner cosas de doctores, otro stand del juego, entonces vamos a dejar una sala con juego. Entonces, como que ahí es algo más específico como escuela, pero yo creo que dentro del aprendizaje más a principio de año como que uno va enseñando esos derechos que tienen, por ejemplo el de trabajar, los niños no trabajan, pueden ayudar en la casa, que te enseñen, como cuando los niños no quieren venir a la escuela les invento una historia que antes los niños tenían que trabajar y lo que más que querían era ir a la escuela, por eso ahora ellos tienen sus derechos.

11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden?

ED2: Yo creo que en mi caso habría que trabajarlo más, pero más que cómo aprenden, yo lo hago como decidir materiales, darle como más opciones, como de diversificar de alguna forma y que ellos decidan, pero como que ellos que decidan más cosas como dentro de la planificación o de lo que quieren aprender, siento que no.

12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela?

ED2: Si, igual si, por ejemplo, en una práctica me paso que vi un cambio en una niña de su personalidad, y cuando fue al baño le vi que tenía un moretón gigante en la espalda y eso igual lo transmití y lo vio la psicóloga, la UTP, como que tomaron el tema, pero ellas, porque obviamente yo era practicante, entonces sentí que traté de conversar una situación. También el tema cuando a veces no vienen a la escuela, uno trata de consultar, cómo están, qué les está pasando, porque no está yendo, entonces la importancia de que tiene que ir a la escuela, o al menos que te digan si fueron al doctor. Como que en conversaciones igual (con la familia) se resuelven algunas situaciones (de conductas) para que lo respeten,

13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora?
¿De qué forma?

ED2: Siento que estén o no estén (declarado) los de derecho de los niños, uno igual en su mente sabe cómo debería tratar a un niño, si no existieran los derechos de los niños los trataría de la misma manera que los trato, como que si me dieran la oportunidad de que se les puede golpear o decir garabatos, siento que no lo haría, aunque se pudiera, como que cuestionaría el por qué se permite eso, a lo mejor sería más crítica, es algo como que ya tengo incorporado en mi, por ejemplo, yo siento que mi infancia fue muy feliz, o muy validada, me escuchaban, nunca me dio miedo de opinar en la mesa, como que mi familia me hizo sentir acompañada, respetada mi etapa de infancia, como que cuidaron mi niñez y tuve buena experiencias cuando iba a la escuela de lenguaje o después al colegio, entonces como fueron con uno o como te gustaría que hubiera sido tratada, no se pierda, por ejemplo el juego, es lo primordial que disfruten aprendiendo, creo que es el derecho que más cumplo.

IV. Especialista en lenguaje y comunicación

14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con trastorno del lenguaje en su participación en la escuela?

ED2: Yo creo como a los más severos, como que sea un TEL mixto, o los que tienen un TEL expresivo pero que cuesta mucho entenderlo se les hace más complicado, por el tema que se les hace difícil darse a entender de lo que quieren, que deciden, porque aunque a uno se le afine el oído y le hagas la traducción, a veces no logras entenderlos y se frustran, hay algunos que te dicen y te repiten, pero no lo están diciendo bien y ahí hay una mayor frustración en saber qué quieren, qué quieren contar, qué quieren decir y creen que no los escuchas, entonces ahí creo que ahí se nota más.

15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del trastorno del lenguaje para favorecer la participación plena del niño y la niña?

ED2: Una que uno trata como de traducirle, también uno usa estrategias de darle opciones, y ahí uno puede ir alineando un poco lo que quieren decir, quieren decidir, también de manera visual, entendiendo que hay muchos niños que llegan a la escuela de lenguaje y sabemos que tienen un diagnóstico erróneo porque muchos pueden tener TEA, entonces, si aunque el neurólogo dice que tienen que ir a la escuela de lenguaje, va a estar en la escuela de lenguaje, sabiendo uno que tiene otra condición, por lo tanto igual estrategias visuales, en mi caso también con señas aisladas apoyo el lenguaje.

16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?

