



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE MEDIACIÓN QUE FAVORECEN EL CLIMA  
EMOCIONAL DE UN AULA INCLUSIVA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y  
PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL ESPECIALIDAD RETARDO MENTAL

AUTORA: BELÉN VALLEJOS MUÑOZ

PROFESORA GUÍA: ANGELLA FORTUNATI ARENAS

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DE 2015

A mi familia por estar...

A mi compañero de viaje por ser...

La nieve se ha derretido.

El bosque respira nuevamente.

El Sol se refleja en el estanque...

Una vez más.

## **AGRADECIMIENTOS**

---

Tiempos de cambios, de ires y venires, donde el otoño ha dejado caer sus hojas.  
Agradezco la fortaleza de mi familia, padres y hermanos.

La incondicionalidad de un amor y la escucha de un amigo.

Belén Vallejos Muñoz

## TABLA DE CONTENIDOS

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	2
1. Presentación del Problema.....	3
<b>CAPÍTULO II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	7
1. Objetivos de la investigación.....	8
2. Justificación de la investigación.....	9
<b>CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO</b> .....	11
1. Inclusión.....	12
2. Educación Inclusiva.....	14
3. Políticas Educativas.....	20
3.1. Política de Convivencia Escolar.....	20
3.2. Marco para la Buena Enseñanza.....	22
4. Curriculum.....	31
4.1. Curriculum Ecológico.....	31
5. Estrategias Metodológicas.....	33
5.1. Estrategias Metodológicas Inclusivas.....	34
5.2. Trabajo Colaborativo.....	35
5.3. Diseño Universal de Aprendizaje.....	37
6. Clima de Aula.....	39
6.1. Clima Emocional de Aula.....	43
7. Emociones.....	47
8. Conflictos en el Aula.....	52
<b>CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO</b> .....	56
1. Paradigma de la investigación.....	57
2. Tipo de investigación.....	57
3. Atributos del Caso.....	58
4. Grupo de Estudio.....	59
5. Procedimiento de Recolección de la información.....	59

5.1. Instrumentos de Recolección de la información.....	60
5.2. Validación de Instrumentos.....	62
6. Procedimiento de Análisis de la Información.....	63
6.1. Instrumentos de Análisis de la Información.....	63
6.2. Plan de Análisis.....	65
<b>CAPITULO V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>66</b>
1. Análisis de contenido registros de obs. experiencias de aprendizaje.....	67
1.1. Frecuencias .....	67
1.2. Discusión.....	73
2. Análisis de Discurso registros de obs. experiencias de aprendizaje.....	77
2.1. Corpus análisis de discurso registros de obs. exp. aprendizaje.....	77
2.2. Discusión.....	100
3. Análisis de Discurso entrevistas semi-estructuradas individual y grupal.....	103
3.1. Corpus análisis de discurso entrevistas individual y grupal.....	103
3.2. Discusión.....	124
4. Triangulación de Categorías de Análisis.....	126
4.1. Esquema de cruzamiento de categorías de análisis.....	127
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....</b>	<b>128</b>
1. Conclusiones.....	129
2. Recomendaciones.....	132
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>
Anexo 1. Formato Consentimientos informados aplicación de instrumentos.....	141
Anexo 2. Formato de Solicitud Validación de Expertos.....	144
Anexo 3. Validaciones de Juicios de Expertos.....	145
Anexo 4. Registros de Observación de Experiencias de Aprendizaje.....	168
Anexo 5. Transcripción Entrevista semi-estructurada individual.....	197
Anexo 6. Transcripción entrevista semi-estructurada grupal.....	204

## RESUMEN

---

La presente investigación se contextualiza en la dimensión educativa, donde el principal foco de atención es el clima emocional de aula inclusiva.

El problema está enfocado en la relevancia del componente social y emocional dentro del aula, posicionando esta dimensión como significativa para el aprendizaje y reconociendo las principales razones por las cuales es necesario llevar a cabo este estudio.

Se exponen antecedentes teóricos que sustentaron el proceso de investigación, con una constante revisión de marcos conceptuales.

En cuanto a la metodología, la investigación se fundamenta en el paradigma cualitativo, siendo un estudio descriptivo de caso, utilizándose tres instrumentos de investigación, la observación de experiencias de aprendizaje y las entrevistas semi-estructuradas individual y grupal.

Una vez recogidos los datos, se procedió a realizar dos tipos de análisis, por una parte, un análisis de contenido de los registros de observación de experiencias de aprendizaje estableciendo tendencias acerca de las estrategias metodológicas observadas. Y un análisis de discurso de los registros de experiencia de aprendizaje, la entrevista individual y la entrevista grupal, para conocer el discurso personal y social de los participantes. Esto permitió la construcción de categorías, dimensiones y unidades de análisis, para su posterior discusión y triangulación.

Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones realizadas tanto hacia la institución donde se lleva a cabo el proceso, como a la formación docente de Educadores Diferenciales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Esperando que este estudio sirva para reflexionar sobre el clima de aula y las emociones como pilares fundamentales en los procesos de aprendizaje- enseñanza, y que sea enriquecedor desde el punto de vista del rol del Educador, invito a los lectores a adentrarse en esta memoria y posicionar la educación desde la perspectiva del Ser Emocional (Casassus).

## ABSTRACT

---

This research is contextualized in the educational dimension, where the main focus is the emotional climate of inclusive classroom.

The problem is focused on the importance of social and emotional component in the classroom, positioning this dimension as significant for learning and recognizing the main reasons why it is necessary to conduct this study.

Theoretical background that supported the investigation process with a constant review of conceptual frameworks are discussed.

In terms of methodology, the research is based on the qualitative paradigm, being a descriptive case study, using three research instruments, observation of learning experiences and semi-structured individual and group interviews.

Once collected the data, we proceeded to make two types of analysis on the one hand, a content analysis of the observation records of learning experiences about setting trends observed methodological strategies. And a discourse analysis of the records of learning experience, individual interviews and group interviews, to meet personal and social discourse of the participants. This allowed the construction of categories, dimensions and units of analysis for further discussion and triangulation.

Finally, the conclusions and recommendations made both to the institution where the process takes place as teacher training Teachers Differentials Metropolitan University of Educational Sciences are presented.

I hope that this study will help us to reflect on the classroom atmosphere and emotions as cornerstones in learning-teaching processes and enriching it from the point of view of the role of teacher, invite readers to delve into this memory and position education from the perspective of Being Emotional (Casassus)

## INTRODUCCIÓN

---

La educación emocional durante el último tiempo se ha posicionado como una dimensión fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al constituir las bases de la formación humana.

Frente a ello, se han propuesto diversas iniciativas, políticas públicas e investigaciones en torno al valor de las competencias socio - emocionales de los niños y niñas, y con ello una promoción de la convivencia escolar y la cultura de la paz.

Es así, como el presente estudio se enmarca en este interés y desde una experiencia de inserción pedagógica, se realiza una investigación cualitativa mediante un estudio de caso en un jardín infantil inclusivo, sobre las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.

La relevancia que denota esta investigación se fundamenta en el posicionamiento de las emociones desde el rol docente y las acciones pedagógicas conducentes a la promoción de climas de aula inclusivos.

Para llevar a cabo este estudio, se debió trabajar en diversas instancias de investigación e instrumentos: observación y entrevistas semi estructuradas, individual y grupal. Así como también, una permanente indagación teórica que permitió la re articulación del marco conceptual.

Las motivaciones respecto a la concreción del estudio se centra en los alcances de la investigación en la formación inicial de Educadores Diferenciales de la UMCE, iniciando un proceso de concientización sobre la relevancia de las emociones en el aprendizaje y la inclusión social.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

---

## **1. Presentación del Problema**

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. (Unesco, 1994, p.9). Y para ello, la educación debe ser considerada como un proceso permanente para lograr la autoformación personal y social; tomando sentido la formación integral de la persona.

Como respuesta a los cambios paradigmáticos, políticos, económicos y culturales que desafían los nuevos tiempos, la UNESCO (1974) plantea en su informe Delors “La educación encierra un tesoro”, cuatro pilares bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales se relacionan y responden a una evolución en materia de modelos y enfoques educativos.

Los dos últimos aprendizajes, es decir, ‘aprender a vivir juntos y aprender a ser’, tienen un gran valor al enfatizar la educación emocional como un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y como una herramienta social. Implicando, la comprensión de un otro como legítimo otro (Maturana, 2008), la percepción de diversas formas de interdependencia, la realización de proyectos comunes, la resolución de conflictos, el respeto por el pluralismo, la comprensión mutua y la paz; en comunión con el desarrollo de la identidad, autonomía y justicia social; los cuales son lineamientos fundamentales para efectos de la investigación.

En Chile, en materia de políticas públicas, se han propuesto diversas iniciativas que destacan la importancia de la cultura de la paz, la convivencia escolar y la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, como por ejemplo, la ley 20.536 sobre violencia escolar, ley 20.609 de no discriminación, comités de convivencia escolar en establecimientos municipales y particular subvencionados, entre otras.

En el año 2003, el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de este, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios del desempeño profesional docente en los sistemas escolares, elabora el ‘Marco para la Buena Enseñanza’ como un constructo que apela al quehacer y saber pedagógico, planteando cuatro

dominios, uno de ellos, hace referencia al clima de aula, designándolo como: *'creación de un ambiente propicio para el aprendizaje'*, destacando el carácter de las interacciones y relaciones interpersonales que ocurren en el aula, y afirmando que: “los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento”. (MINEDUC, 2003, P.7)

Desde esa perspectiva, ya no se consideran solamente aspectos como, el dominio del saber, las competencias docentes, las capacidades del estudiante, entre otras; sino que, se abre a visualizar y comprender como significativo el clima que se da dentro del aula como consecuencia de lo inter- relacional, dando vida a un clima emocional que configura el cómo y qué aprenden los educandos.

Es en este plano educativo, donde surge el concepto de “*clima emocional de aula*”, como la variable más importante que interviene en los aprendizajes. Lo fundamenta en un “vínculo”, entre el docente y el estudiante, entre los estudiantes, y finalmente, el clima que emerge de esa doble vinculación (Cassasus, 2006, p.11)

Investigaciones como “Integración de alumnos con discapacidad intelectual al aula regular: Rol del clima socio afectivo y las estrategias pedagógicas. Lissi (2012) han demostrado que existe una estrecha relación entre el clima de aula y la inclusión educativa, la cual se fundamenta en los imaginarios sociales, sistema de valores y actitudes de los agentes educativos (directivos, administrativos, docentes, co-docentes, estudiantes y familias) y que la acción pedagógica del docente como facilitador de espacios sociales inclusivos es trascendental.

De esta forma, la acción del docente colabora en la construcción y re- construcción de los procesos sociales en el contexto educativo, involucrándose como agente de cambio histórico, social, cultural y emocional.

En definitiva, se identifica una inconsistencia en la mediación de las educadoras y co-educadoras en relación al clima de aula, siendo necesario unificar criterios de acción y sistematizar el quehacer docente desde su didáctica, particularmente de las estrategias metodológicas que utilizan y las justificaciones pedagógicas de éstas.

Para esta investigación esto es fundamental, ya que a partir de una experiencia de inserción pedagógica de la investigadora, correspondiente a la práctica profesional en un Jardín Infantil Inclusivo, se produce una experienciación del rol docente, permitiendo procesos reflexivos en torno a la educación del ser emocional (Cassasus, 2007).

La investigadora participa de diversas experiencias de aprendizaje enseñanza, mediando procesos inclusivos y reflexionando ante ciertas situaciones socio—emocionales que le hacen enfatizar en el clima de aula y la didáctica utilizada por los agentes educativos (educadoras de Educ. de Párvulos y co-educadoras).

Las razones que llevan a centrar la atención en ello son la identificación de:

- Un liderazgo directivo pro-activo que ambiciona y promueve prácticas educativas inclusivas, a nivel de gestión institucional y contexto de aula.
- Mínima preparación técnico- pedagógica y didáctica de las educadoras de Párvulo y co- educadoras, respecto a la Educación Inclusiva.
- Ambientes de clase ambivalentes, con una falta de normas de aula consensuadas y explicitadas sobre el comportamiento de los estudiantes, desde donde las educadoras y co-educadoras puedan mediar las diversas situaciones de desorganización socio-emocional.
- Inconsistencia en las educadoras y co-educadoras, respecto a las estrategias metodológicas de mediación que utilizaban en los contextos educativos. Faltando claridad respecto al rol del docente y, el cuál, cómo, dónde y por qué de las estrategias que utilizaban para promover climas de aula nutritivos, en función de la participación de todos/as los/as niños/as.

Es trascendental abrirse hacia un proceso de concientización sobre el rol docente dentro de un aula inclusiva, comprender cómo las acciones pedagógicas se hacen cargo de los componentes socio-emocionales en las dinámicas de mediación y cuáles son las metodologías favorecedoras de climas de aula inclusivos, pues estas se traducen en oportunidades para el aprendizaje y la participación de todos, influyendo directamente en el desarrollo socio-afectivo de cada agente educativo.

Esta investigación centra su interés específicamente en el trabajo docente, en cómo las educadoras y co-educadoras favorecen climas emocionales de aula inclusiva por medio de estrategias metodológicas de mediación.

De esta forma surgen las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo se relaciona el clima emocional de aula y la inclusión educativas de las personas con necesidades educativas especiales? ¿Cuál es el rol del docente y co-docente en el clima emocional de aula? ¿Sus prácticas pueden favorecer el clima de aula?

Aproximándose a la problemática, es decir, la falta de consistencia en la mediación socio-emocional por parte de las educadoras y co-educadoras de aula; surge como pregunta de investigación:

**¿Cuáles son las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de aula en un Jardín Infantil Inclusivo?**

## **CAPITULO II**

### **OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

---

## **1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Objetivo General**

Conocer las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.

### **Objetivos Específicos**

- ❖ Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.
  
- ❖ Describir las estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.
  
- ❖ Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.

## **2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación situada en el ámbito educativo, se centra en conocer las estrategias metodológicas de mediación que utilizan educadores y co-educadores para favorecer el clima emocional de aula inclusiva.

El escenario educativo se trata de un Jardín Infantil que cuenta con un programa de inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a discapacidad, que participan activamente de las experiencias de aprendizajes que brinda el establecimiento.

A diario surgen situaciones conflictivas dentro y fuera del aula, en la interacción entre los niños y niñas, y de estos con las educadoras y co-educadoras cuando existen situaciones de desorganización emocional; por ejemplo, juegos de diversión que terminan en golpes, empujones, pataletas, etc.

La relevancia de la investigación busca conocer el quehacer del docente y co-docente, específicamente en las estrategias metodológicas que estas utilizan para la mediación socio-emocional.

A partir de esta investigación, en lo teórico se generarán relaciones entre metodología educativa planteada bibliográficamente y estrategias utilizadas por educadoras y co-educadoras en un contexto y situación particular.

En este sentido, a través del análisis metodológico permitirá conocer las acciones pedagógicas favorables para el clima de aula inclusivo, lo que a su vez podrá ayudar al establecimiento y a sus agentes educativos (docentes y co-docentes) a identificar mejoras en su quehacer que contribuyan a un ambiente emocional saludable para el aprendizaje.

En lo práctico podrá ser una puerta de entrada para el fortalecimiento docente, reformulación de lineamientos de acción metodológica, toma de decisiones, entre otros.