ED2: El ser más participativos, como en los intereses, quizás ser un poco más abierta a que decidan cosas un poco más grandes como el tema de la unidad, de lo que quieren aprender, como en ese sentido, porque si hablamos el tema de salud no, de alimento puede ser también, porque en alimento tienen una minuta, donde deben seguirla, pero a lo mejor si hablamos de lo saludable igual se podría hablar con ellos qué cosas les gustaría, a lo mejor tal día qué cosa, tendríamos más opiniones de qué cosas les gusta, qué cosas no, quizás tener más opinión de eso en cuanto a su derecho a la alimentación. Si hablamos de identidad, ahí el desafío es con respecto a las creencias que vienen desde la familia sobre identidad de género, como se sienten ellos, el respeto, por ejemplo, una niña en fiestas patrias quería bailar como niño rapanui, lo conversé con su madre para comentarle la situación, pero no la dejaron, al menos yo me siento tranquila en que le di la opción, o le

respeté esa sensación, o esa emoción en una situación de baile que para ella igual era significativo.

V. Escuela de lenguaje y enfoque de derechos

17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué?

ED2: El derecho de la salud, porque acá le revisan los dientes, le ponen las vacunas, bueno el derecho de su identidad, el derecho del juego principalmente, el de tener una familia que lo respete, todos en realidad, porque uno realmente trabaja todos, de una manera u otra

18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué?

ED2: Sí, quizás faltan más cosas con respecto a decisiones, como más en democratizar y escuchar más a los niños, pero si siento que si, al menos en esta escuela esta como bien, porque se respeta.

19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos?

ED2: En las experiencias y actividades que uno le genera, también, también cuando dicen que no quieren ciertas cosas, también se les respeta

20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente

21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?

ED2: Quizás a lo mejor en teoría más aplicada, en cursos, talleres para papás familia

VI. Familia y participación

22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan?

ED2: Sí, algunos mucho, por ejemplo, en decisiones o cosas que les gusta, o si uno le dice si necesitan otro profesional frente a su desarrollo que vayan que si asistan, o si están enfermos, entonces cumplen con las recomendaciones, o al hacerlas tareas, que lleven con los materiales para hacer la actividad, cumplen.

23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as?

ED2: Participan en distintas actividades a nivel escuela, también en talleres que se realizan cada dos meses, también están las reuniones de padres y de consejo escolar.

24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos?

ED2: Yo creo que las actividades que se realizan de manera general, uno los hace participar, a veces les doy opciones de cosas y que ellos me respondan en WhatsApp como una encuesta, además tengo delegadas organizo más cosas dentro de la semana, bueno hacer actividades con los chiquillos donde deben traer materiales, etc.

25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

ED2: A veces la responsabilidad que algunos tienen o el poco tiempo que tienen por su trabajo para ser más participes, ese es como un desafío, porque a veces siempre son los mismos que participan, o lo otro es que no sean muy interesados, quizás le toman más peso a un colegio regular donde hay notas es como más validado que una escuela de lenguaje donde algunos piensan que es como guardería, pero como eso, su tiempo que a veces no les da.

Nota metodológica

La entrevista se enmarcó en una investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Se utilizó una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. La transcripción fue depurada

lingüísticamente, manteniendo fidelidad al contenido original, eliminando interferencias idiomáticas y organizando la información según categorías analíticas definidas previamente para su análisis en la tesis.

Entrevista investigación, educadora N° 3

Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada

Participantes:

- **E:** Entrevistadora (Investigadora)
- **ED3:** Educadora diferencial N° 3

I. Conocimiento general sobre la niñez como sujeto de derecho

1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez?

ED3: Es una etapa esencial, sobre todos los primeros cinco, seis años de vida, en la cual los niños y niñas desarrollan todo su potencial, es su preparación para lo que viene mas adelante, es donde se desarrollan las habilidades blandas, y es la preparación principal donde se trabaja lo que es la formación personal y social. Bueno, es una etapa especial, que siento que, con los años, ciertos conceptos o ciertas estrategias, ciertas formas de trabajar con los niños en la escuela han ido variando mucho, donde se trabaja principalmente el área socioemocional. Es una etapa que encuentro que ha sido más complicada últimamente en cuanto a la formación de acuerdo a estos primeros años es lo que podemos ver como ellos se van a desenvolver en el mundo, con las personas y también tenemos el trabajo y la responsabilidad de ir desarrollando habilidades en ellos mismos.

2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”?

ED3: Es algo que se ha ido trabajando debido a diferentes circunstancias o estudios que se han ido realizando, o las épocas en las cuales se dieron cuenta que algunas cosas faltaban y eran muy necesarias para los niños y bienvenido sea para que los niños y niñas sean bien recibidos y tengan todos los derecho, a tener su familia, a estar protegidos, a la educación, a lo que décadas atrás no era obligatorio, no era un requisito pero son importantes, es un avance para ver las necesidades de los niños y no olvidarnos, mantenernos siempre alerta. Aquí tenemos que considerar y seguir trabajando para que esta niñez sea buena, logrando un desarrollo importan que y vivirla como tal los primeros cinco, seis años

3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual?