En definitiva, el impacto que tiene esta investigación se puede ampliar en la medida que permite visualizar el actuar del mediador en situaciones conflictivas de convivencia escolar, que hoy por hoy es una realidad de la escuela en nuestro país, tomando en cuenta todos los desafíos que implica tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Finalmente, la importancia ética que compromete esta investigación se relaciona con la toma de conciencia desde nuestro rol docente del clima emocional de aula, direccionado hacia la comprensión de las emociones en relación consigo mismo y los demás agentes de la comunidad educativa, y sus acciones pedagógicas.

## **CAPITULO III**

### **MARCO TEÓRICO**

---

## 1. Inclusión

La Inclusión es una construcción teórica en la cual variadas disciplinas han puesto su interés, la pedagogía, psicología, sociología, entre otras. Conformándose como un paradigma o filosofía desde la cual se aborda la diversidad del desarrollo humano y la construcción de una sociedad más justa.

A lo largo del tiempo, se ha avanzado mediante diversas declaraciones y leyes que sustentan y amplían este enfoque inclusionario<sup>1</sup>:

- Conferencia Internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre Educación para Todos (EPT) (1990)
- Normas Uniformes para la equiparación de oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993)
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, acceso y calidad (Declaración de Salamanca) (1994)
- Conferencia Internacional de Dakar de seguimiento de la propuesta Educación para Todos (2000)
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)
- Entre otras.

Estas han promovido cambios importantes, influyendo directamente en la forma que se comprende y concibe el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias.

En este sentido, la Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la

---

<sup>1</sup> Término introducido por Gordon Porter (1990), para referirse al enfoque educativo que se distancia del enfoque tradicional, el cual se centra en la clase más que en el estudiante, examina los factores de enseñanza aprendizaje antes que el asesoramiento del estudiante por un especialista, resolución de problemas colaborativos antes que resultados de diagnósticos pre-descriptivos, estrategias docentes antes que un programa estudiantil, ambiente adaptado y de apoyo en una clase común antes que la ubicación de un programa adecuado, entre otras.

diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (Unesco, 2005).

Es un proceso que va más allá de la Integración, pues involucra un enfoque de sociedad basado en el respeto de los derechos humanos y los principios de normalización, donde la igualdad de contextos, oportunidades para el acceso y la participación, son nucleares.

Es por ello que, cuando se habla de una sociedad inclusiva se valoriza la diversidad, se fortalece la aceptación, la convivencia y la calidad de vida, y finalmente el “sentido de lo humano” (Maturana, 2008).

Especialmente en el ámbito formativo, la Educación Inclusiva ha ido ganado fuerza por el profundo impacto que tiene en el aula, la comunidad educativa y los procesos de aprendizajes, no tan solo para los estudiantes, sino que también para las familias y los profesionales de la educación.

## **2. Educación Inclusiva**

Al hablar de la Pedagogía de la Inclusión se hace referencia a toda aquella teoría educativa que pone de manifiesto y busca ofrecer una educación integral y de calidad a todo el alumnado independientemente de sus características personales y de los apoyos que puedan necesitar para desarrollar al máximo su potencial personal (Sáez-Carreras, citado por Sánchez et. al 2013).

Se sustenta en el paradigma social de ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, asegurando el derecho a la Educación mediante la premisa de “educar en y para la diversidad” (Arnaiz, 2000).

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva, puede afirmarse que se encuentran autores que centran la inclusión en la transformación de las instituciones y la respuesta educativa basada en características y potencialidades de cada persona; eso correspondería a una escuela inclusiva (Blanco 1999, citada por Díaz 2003).

También encontramos otros autores que consideran que la inclusión educativa va más allá de una transformación y que la ven como una construcción filosófica, una actitud, un sistema de valores y creencias, no solo como una acción ni un conjunto de acciones. (Naicker et al. 1996)

Jiménez y Vilá (1999) definen la Educación Inclusiva como:

Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la

mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Arnaiz, 2005, p. 53)

Para Sáez-Carreras (1997), educar en la diversidad es:

Un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy día. (Arnaiz, 2005, p. 52)

Para la UNESCO (2009), la educación inclusiva:

Es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo inclusivo solo puede ser creado si las escuelas ordinarias adaptan sus contenidos curriculares a una realidad más diversa - en otras palabras, si llegan a ser mejores agentes educativos de todos los niños en sus propias comunidades.

Educación en la diversidad expresa la manera de educar para una convivencia democrática, donde estén presentes la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde los ciudadanos sean capaces de convivir y cooperar con el que es diferente. (Sánchez et. al 2013).

Así, este modelo de Escuela hace efectivos los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades, participación y aprendizaje de todos los estudiantes; basándose en ciertos principios que son fundamentales (Stainback y Stainback (1999):

- ❖ Clases que acogen la diversidad: implica establecer y mantener comunidades educativas que valoren y acepten la diversidad.
- ❖ Currículum más amplio: la inclusión significa implementar de currículum multinivel, con cambios profundos en la naturaleza del currículum alejándose de la educación tradicional.
- ❖ Enseñanza y aprendizaje interactivo: la inclusión implica preparar a los docentes para generar experiencias de enseñanza aprendizaje interactivas. Así los cambios en el currículum están directamente relacionados con la didáctica del docente, donde el actuar de este se ve solapado por una forma más cooperativa de aprendizaje entre los propios estudiantes.
- ❖ El apoyo a los profesores: implica un apoyo permanente a los docentes en sus aulas, generando un trabajo interdisciplinario y reduciendo el aislamiento profesional.
- ❖ Participación familiar: implica la participación familiar significativa en el proceso de planificación, donde se confía en el aporte que pueden hacer ellos en el programa educativo de los estudiantes.

A nivel internacional, existen evidencias que dan muestra que las escuelas inclusivas reúnen una serie de condiciones que hacen re-pensar este enfoque y modelo educativo.

Por una parte, se encuentra la valoración de la diversidad como un elemento que enriquece y promueve el desarrollo personal y social de la comunidad educativa. De forma concreta, la existencia de un proyecto educativo institucional que contemple la diversidad como eje vector, la implementación de un currículo flexible y que tome en consideración la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizajes de todos los estudiantes; uso de estrategias metodológicas de mediación que respondan a la diversidad áulica e institucional;

asimismo, criterios y procedimientos evaluativos diversificados; y finalmente, servicios y sistemas de apoyo continuos orientados a la globalidad de la escuela.

Stainback y Stainback (1999) en su libro “Aulas Inclusivas”, plantean ciertas características de las aulas inclusivas (p. 25-29).

- ❖ Filosofía del aula: las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.
- ❖ Reglas en el aula: dentro de las reglas de un aula inclusiva los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados, estas reflejarían la filosofía de un trato justo e igualitario.
- ❖ Instrucción acorde a las características del alumno: en las aulas inclusivas se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado.
- ❖ Apoyo dentro del aula ordinaria: implica servicios y ayudas en un marco educativo general e integrado, esto significa que en vez que el estudiante vaya en busca de los apoyos, son estos los que van a su contexto de aula regular y puede ser de las siguientes formas:
  - Fomento de una red de apoyo natural: se trata de sistemas de tutorías entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y formas de trabajo donde los estudiantes se pongan en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. Asimismo, que el cuerpo docente realice un trabajo colaborativo con otros profesionales.
  - La cooperación y la colaboración: se trata de actividades igualitarias antes que independientes y competitivas, donde se asuma las relaciones naturales y el apoyo natural, facilitando el desarrollo de una comunidad que apoya.

- Acomodación en el aula: se trata de apoyos externos para satisfacer las necesidades de un estudiante, los demás compañeros y los profesionales, siendo necesaria la modificación del curriculum y los apoyos en el aula.
- Autorización: en las aulas inclusivas, el profesor asume un rol de facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Su rol es el de autorizar a los estudiantes para que proporcionen apoyo y ayuda a sus compañeros y para que tomen decisiones sobre su propio aprendizaje.
- Promover la comprensión de las diferencias individuales: los docentes hacen un esfuerzo consciente para guiar a los miembros de su clase hacia el entendimiento y la utilización de sus diferencias individuales inherentes.
- Flexibilidad: para poder dar respuesta a la diversidad, la creatividad y la amplitud de perspectivas han sido necesarias entre los miembros de la escuela para conseguir el éxito.

Considerando todas estas características, existen factores claves para construir una escuela inclusiva. Considerando a diversos autores (...) se plantea lo siguiente: (Sánchez et. Al, 2013)

- ❖ Centrarse en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas.
- ❖ Partir de la experiencia y conocimientos previos del profesorado.
- ❖ Fomento de la diversidad en el aula desde edades tempranas.
- ❖ Tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación.

- ❖ Utilizar el trabajo cooperativo como instrumento metodológico habitual.
- ❖ Entender la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el alumnado.
- ❖ Dotarse de una estructura de centro flexible que responda a las características y necesidades de los alumnos, donde la colaboración y el trabajo en equipo entre los docentes, sea un pilar básico.
- ❖ Desarrollar planes de formación para el profesorado.
- ❖ Incorporar la evaluación (autoevaluación, co-evaluación, etc.), como aspecto fundamental para promover retroalimentación.
- ❖ Apoyo de la comunidad educativa.
- ❖ Fomento de redes sociales basadas en entornos digitales colaborativos.

En definitiva, el desafío de la Educación contemporánea implica:

“CREAR UNA ESCUELA INCLUSIVA, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No solo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes” (Sapon- Shevin (citado por Stainback y Stainback, 1999, p. 37)

### **3. Políticas Educativas**

En el contexto de una Educación de calidad, el Estado de Chile a través del Ministerio de Educación, introdujo la perspectiva del clima escolar como un eje fundamental en materia de cultura escolar. Es por ello que, ha impulsado diversas políticas públicas orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes y la convivencia escolar.

#### **3.1. Política de Convivencia Escolar**

Es una propuesta realizada en el año 2002 por el Ministerio de Educación, que tiene como principal sentido fortalecer la convivencia escolar en los establecimientos de nuestro país.

Se fundamenta en uno de los cuatro pilares de la Educación planteados por la Unesco (1996) en su Informe Delors, “La educación encierra un Tesoro: Aprender a vivir juntos”, el cual asume dos misiones: “Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a un toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos” (Delors, 1996, p. 99).

Entiende por Convivencia la interrelación que se produce entre las personas, sustentada en la capacidad que tienen los seres humanos de vivir con otros en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. En la institución escolar esta capacidad se expresa en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa.

La ley sobre Violencia Escolar, la define como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (MINEDUC, 2002, p. 5)

Su principal objetivo es orientar las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, solidaria, tolerante, pacífica y respetuosa, en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos. (MINEDUC, 2002, p.13 y 14).

Se materializa en el Curriculum Nacional mediante la integración de los Objetivos Fundamentales Verticales que tienen relación con el desarrollo de conocimiento, habilidades y destrezas estrechamente ligados a lo cognitivo y los Objetivos Fundamentales Transversales que apuntan a la formación intelectual, ética y socio-afectiva de los estudiantes.

Para promover un “clima escolar de paz” (MINEDUC, 2002, p.26) se identifican una serie de elementos claves:

- ❖ Normas: deben ser validadas por la Comunidad Escolar, es decir, tener sentido y ser consensuadas.
- ❖ Relaciones interpersonales: entre los docentes y los estudiantes debe basarse en la confianza y el respeto, lo cual influiría directamente en climas armoniosos y facilitadores de aprendizajes.
- ❖ Roles: se definen los roles, funciones y responsabilidades de los actores de cada estamento de la Comunidad Educativa (Padres y apoderados, Estudiantes, Directivos, Administrativos y Docentes).

Para efectos de esta investigación, a continuación se describen los compromisos y responsabilidades del Docente, en función del cumplimiento de la Buena Convivencia Escolar (Mineduc, 2002, p. 30):

- Crear en el aula un ambiente de trabajo respetuoso y solidario a través de una comunicación franca, directa y afable, con las y los estudiantes.

- Generar y desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras y atractivas para despertar el interés y la motivación por aprender.
- Fomentar estrategias participativas orientadas hacia la formación ciudadana de los y las estudiantes dentro y fuera de la sala de clases.
- Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación amistosa entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias.
  - Contribuir con sus reflexiones, dichos y acciones al ejercicio cotidiano de una convivencia respetuosa y solidaria entre los miembros de la Comunidad Educativa.
- Incorporar en las estrategias y actividades de enseñanza un sentido de trascendencia y de responsabilidad ética a la vida en sociedad.
  - Generar y desarrollar el sentido de cumplir y hacer bien el trabajo escolar cotidiano como parte de su desarrollo y crecimiento personal.

### **3.2. Marco para la Buena Enseñanza**

En el año 2003, el Ministerio de Educación, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, y teniendo a la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios del desempeño profesional docente en los sistemas escolares, elabora el ‘Marco para la Buena Enseñanza’ con el propósito brindar a los docentes orientación para el fortalecimiento del quehacer pedagógico.

Este constructo está articulado en cuatro dominios ligados entre sí, constituyendo el ciclo del proceso de enseñanza- aprendizaje, los cuales son sub- divididos en criterios, y estos, en descriptores que desglosan las funciones del docente.

❖ **Dominio A- Preparación de la enseñanza:** Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. (MINEDUC, 2003, p. 8)

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones (MINEDUC, 2003, p. 16- 21):

- Domina en profundidad los conceptos básicos que la articulan y las relaciones entre ellos
- Conoce e integra los nuevos descubrimientos, redefiniciones o actualizaciones de las disciplinas que enseña
- Genera puentes que permitan que los estudiantes puedan comprender un fenómeno desde diferentes puntos de vista
- Conoce el concepto de aprendizaje que está a la base del marco curricular; el cual incluye conocimientos, habilidades, competencias y actitudes
- Conoce el desarrollo de los estudiantes desde los ámbitos cognitivo, físico y socio-afectivo
- Conoce particularidades de sus educandos y sabe cómo integrar estas experiencias, valores y recursos para su preparación de clases
- Usa estrategias de enseñanza que permiten abordar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, para que todos aprendan

- Conoce cómo sus estudiantes aprenden los diversos contenidos y cómo conectar estos, con los contenidos de otros subsectores que enseña a partir de sus conocimientos previos, aspectos del contexto social, cultural o del entorno de los estudiantes, sus experiencias e intereses
  - Identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum
  - Organiza secuencias de contenidos coherentes con el currículum nacional de las disciplinas que enseña
  - Genera actividades de aprendizaje adecuadas a las edades de sus alumnos y sus intereses
  - Permite que los estudiantes se expresen sobre los contenidos que enseña a través de disertaciones, debates, y otras formas de expresión oral; que lean diversos textos, los procesen y utilicen con propósitos diversos y que produzcan textos sobre los contenidos
  - Utiliza diferentes estrategias de evaluación que permiten abordar los contenidos propuestos por el marco curricular
- ❖ **Dominio B - Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje (MINEDUC, 2003, p.9).