ED3: Si hablamos de algunos, creo que nos falta mucho, por nombrarte uno, el derecho de la salud no solo se pelea para las niñas los niños, sino que también en general, si uno se pone a pensar esta el derecho, seguramente se ha avanzado, pero falta mucho. Derecho a la educación está, pero a los adultos nos falta considerar la importancia que tiene, porque algunos si lo considera, pero otros aun consideran que es la guardería para que vayan los chiquillos solamente a jugar y no se toma como educación misma. Entonces existe un dejar pasar de alguno de los papás y se olvidan de que es su derecho, si están en una lista, nosotros como profesoras los sabemos y tratamos, obviamente lo integramos en nuestra escuela, pero siento que como sociedad aun nos falta mucho por integrarla.

4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?

ED3: Principalmente en la escuela se ve siempre como el saber, el conocer, el estudio, pero como te decía yo creo que es muy importante el área la formación personal y social, sobre todo lo que es la convivencia, porque lo demás los niños y las niñas lo van a ir descubriendo, si bien nosotros podemos entregarles las herramientas, cuáles son sus intereses. A través de la educación, los niños comienzan a identificar intereses, habilidades y capacidades que más adelante influirán en decisiones importantes de su vida. Muchas de las herramientas que utilizamos en la adultez se gestan en la infancia, aunque no seamos conscientes de ello en el momento.

II. Rol docente desde el enfoque de derechos

5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases?

ED3: En la escuela se trabaja constantemente el respeto, la escucha activa y el reconocimiento del otro. Se fomenta que los niños comprendan que todos tienen derecho a expresarse, a no ser tocados si no lo desean y a que su espacio sea respetado.

También se les permite elegir actividades en determinados momentos, respetando sus preferencias, pero siempre estableciendo límites claros y rutinas. El respeto hacia los adultos, hacia los compañeros y hacia sí mismos es un eje central del trabajo en aula.

6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez? ¿Considera necesario recibirla? ¿Considera que sería útil?

ED3: No he recibido capacitaciones formales específicas sobre derechos de la niñez. Sin embargo, como equipo docente nos informamos, reflexionamos y retroalimentamos constantemente a partir de situaciones cotidianas, conversaciones con profesionales como psicólogas y experiencias vividas en la escuela. Sí, considero que siempre es necesario recibir formación, idealmente involucrando no solo a los docentes, sino también a las familias y a toda la comunidad educativa.

7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían?

ED3: Sí, considero que existe una mirada compartida, de lo contrario, la escuela no podría funcionar ni sostener su proyecto educativo. Aunque hay aspectos que escapan a nuestro control, siempre se busca resguardar los derechos de los niños dentro de nuestras posibilidades.

8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?

ED3: Sería fundamental un mayor trabajo conjunto con las familias. Si bien cada familia tiene su propia dinámica, compartir una línea común facilitaría enormemente el trabajo en aula. Es importante que la escuela sea valorada como un espacio formativo y que exista una comunicación fluida y colaborativa entre docentes y apoderados.

III. Prácticas pedagógicas con enfoque de derechos

9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias?

ED3: La principal instancia de escucha se da durante el saludo diario, donde los niños comparten experiencias personales, emociones y situaciones vividas en sus hogares. Esta práctica permite conocer su estado emocional y adaptar el trabajo pedagógico a sus necesidades.

10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos?

ED3: Sí, recientemente se trabajaron derechos como la educación, la salud, el juego, la alimentación y el derecho al nombre, a través de estaciones de juego y actividades lúdicas, se realizaron juegos de rol donde los niños asumieron distintos personajes, como profesores, médicos y ciudadanos, lo que permitió una comprensión significativa de estos derechos.

11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden?

ED3: Las estrategias varían según cada docente, no existe una estructura rígida, pero se promueven iniciativas individuales, el diálogo, el juego y actividades adaptadas a las características de cada grupo

12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela?

ED3: Sí, principalmente en relación con el derecho a la educación, cuando se observa una asistencia irregular injustificada. En estos casos se conversa con las familias, explicando la importancia de la continuidad escolar y la formación de hábitos desde la infancia.