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones (MINEDUC, 2003, p.23- 26):

- Genera relaciones de respeto con sus alumnos, los escucha, comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso
- Considera las diferencias personales, culturales, étnicas y de género, de sus estudiantes y ofrece espacios para que ellos realicen aportes que expresen esas diferencias
- Demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución.
- Presenta situaciones de aprendizaje o les expone el contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus estudiantes
- Muestra actitudes explícitas de interés por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda y de autosatisfacción cuando llega a resultados adecuados
- Fomenta el desarrollo de la autonomía de los alumnos para la toma de decisiones
- Genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos y flexibles para responder a las necesidades surgidas de las actividades de aprendizaje
- Invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia, a otorgarles un sentido compartido entre todos. Estimula a los estudiantes a monitorear el cumplimiento de las reglas de convivencia
- Aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje

- Organiza el tiempo de manera eficiente, sin ‘perderlo’ en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto y con flexibilidad para incorporar aportes de alumnos o sus intereses en el desarrollo de la clase
- Utiliza de manera pertinente el entorno natural, social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje
- Facilita que los alumnos puedan acceder a los materiales y recursos disponibles

❖ **Dominio C- Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:** En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. (MINEDUC, 2003, p.9)

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones (MINEDUC, 2003, p. 27-32):

- Explicita a los estudiantes la relación entre lo que se realizará en la clase y los contenidos que aprenderán
- Indica a los estudiantes los criterios centrales que les permitirán autoevaluar sus productos o logros de sus aprendizajes
- Utiliza variadas situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes abordar los contenidos en contextos que le den sentido

- Propone actividades y tareas que impliquen investigar a través de variadas fuentes (publicaciones, entrevistas, conversaciones)
- Formula preguntas que posibilitan la reflexión de los estudiantes sobre su propio conocimiento y la consideración de nuevas posibilidades
- Utiliza un lenguaje adecuado y pertinente en el tratamiento de los contenidos, un lenguaje oral y escrito claro, correcto y pertinente al contenido y a la situación
- Desarrolla y transmite los contenidos con la rigurosidad propia de la disciplina que imparte en forma metódica y ordenada
- Utiliza de manera flexible el tiempo de enseñanza disponible, en función del nivel de comprensión de los estudiantes frente a los temas abordados
- Promueve que los estudiantes conozcan conceptos, información sobre hechos, procedimientos y procesos del subsector que está trabajando
- Invita a los estudiantes a elaborar sus propias respuestas, desarrollando así el pensamiento autónomo y creativo
- Evita penalizar los errores de los estudiantes, utilizándolos como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a fundamentar sus respuestas y a analizar las de los demás estudiantes
- Invita a los estudiantes a analizar temas transversales, sin imponer verdades únicas, escuchando las opiniones de otros, estableciendo semejanzas con situaciones conocidas por ellos y retomando estos temas en diversas ocasiones, a lo largo del año escolar

- Crea oportunidades sistemáticas para que los alumnos socialicen sus aprendizajes y productos a través de diversas formas de expresión oral y escrita
- Evalúa y monitorea sistemáticamente el grado de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en los distintos momentos de la clase, de manera de tener siempre una idea clara de la situación del curso
- Aborda los errores, no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje
- Genera procesos de retroalimentación profesor-alumno que permiten enriquecer el proceso de aprendizaje, al adaptarse a los ritmos y requerimientos de cada alumno.

❖ **Dominio D- Responsabilidades profesionales:** Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan (...) Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo (MINEDUC, 2003, p.10)

Según este dominio el docente debe cumplir con las siguientes funciones (MINEDUC, 2003, p. 33- 36):

- Recoge evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de los productos de sus trabajos y de procedimientos específicos de evaluación, que le permiten establecer el nivel de logro de los aprendizajes esperados
- Analiza críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que le permite reformularlas para hacerlas más efectivas y pertinentes

- Busca de manera sistemática identificar sus necesidades de actualización y de desarrollo profesional.
- Revisa material bibliográfico atinente a su profesión y a las disciplinas que enseña.
- Aprovecha las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento y el sistema educativo
- Colabora con sus colegas en la creación y mantenimiento de espacios de reflexión e intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes
- Asiste a las reuniones y capacitaciones planificadas por el establecimiento y participa activamente en sus proyectos y actividades, aportando su trabajo, su experiencia y sus conocimientos
- Recoge evidencias, tanto en el aula como fuera de ella, a partir de la observación y las interacciones con sus alumnos, sobre las necesidades de apoyo en su desarrollo académico, personal y vocacional de sus estudiantes, y, cuando corresponde, informa a sus colegas y a la dirección del establecimiento
- Informa a los padres y apoderados sobre los objetivos, contenidos y aprendizajes que se espera logren sus alumnos y sobre las estrategias que desarrolla en su clase para lograrlo
- Informa y entrega a los padres y apoderados registros sobre logros, dificultades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, en forma comprensible, ordenada, y les

sugiere estrategias concretas para contribuir a apoyar los procesos de enseñanza / aprendizaje de sus hijos

- Motiva a la familia para participar en las actividades que emprende con sus alumnos y establece con ellos estrategias de apoyo al aprendizaje de sus estudiantes que recojan y valoricen sus saberes, experiencias y variados recursos
- Conoce el currículum nacional, las estrategias e instrumentos de gestión educativa, las alternativas de desarrollo de la profesión docente y las normas de funcionamiento administrativo y legal del sistema educativo
- Conoce y participa en la formulación del proyecto educativo del establecimiento, del reglamento interno y del reglamento de evaluación entre otros
- Evalúa la coherencia entre el proyecto educativo del establecimiento, su implementación, los objetivos y metas de las políticas nacionales

## **4. Curriculum**

Grundy (1998), plantea que, “el curriculum no es un concepto, sino una construcción cultural, (...) es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (p. 19)

En el contexto de la Educación Inclusiva, un diseño curricular inclusivo, consiste en una diferenciación curricular donde se produzcan entornos de enseñanza-aprendizaje flexibles, mediante adecuaciones curriculares que respondan a los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes.

“La diferenciación curricular es, por lo tanto, el proceso de modificar o adaptar el currículo según los distintos niveles de capacidad de los estudiantes de una clase” (UNESCO, 2004).

Para llevar a cabo esto, es necesario adecuar o diferenciar:

- ❖ Los objetivos específicos dentro del objetivo general
- ❖ Los contenidos a aprender
- ❖ Las estrategias metodológicas
- ❖ Las tareas a realizar
- ❖ Los recursos y materiales que se utilizan
- ❖ La evaluación de los aprendizajes

### **4.1. Curriculum Ecológico**

El enfoque ecológico es una perspectiva teórica a través de la cual se describe la forma en que el ser humano se desarrolla; su premisa fundamental plantea que el individuo evoluciona gracias a la interacción dinámica que establece con los escenarios en los que se desenvuelve a lo largo de toda su vida (Shea, 2000). Sus fundamentos se encuentran en la Teoría de Sistemas Ecológicos de Uri Bronfenbrenner (Shaffer, 2002) que pondera la importancia de la relación del ser humano con el ambiente. (Secretaría de Educación Durango, s/f.)

Toma en cuenta el criterio ecológico, por cuanto considera los ambientes naturales en los cuales participa el sujeto (familia, escuela, comunidad, vecindario, sociedad) y el medio cultural, ambiental, social, político y cultural. Y el criterio de funcionalidad, pues incluye todas las dimensiones y áreas de desarrollo de la persona, potenciando habilidades y necesidades.

Es un marco global y holístico utilizado en la intervención educativa, el cual contempla en su práctica el trabajo transdisciplinario entre diversos profesionales facilitadores (educador, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, asistente social, entre otros) y la consideración de todos los contextos donde la persona se desenvuelve, para potenciar sus capacidades y responder a las necesidades de apoyo.

Linder C. (1993) plantea las siguientes características:

- ❖ Énfasis en la evaluación funcional y práctica, buscando las actividades que tengan sentido para él o la niño/a.
- ❖ Gran participación familiar para descubrir las necesidades de los niño/as en la elaboración del programa.
- ❖ Oportunidades de educación inclusiva en clases regulares, según disposiciones legales.
- ❖ Terapias integradas como un gran beneficio, cada área tiene impacto sobre las otras.
- ❖ Todos los profesionales trabajan sobre la misma orientación.

## 5. Estrategias Metodológicas

Las estrategias metodológicas han sido abordadas y definidas de acuerdo a diversas perspectivas, que responden a un paradigma, modelo y enfoque educativo.

Desde la perspectiva tradicional (enseñanza centrada en el profesor) la estrategia metodológica básica que utiliza el profesor es la instrucción directa donde el profesor explica o <<da la clase>> (lectura) de forma expositiva, mientras el estudiante actúa de receptor pasivo, tomando apuntes de forma mecánica, sin participar en el proceso instruccional. (Doménech, 1999, p. 78)

Desde una perspectiva moderna (enseñanza centrada en el alumno) se pretende huir de la clase expositiva tradicional utilizando una metodología de enseñanza que favorezca la interacción y la bidireccionalidad entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, asignando al aprendiz el papel de protagonista activo y al profesor el papel de mediador entre unos objetivos y contenidos, socioculturalmente relevantes, y los estudiantes. (...) Desde esta concepción de la enseñanza, las estrategias metodológicas desplegadas por el profesor en el aula se caracterizan por presentar una variedad de técnicas y recursos didácticos. (Doménech, 1999, p. 78)

De esta forma, las estrategias metodológicas tienen relación con un proceso formativo en el cual el aprendizaje y la interacción entre los agentes educativos son fundamentales.

Por lo tanto, las estrategias metodológicas son un medio de que dispone el profesorado para ayudar a que el alumnado, de forma individual y de modo grupal, realice su propio itinerario de la manera más provechosa posible para su crecimiento y el desarrollo de sus capacidades. Se integran en la programación y se desarrollan en cada unidad de experiencia, explicitando el sentido de proceso de la experiencia educativas, (...) no es plantear técnicas aplicables directamente, como quien pone en práctica una buena receta y asegura con ello un buen resultado. (Blanchard y Muzás, 2005, p. 93)

## 5.1. Estrategias Metodológicas Inclusivas

Son numerosos los estudios que consideran las metodologías y estrategias pedagógicas como algunos de los elementos clave o condiciones necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva (Ainscow, Hopkins y otros, 1998, 2001; Morris, 1991; Fullan 1991; Thousand y Villa 1991; Skrtic 1991; Wang, Reynolds y Walberg, 1995; Echeita, 2004) Estos elementos han sido considerados como uno de los eslabones principales de los procesos de inclusión, facilitadores de una educación inclusiva significativa y de la participación. (Arnaiz, 2003; citado por Guerrero, 2012, p.2)

Dentro de la normativa actual de Educación Especial, el decreto 170/2009, el cual fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, plantea lo siguiente sobre las estrategias metodológicas:

Artículo 26:

- b) *Diseño e implementación, por parte del equipo docente, de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas, con la asesoría de la Dirección, Unidad Técnico Pedagógica y profesores especialistas. (p.10)*

Artículo 50:

- a) *Implementación de estrategias de aprendizaje personalizadas y ajustadas a las diferencias individuales de los estudiantes. (p.19)*

## **5.2. Trabajo colaborativo:**

Las escuelas inclusivas suelen basarse en la idea de que la escuela es una comunidad de alumnos y educadores, éste sentido de comunidad se basa en el compromiso de que todos los educadores son responsables del éxito de todos los estudiantes, en vez de responsabilizarse solo del éxito de una categoría de alumnos. (Stainback, Stainbak, 1999, p. 104)

En nuestro sistema educativo, particularmente en el Decreto 170/09, se ha abordado trabajo colaborativo como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan necesidades educativas especiales.

La co-docencia implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso. La co-docencia, constituye una estrategia reconocida internacionalmente que favorece el aumento de la eficacia de las escuelas. (MINEDUC, 2012, p.46)

Asimismo, plantea que se requiere (MINEDUC, 2012, p. 47):

- ❖ Coordinar su trabajo para lograr metas comunes de mejoras de resultados de aprendizajes de los estudiantes que presentan NEE.
- ❖ Compartir la idea (creencia) que cada uno de los integrantes del equipo de co-docencia cuenta con una habilidad o pericia insustituible y necesaria, que juntos enseñan más eficazmente y que sus estudiantes aprenden también en forma más efectiva.
- ❖ Demostrar paridad, involucrándose alternativamente en los dobles roles de profesor y alumno, donante y receptor de conocimiento o habilidades.

En el marco del trabajo colaborativo y situaciones conflictivas en el aula, Gutkin y Curtis (1990) plantean algunos conceptos que son fundamentales para la resolución de conflictos de forma colaborativa (Citado por Stainback, Stainback, 1999, p106-109):

- ❖ Servicio indirecto a los alumnos: cuando los maestros u otros educadores colaboran para diseñar estrategias que ayuden a tener éxito a los estudiantes, trabajan juntos con el fin de mejorar resultados.
- ❖ Relación colaborativa: el desarrollo y el mantenimiento de unas relaciones positivas y de confianza entre los colaboradores es fundamental para la colaboración eficaz.
- ❖ Relaciones voluntarias y de derecho a oponerse: la colaboración debe ser voluntaria y la persona que se disponga a colaborar debe conservar su derecho a rechazar y aceptar las ideas que vayan surgiendo.
- ❖ Participación activa del maestro: la colaboración supone la participación activa de todos los implicados, así como la potenciación del maestro. Los colaboradores trabajan con ellos para dar alternativas, pero el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere a la descripción del ambiente de la clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma.
- ❖ Objetivos de la colaboración: la colaboración tiene dos objetivos diferentes. El primero consiste en remediar el problema presente relacionado con el rendimiento o la forma de actuar de los estudiantes. El segundo objetivo, más importante quizá, no solo consiste en ayudar al alumno objeto de atención, sino prevenir problemas futuros de ese alumno y de los demás.
- ❖ Confidencialidad y confianza: las relaciones positivas y de confianza mutua son imprescindibles para el éxito de la colaboración. Un elevado nivel de confianza es esencial para que se establezca un diálogo abierto, necesario para estudiar los factores

ambientales que puedan modificarse y los enfoques alternativos que puedan ponerse en práctica.

### **5.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)**

El decreto N° 83/2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Plantea que, “el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) *es una estrategia de respuesta a la diversidad*, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (p.6).

Estableciendo que, a través de esta estrategia se busca promover prácticas inclusivas, siendo el primer paso para responder a las individualidades de los estudiantes en sus procesos de aprendizajes.

Los principios de esta estrategia inclusiva son:

- ❖ Proporcionar múltiples medios de representación: hace referencia al qué del aprendizaje, tomando en consideración la diversidad de formas en que los estudiantes perciben y comprenden la información, ya que “en realidad, no hay ninguna representación de un significado que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar distintas opciones en la representación es esencial” (CAST, 2008, p. 14)
  
- ❖ Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión: hace referencia al cómo del aprendizaje, es decir, existe una diversidad en la forma en que los estudiantes pueden aprehender y expresar sus aprendizajes, pues “en realidad, no hay un medio de expresión que sea óptimo para todos los estudiantes y es esencial ofrecer opciones de expresión” (CAST, 2008, p. 27).

- ❖ Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje: este último principio hace referencia al por qué del aprendizaje, implicando la forma en que los estudiantes se sienten comprometidos o motivados ante el aprendizaje. “En realidad, no hay un único medio de implicación que será óptimo para todos los estudiantes; ofrecer múltiples opciones para el compromiso y la motivación es esencial” (CAST, 2008, p. 37).

## 6. Clima de Aula

El concepto de Clima de Aula o Clima Social Escolar tiene como precedente el concepto de ‘clima organizacional’ que tiene su origen en el ámbito laboral a finales de la década del 60’ y desde donde se investigaron diversas dimensiones y factores que influyeron en el desempeño productivo de la industria. Asimismo, la psicología social centra su interés en comprender el comportamiento de las personas en una organización.