13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora?
¿De qué forma?

ED3: No sé si condicionar, sino son guías para nosotras y poder llevarlos a cabo porque nosotros estamos insertos en esto, y no podríamos estar trabajando con los niños si no conociéramos lo más esencial para ellos, y hay cosas que a lo mejor antes no se veían o consideraban tanto, y obviamente uno tiene que ligar a eso porque es un derecho, es una

ley, que ahora si porque uno tiene que estar constantemente haciendo valer, así como uno le pide a los papas que hay cosas importantes que ellos se incluyan, y lo hagan valer, y lo ejerzan dentro de la formación de los niños, nosotros necesitamos esa guía.

IV. Especialista en lenguaje y comunicación

14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con TL en su participación en la escuela?

ED3: Las dificultades en el lenguaje suelen generar frustración, especialmente a partir de los cuatro o cinco años, cuando los niños desean expresarse con mayor claridad. Esta frustración puede verse incrementada si se combina con otras dificultades como déficit atencional o hiperactividad

15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del TL para favorecer la participación plena del niño y la niña?

ED3: Se utilizan estrategias variadas, tanto grupales como individuales, priorizando el juego, el diálogo y la atención personalizada. El trabajo individual es fundamental para muchos niños, ya que les permite sentirse valorados y acompañados en su proceso de aprendizaje.

16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?

ED3:

V. Escuela de lenguaje y enfoque de derechos

17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué?

ED3: Principalmente el derecho a la educación, a la salud, a la alimentación saludable y al juego. También se promueve el derecho al nombre, al respeto físico y a la identidad.

18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué?

ED3: Creo que la escuela trabaja desde este enfoque, pero siempre es necesario seguir formándose y adaptándose a los cambios sociales, culturales y educativos. Nunca se está completamente preparado, ya que las necesidades de la niñez están en constante transformación.

19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos?

ED3: A nivel de escuela existe una preocupación constante por el bienestar integral de los niños. Una de las acciones principales es el seguimiento permanente de la asistencia, procurando comprender las razones de las inasistencias y reforzando con las familias la importancia del derecho a la educación.

Además, se realizan reuniones de apoderados donde se enfatiza la asistencia regular y la participación en la vida escolar. Como escuela se promueve el derecho al juego, a la alimentación y a la salud, asegurando que ningún niño se quede sin colación y fomentando hábitos de alimentación saludable.

También se mantiene una comunicación constante con las familias respecto a controles de salud, higiene y visitas de profesionales, como dentistas, reforzando el derecho a la salud. La escuela procura estar atenta a las necesidades materiales o emocionales de los niños, apoyando a las familias para que situaciones particulares no se transformen en barreras para la asistencia escolar.

20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente

21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?

Los niños participan activamente en la toma de decisiones a través de diversas actividades. Por ejemplo, en jornadas especiales o celebraciones escolares, ellos eligen a qué espacios asistir o qué actividades realizar según sus intereses.

En actividades artísticas, deportivas y recreativas, como olimpiadas, actos familiares o muestras de talentos, se les entregan alternativas para que puedan decidir cómo participar. Algunos eligen cantar, otros bailar, recitar poesía o realizar presentaciones con apoyo de sus familias.

En el trabajo cotidiano en aula también se les ofrece un abanico de posibilidades, permitiéndoles elegir materiales, actividades o formas de expresión, promoviendo así su autonomía y participación activa en el proceso educativo.

VI. Familia y participación

22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan?

ED3: En general, muchas familias sí reconocen a sus hijos como sujetos de derecho; sin embargo, existen casos en los que esto no ocurre plenamente. Algunas familias continúan viendo la escolarización como una obligación asociada a la edad o a la necesidad de cuidado, más que como un derecho fundamental del niño.

Se observan dificultades principalmente en el reconocimiento del derecho a la educación y a la salud, especialmente cuando no se valora la importancia del proceso educativo en la primera infancia.

23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as?

ED3: La escuela promueve la participación familiar a través de diversas instancias, como el centro de padres, actividades comunitarias y celebraciones escolares. Dado que la escuela cuenta con un proyecto medioambiental, las familias participan activamente en actividades relacionadas con el cuidado del entorno, reciclaje y trabajo colaborativo.

También se realizan actividades interculturales, como encuentros entre culturas, donde las familias extranjeras participan compartiendo elementos propios de sus países de origen. Asimismo, se desarrollan actividades solidarias y recreativas que buscan fortalecer el sentido de comunidad y la participación activa de las familias en la formación de los niños.