Rodríguez (2004) expresa que el clima organizacional corresponde a las “...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que este se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo” (p.147)

En el terreno educacional, existen variadas definiciones que nos dirigen al concepto:

Cere (1993) lo plantea como el “conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez, de los distintos procesos educativos” (p. 44)

Arón y Milicic (1999) se refiere a la “percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el colegio. Es la sensación que una persona tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. La percepción del clima social incluye la percepción que tienen los individuos que forman parte del sistema escolar sobre las normas y creencias que caracterizan el clima escolar” (p. 23)

Por su parte, Cornejo & Redondo (2001), señalan que “el clima social escolar refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p.57)

Duarte (2003) el “clima o ambiente de aula constituye un espacio en movimiento, una construcción diaria, que no se limita a las relaciones interpersonales básicas entre profesores y alumnos para la implementación del currículo, por el contrario, se instaura en la diversidad de dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias educativas y socioafectivas para cada uno de los participantes” (p.34)

Tomando en consideración lo planteado, se puede concluir que el clima en el contexto escolar no solo está determinado por las percepciones de quienes son parte de este (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, personal administrativo) y el contexto donde lo llevan a cabo; también, las interacciones y relaciones que ocurren con y entre ellos.

Existe una prevalencia hacia el estudio de las relaciones que se establecen entre los distintos agentes de la comunidad educativa, lo relativo al funcionamiento de la organización y las condiciones físicas del ambiente.

Doyle (1986; citado por Santrock 2001, p. 473), al analizar el ambiente del aula describió seis características que reflejan su complejidad y potencial para generar problemas:

- ❖ “Las aulas son multidimensionales: en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión)”

- ❖ “Actividades que ocurren simultáneamente: al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo”
- ❖ “Las cosas pasan rápidamente: los eventos ocurren rápidamente en las aulas y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata”
- ❖ “Los eventos a menudo son imprevisibles: aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados”
- ❖ “El ámbito privado es reducido: el aula es un espacio público donde los estudiantes observan cómo actúa el maestro ante problemas de disciplina, eventos inesperados y circunstancias frustrantes. Mucho de lo que les ocurre a los estudiantes es observado por sus compañeros, los cuales hacen conjeturas sobre lo que le está ocurriendo”
- ❖ “Las aulas tienen historia: los estudiantes recuerdan lo que pasó con anterioridad en el aula: recuerdan cómo el maestro maneja un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros, y si la maestra cumple con sus promesas”

Por otro lado, Cid (2001) propuso tres dimensiones fundamentales del clima de aula:

- ❖ “La dimensión contextual-situacional: se refiere al contexto tanto mediato como inmediato en el que se va a desarrollar la lección o actividad didáctica”
- ❖ “La dimensión socio afectiva o el clima social del aula: se refiere al clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre profesor y estudiantes, y entre estos entre sí, en los procesos del aula”

- ❖ “La dimensión comunicativa: es el proceso del enseñanza/aprendizaje, se refiere al foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como proceso de comunicación: profesores y alumnos intercambian mensajes y se comunican por diversas vías”

Así como también mediante dos modalidades, “la comunicación verbal, donde el lenguaje verbal (que utiliza los canales de la comunicación vocal-auditivos y grafico-visuales) es un procesamiento de la comunicación simbólica que a partir de unas categorías cognoscitivas, arbitrarias y convencionales, codifica cualquier tipo de información mediante una serie de reglas lógicas para poder asociar símbolos y describir significados”. (Rubio, 2002, p.51)

“La comunicación no verbal, que conforma un sistema de comunicación que se utilizan de forma simultánea o alternada con los elementos verbales en el acto comunicativo humano, contiene cuatro elementos, por una parte lo paralingüístico que incluye las cualidades de la voz, modificaciones de la voz, silencios, pausas; el kinésico que incluye movimientos y posturas corporales; el proxémico que tiene relación con la concepción, estructuración y uso del espacio; y finalmente, el cronémico con el uso del tiempo; los cuales comunican o matizan el significado de un enunciado” (Benítez, 1998, p.10)

Jakobson define las siguientes funciones de la comunicación (León A. 2005):

- “Función referencial o informativa: esta función consiste en transmitir un contenido intelectual, un saber de los objetos y sus relaciones” (pág. 31)
- “Función sintomática o emotiva: se refiere a la relación que el emisor establece con el mensaje, es decir, el sello personal que imprime a lo que está diciendo. Es la función que proyecta los estados anímicos del hablante como entusiasmo, interés, preocupación, enojo, inseguridad, etc. Esta función está marcada principalmente por las tonalidades de la voz, el uso de interjecciones y de determinadas frases y palabras” (p.32)

- “Función apelativa: está orientada hacia el tipo de relación que pretende establecer el emisor con el receptor a través del mensaje. El emisor se propone influir en el pensamiento, la actitud y la conducta del receptor” (p. 32)
- “Función fática: tiene la finalidad de establecer, mantener o interrumpir la comunicación por parte del emisor, mediante el empleo de expresiones que no aportan información significativa, como sería el caso de los “clichés” o frases hechas y las muletillas” (p. 33)
- “Función metalingüística: cuando se tratan temas relacionados con el código o lengua, se realiza la función metalingüística” (p. 33)
- “Función poética: esta función establece la prioridad en el valor expresivo del lenguaje. Su finalidad es producir un placer estético en el receptor mediante las imágenes y las construcciones discursivas que el artista logra crear” (p. 34).

### **6.1. Clima Emocional de Aula**

Cuando se habla de Clima Emocional de Aula, se apunta fundamentalmente a las emociones y las relaciones que tienen estas con el proceso de aprendizaje enseñanza para los agentes educativos.

Para comprender las bases de esto, se concibe que “una escuela es fundamentalmente una comunidad de relaciones y de interacciones orientadas al aprendizaje, donde el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establezcan en la escuela y en el aula” (Casassus, 2006, p. 90).

Se sabe que a lo largo del tiempo, las emociones estuvieron fuera del contexto escolar por ser consideradas banales e informales a lo que se concebía como proceso educativo. Sin embargo, ello ha ido cambiando y diversas disciplinas han dedicado sus estudios al

conocimiento de las emociones y su relación con los aprendizajes; concluyendo que estas son fundamentales para el éxito en aprendizajes cognitivos y sociales.

A continuación, se plantean diversas definiciones que rescatan los fundamentos del clima emocional de aula:

“Es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula” (Marchena, 2005, p. 198).

Las interacciones entre los educandos y el docente, deben estar “basadas en la afectividad y en gran parte, son construidas a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assaél y Neumann, 1991, p. 23).

A la hora de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable ‘clima del aula’ es la más importante. “El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones en los aprendizajes. Es la variable que más explica porqué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra” (Cassasus, 2002, p.10)

Por clima emocional entendemos la “cualidad predominante de las relaciones afectivas en el aula. Estas relaciones son construidas-en gran parte- a partir de la percepción que el maestro tiene de sus alumnos, y de las expectativas y objetivos que se derivan de dicha percepción” (Assael y Neumann, 1991, p28).

“Por clima emocional del aula se entiende un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre docente y alumno, el tipo de vínculo entre los alumnos y el clima que emerge de esta doble vinculación. El aspecto crucial de este concepto radica en la noción de vínculo. Al hablar de vínculo hacemos referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundidad. Para que ocurra esa profundidad se necesita conexión, y por conexión entendemos una

competencia (del docente) por la cual el otro (el alumno) *siente* que es visto, escuchado y aceptado, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es. En la conexión hay confianza y seguridad, y el buen clima se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje. Por ello, el aprendizaje depende del grado de la conexión. (Cassasus, 2002, p.11)

Hace referencia a una variable que va más allá de la infraestructura y organización del aula, número de profesionales de la educación o materiales pedagógicos; si no que, se trata de algo intangible, de relaciones emocionales, es decir, de un clima de aula que se fundamenta en las conexiones emocionales.

Cassasus (2006) plantea al menos cinco tipos de relaciones que intervienen positivamente en un clima emocional de aula favorable para el aprendizaje significativo.