24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos?

ED3: A nivel personal, realizo entrevistas individuales con las familias, lo que permite abordar situaciones específicas relacionadas con la salud, la asistencia o el bienestar del niño. Estas instancias son fundamentales para conversar temas sensibles que no pueden abordarse en reuniones grupales.

En las reuniones de apoderados se entregan orientaciones generales, mientras que en las entrevistas individuales se profundiza en situaciones particulares, siempre desde una mirada empática y respetuosa. Cuando una situación no logra resolverse, se informa a la dirección para evaluar apoyos adicionales.

25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

ED3: Una de las principales dificultades es la falta de tiempo de las familias, muchas veces asociada a jornadas laborales extensas o a contextos familiares complejos. En algunos casos, los niños quedan al cuidado de abuelos u otros adultos, lo que dificulta la participación en actividades escolares.

A pesar de estas dificultades, se reconocen esfuerzos significativos de algunas familias por involucrarse, incluso realizando ajustes importantes para acompañar a sus hijos en actividades escolares. Sin embargo, estas situaciones no siempre son posibles para todos.

Nota metodológica

La entrevista se enmarcó en una investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Se utilizó una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. La transcripción fue depurada lingüísticamente, manteniendo fidelidad al contenido original, eliminando interferencias idiomáticas y organizando la información según categorías analíticas definidas previamente para su análisis en la tesis.

Entrevista investigación, educadora N° 4

Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada

Participantes:

- **E:** Entrevistadora (Investigadora)
- **ED3:** Educadora diferencial N° 4

I. Conocimiento general sobre la niñez como sujeto de derecho

1. ¿Cómo definiría el concepto de niñez?

ED4: Un periodo desde que nacen hasta convertirse en adolescentes, obviamente ahí hay diferentes etapas que hay que abordar y apoyar

2. ¿Qué entiende por el concepto de “niño o niña como sujeto de derecho”?

ED4: Ellos tienen derechos que no los conocen, pero nosotros como personas tenemos que estar a cargo de poder ayudarlos a saber que tienen derechos a una educación, a alimentarse, a expresarse

3. A nivel general, ¿De qué manera se reconocen los derechos de los niños y niñas en la sociedad actual?

ED4: Yo creo que la sociedad está ahí no más la cosa con ellos, uno cuando se convierte en mamá se da cuenta que hay muchas que están ahí con la niñez. Pero, por ejemplo, se puede reconocer en que tengan derecho de asistir a la escuela, acceso a la salud.

4. ¿De qué forma considera que la infancia influye en las decisiones que afectan a sus vidas?

ED4: Yo creo que pocos niños deciden cosas respecto a su niñez, por ejemplo, a que escuela ir, que cosas quieren, por lo general son los papás los que deciden esas cosas, son pocos los papás que hacen que los niños decidan sus cosas, yo creo que ahí estamos bajitos, por así decirlo, en la sociedad la gente dice “bueno si es niño, ¿qué va a decir él, que va a saber él?” entonces no se dan cuenta que en el fondo igual tienen derecho a

decidir, a expresarse, por ejemplo, en la escuela que trabajo yo, es así, nosotros tratamos que decidan todo, más que nada, somos mediadores de ellos. Bueno, yo creo que estamos bajitos en eso, los padres son los que más deciden, deciden respecto a la vida ellos.

II. Rol docente desde el enfoque de derechos

5. ¿De qué manera, como docente, promueve el respeto por los derechos de los niños y las niñas en la sala de clases?

ED4: Nosotros en general, porque me consta que en la escuela todas lo hacemos, nosotros siempre le decimos a los niños que, a pesar de que ellos sean niños, tiene sus derechos también, tiene derecho a ser escuchados a la salud como dije anteriormente, ellos lo conocen, tratamos que ellos puedan escoger lo mayor de sus cosas, se le explica qué son los derechos y después le vamos inculcando sus derechos, se les muestra videos, en pequeñas actividades nosotros vamos incluyendo, hicimos un plan de convivencia escolar donde también le mostramos que ellos son capaces de expresarse, para poder hablar, que no tengan miedo de contar sus cosas, porque ellos no saben, no están conscientes que su voz y ellos si importan, sus opiniones si importan, y son capaces de decidir, tratamos que ellos tengan super claro que, a pesar de que sean tan pequeñitos, tienen derechos super potentes, también nos llegan contando historias que los papás los golpean y nosotras tenemos que estar al tanto de esas cosas, y que no pueden ser golpeados, es su derecho no ser golpeados, entonces tenemos que estar super atentas y discretas de como enseñarles esas cosas, y aún estamos viendo bien de como se lo podemos plantear mejor.

6. ¿Ha recibido formación o capacitación sobre derechos de la niñez? ¿Considera necesario recibirla? ¿Considera que sería útil?

ED4: No recuerdo bien, pero creo que fue una capacitación cortita, y si obvio, considero que si sería importante recibirla.

7. ¿Cree que todos los y las docentes de su escuela comparten miradas similares sobre los niños y niñas como sujetos de derecho? ¿Cuáles serían?

ED4: Si, como te decía en la escuela todas trabajamos lo mismo, sabemos que cada niño tiene su propia identidad, sabemos que todos son distintos, entonces, todas tratamos de que todos reciban los mismos aprendizajes, aunque aprendan de diferentes maneras.

8. ¿Qué cambios cree que haría en sus clases para fortalecer el enfoque de derechos de la niñez?

ED4: Creo que, si recibiéramos más capacitación para estar más al tanto, quizás ahí puede que hagamos un clic y decir esto nos falta, una capacitación más potente para poder decidir y ver en que estamos fallando, que podríamos potenciar y que nos falta

III. Prácticas pedagógicas con enfoque de derechos

9. ¿Qué instancia de escucha se dan a los niños y niñas en el aula? ¿Cómo son estas instancias?

ED4: Generalmente son en el saludo en que ellos cuentan sus cosas, pero en general en toda instancia ellos están contando cosas y nosotras paramos un poquito lo que estamos haciendo, por ejemplo, en una actividad, y escuchamos al niño o a la niña para que nos cuente sus cosas.

10. ¿Se han dado instancias para conversar con niños y niñas sobre sus derechos?

ED4: Nosotras lo abordamos a través del plan de convivencia escolar que se realizó en la escuela, entonces una vez por semana se trabaja este plan, por ejemplo en la primera sesión se trabajaban los derechos y se presentaban en video o nosotras dramatizamos algunas situaciones para que ellos expresaran lo que estaban sintiendo, así lo decidimos trabajar para que fuera más concreto, para que ellos entendieran de lo que le estábamos hablando, y que expresaran lo que se les ocurría, haciéndole distintos tipo de preguntas si ellos entendía o como se lo podíamos presentar de mejor manera, o hacíamos ejemplo con los mismos niños, por ejemplo vimos el tema de cuidar su cuerpo, que otra persona no puede tocar su cuerpo.

11. ¿Qué propuestas se llevan a cabo para que niños y niñas puedan tomar decisiones acerca de lo que aprenden o cómo lo aprenden?

ED4: Si estamos haciendo alguna actividad, ellos saben que tienen derecho a elegir y se le presenta diferente tipo de material para que ocupen su derecho de elegir, si sabemos que todos no podrán elegir siempre, pero damos diferentes instancias, pero tratamos de que siempre en las actividades puedan elegir, puedan expresarse.

12. ¿Ha tenido alguna situación en que sentiste que debía defender o promover los derechos de un niño o niña en la escuela?

ED4: No, al menos en el nivel que he estado yo no, no hemos tenido situaciones así. Por ejemplo, el tema de los golpes, generalmente se dan en niños extranjeros, nos contaban que en sus familias golpeaban a los primos, pero no he tenido que intervenir con mis estudiantes respecto a vulneración de derechos.

13. ¿Cree que el enfoque de derechos condiciona o transforma su rol como educadora?
¿De qué forma?

ED4: Igual es como difícil, porque nosotras podemos presentar, lo van a tener en claro, lo pueden manifestar, pero la familia es la que decide más que nada, nosotras podemos ser un plus para que ellos los conozcan, sepan los derechos que tienen, pero más allá si la familia no coopera, no colabora está difícil, como están chiquititos

IV. Especialista en lenguaje y comunicación

14. Considerando los desafíos de los niños y niñas en el área del desarrollo del lenguaje y la comunicación ¿Cómo afectan estas características de los niños y niñas con TL en su participación en la escuela?

ED4: En el nivel que tuve yo, desde mi experiencia, no he tenido niños que se le dificultara tanto su participación, pero si hay niños en que su lenguaje se encuentra más limitado, o se le podía entender mucho sus palabras, y en esos casos, buscábamos todas las instancias para apoyarlo, mostrándole tarjetas, usando el dibujo, el apoyo de los compañeros.

15. ¿Qué estrategias y/o acciones pedagógicas se pueden aplicar ante las NEE derivadas del TL para favorecer la participación plena del niño y la niña?

ED4: Nosotras tratamos de tener diferentes opciones de materiales para que puedan escoger, entonces al estar dispuesto, ellos mismos lo podían escoger.

16. ¿Cuáles son los desafíos en el logro del proceso educativo en su calidad de sujeto de derecho?

ED4: Yo creo que más que nada que ellos lo entiendan, porque es complejo poder enseñarles a ellos que sepan que tiene derechos y que ellos lo puedan entender, es complejo, igual siempre se buscan todas las instancias de ver la manera de como enseñárselo, pero si no lo captan desde chiquititos, quizás de más grandes lo puedan entender super bien.

V. Escuela de lenguaje y enfoque de derechos

17. ¿Qué derechos del niño/a considera relevante en el contexto de una escuela de lenguaje? ¿Por qué?

ED4: El ser escuchado y de qué manera se puedan expresar, hay distintos niños que se expresan de distintas formas, algunos bailando, otros hablando, hay algunos que tal vez del dibujo y acá como escuela de lenguaje se buscas que ellos puedan expresarse de la manera que quieran, tratamos de inculcarle que se pueden expresar y que nosotras jamás le vamos a decir que no.

18. ¿Considera que las escuelas de lenguaje están bien preparadas para trabajar desde el enfoque de derechos? ¿Por qué?

ED4: Creo que nos hace falta más capacitación, como dije anteriormente, para saber qué nos falta, como nos podríamos potenciar de mejor manera, para abordar mejor o tener más ideas de cómo enseñarles a los niños el tema de sus derechos.

19. ¿Qué orientaciones considera que se promueven para poder permitir que los niños y niñas sean partícipes y sujetos activos de derechos?

ED4: Desconozco las orientaciones de la escuela para responderte esta pregunta

20. ¿Qué cambios cree que serían necesarios en la escuela para fortalecer el enfoque en derechos de la niñez? Unir con la siguiente
21. ¿Qué apoyos o recursos cree que serían necesarios para fortalecer el enfoque de derechos en la escuela?

ED4: Como dije anteriormente sobre las capacitaciones, también el tener más recurso para que puedan decidir distintas cosas, considero que nos hacen falta recursos porque la mayoría de los materiales salen del bolsillo de nosotras para que ellos tengan más opciones.

VI. Familia y participación

22. Dentro de los grupos de familias que se encuentran en el nivel donde realiza clases ¿Consideras que reconocen a sus hijos e hijas como sujetos de derecho? ¿Podrías dar ejemplos que lo demuestren o contradigan?

ED4: Yo creo que 50 y 50, como te mencione anteriormente, las familias extranjeras no respetan tanto los derechos de las familias, y las familias chilenas a medias.

23. ¿De qué manera se involucran las familias en la escuela desde la participación y toma de decisiones que afectan a sus pupilos/as?

ED4: Siempre se hacen cierres de unidad donde se invita a la familia a participar, entonces en esos cierres de unidad se invita a la familia a participar y se hace una pequeña actividad con los papás y ahí hemos observado su participación.

24. ¿Qué acciones realiza como educadora para que la familia se involucre y signifique el enfoque de derechos?

ED4: Nosotras hacemos participar a la familia cuando enviamos tareas, o se deben aprender alguna poesía, tratamos de involucrar a la familia dándole opciones de ideas para elegir.

25. Desde su experiencia, ¿Cuáles son las dificultades que experimenta como educadora al intentar integrar a las familias en prácticas pedagógicas con enfoque de derecho?

ED4: Más que nada depende de la familia, porque uno le puede dar todo, pero más que nada ellos deciden todo. Tenemos grupos de apoderados mayores y con ellos es más difícil en cambio los papás más jóvenes están más dispuestos a temas de crianza respetuosa y derechos de los niños.

Nota metodológica

La entrevista se enmarcó en una investigación cualitativa con enfoque interpretativo. Se utilizó una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos. La transcripción fue depurada lingüísticamente, manteniendo fidelidad al contenido original, eliminando interferencias idiomáticas y organizando la información según categorías analíticas definidas previamente para su análisis en la tesis.