- ❖ Relación del docente con la materia: se plantea la relación que existe entre el contenido y la disciplina dentro de aula, es decir, mientras el contenido y cómo es tratado responda a los intereses de los estudiantes, no habrá problemas de disciplina. Esto alude a los niveles de motivación e implicación que logra el docente como facilitador de los aprendizajes.
- ❖ Relación del alumno con la materia: plantea que todos los estudiantes tienen una relación emocional con los diversos contenidos y áreas disciplinarias, es decir, la materia gatilla diversos estados emocionales que implican la apertura o el rechazo hacia el aprendizaje.
- ❖ Relación del docente consigo mismo: se trata de la conciencia emocional que tiene el docente de sí mismo, pues esta la transmite en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, el docente proyecta sus pensamientos, opiniones, experiencias, sistemas de creencias, entre otras; mediante el lenguaje verbal y no verbal en acciones, actitudes y tonalidades.

- ❖ Relación del docente con el estudiante: se trata de una conexión especial para al aprendizaje, donde el estudiante se sienta respetado y comprendido por el profesor, el cual es capaz de observar el trasfondo emocional en las acciones de los estudiantes. Se trata de una relación genuina donde existe la aceptación y comprensión emocional.

Santrock (2001), señala que “la relación educativa supone el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y el educando, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia” (p. 76)

- ❖ Relación entre los estudiantes: hace referencia al aprendizaje social que se da en el contexto escolar, es decir, al desarrollo de las competencias sociales. Se centra en las interacciones emocionales entre los estudiantes, lo cual influye directamente en los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se compone la triada educativa, donde los estudiantes, el docente y los saberes se encuentran en permanente interacción. El *saber* hace referencia a los contenidos conceptuales y procedimentales con que se aborda la disciplina; en el *estudiante* influyen los estilos y ritmos de aprendizaje, factores biológicos, históricos, socio-culturales, así como también su bagaje emocional; y en cuanto al *profesor*, factores biológicos, históricos, socio-culturales, socio-emocionales, modelo curricular, metodologías, técnicas y competencias pedagógicas.

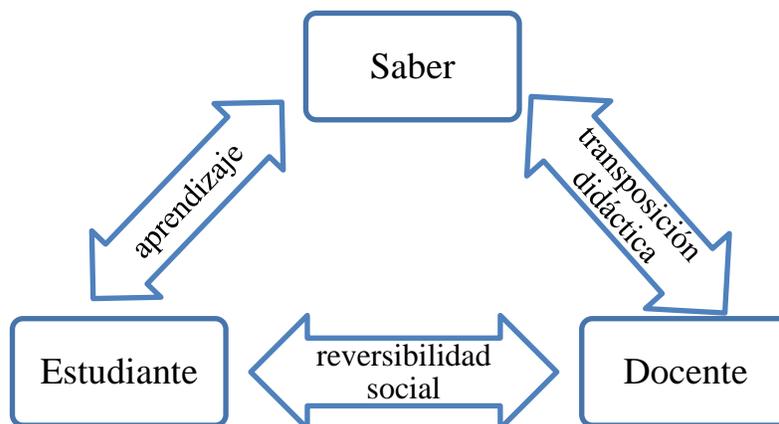


Tabla 1. Triada Educativa, creada por la Investigadora.

## 7. Emociones

*Siento... luego existo (Lange, 2001)*

Si los aprendizajes dependen en gran medida de las emociones, es necesaria una fundamentación conceptual de estas y sus postulados teóricos de base, para acabar en el concepto de las inteligencias múltiples, particularmente en el concepto de inteligencia emocional.

Darwin en 1872 plantea en su libro *“La expresión de las emociones en hombres y animales”*, que las “respuestas faciales humanas evidenciaban estados emocionales idénticos en todos los seres humanos. Relacionaba la expresión de la emoción con otras conductas y a todas ellas las hacía resultado de la evolución; a partir de ahí intentó compararlas en diversas especies. Supone que las emociones son mecanismos de supervivencia tanto de los seres humanos como de las sociedades” (Cassasus, 2007, p. 3)

En la filosofía contemporánea, “la primera teoría de la emoción fue enunciada por Platón (1992) en el Filebo contraponiendo en el diálogo entre Sócrates y Protarco el dolor y el placer. Dividió la mente o alma en los dominios cognitivo, afectivo y apetitivo, la trilogía básica de Platón es razón, apetito y espíritu, que en la actualidad se corresponde en Psicología con la cognición, motivación y emoción” (Casado y Colomo, 2006, p.2)

Damasio en su libro *“El error de Descartes”* (1996) propone una interpretación de la razón, donde las emociones y sentimientos no son intrusos en la razón pura, sino que se sustenta en una profunda interacción entre el cuerpo y la mente, donde los sentimientos son la “percepción directa del lenguaje del cuerpo” y “ejercen una poderosa influencia sobre la razón” (Damasio, 1996, pág, 226).

El cuerpo es un “marco de referencia indispensable para los procesos neurales que experimentamos con la mente: sobre esta base fundamental que es el cuerpo, la mente puede luego relacionarse con muchas otras cosas reales o imaginarias, pero ella existe en un organismo integrado y para él, sin el cuerpo no hubiera existido” (Damasio, 1996, pág. 10)

Para Aristóteles (1999) la emoción es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma. (Casado y Colomo, 2006, p.2)

Sartre (1999) “la emoción es una cierta manera de aprehender el mundo” y por lo tanto, conciencia del mundo. Denominaremos emoción a la caída brusca de la conciencia en lo mágico (...). Por lo tanto, no es necesario ver en la emoción un desorden pasajero del espíritu, que vendría a perturbar desde afuera a la vida psíquica. Al contrario, se trata del retorno de la conciencia a la actitud mágica, una de las grandes actitudes que le son esenciales (...). La emoción no es un accidente, es un modelo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que comprende su ser en el mundo” (Casado y Colomo, 2006, p.9)

En el entendimiento de Maturana, "no hay acción humana sin una emoción que la define como tal y que la torne posible como acto. " (Maturana, 2009, p. 22). Esta emoción fundamental, según el autor (2009), es el amor, que es la base del dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con los demás hacen del otro un legítimo otro en la convivencia. Por lo tanto, las relaciones humanas se producen solo en la aceptación mutua.

En el análisis de Maturana (1998), “todo sistema racional tiene un fundamento emocional, y es por eso que ningún argumento racional puede convencer a cualquier persona que no está convencido, *a priori*, a aceptar las premisas que lo constituyen” (Carnerio, 2013, p. 15)

Para Casassus (2006) las emociones van más allá de ser una experiencia psicológica o biológica, son una energía vital que “une los acontecimientos externos con los acontecimientos internos” (Casassus, 2006, p. 99).

Es así como, “uno de los descubrimientos más impactantes de los últimos años es que el afecto o la emoción está en el origen de lo que hacemos todos los días en nuestro manejo e interacción con el mundo” (Varela, 2000, p. 7)

Se pueden distinguir tres niveles en el afecto. “El primer nivel está constituido por las *emociones*: el estar consciente de una tonalidad emocional que es constitutiva del presente vivo. El segundo es el *afecto*, una disposición propia de una secuencia coherente de acciones encarnadas más largas. Finalmente, el estado anímico, el nivel de la narración descriptiva a lo largo de una gran extensión de tiempo varios días o semanas” (Varela, 2000, p. 10)

En este complejo y profundo emocionar, Reeve (1994) plantea que la emoción tiene tres funciones principales (Chóliz, 2004, p. 4):

- ❖ “Funciones adaptativas: hace referencia a la capacidad de preparar al organismo para responder a las exigencias ambientales, movilizandolas conductas”
- ❖ “Funciones sociales: tiene como objetivo facilitar conductas pro-sociales, permitiendo la interpretación de los comportamientos asociados a las emociones”
- ❖ “Funciones motivacionales: se plantea que la emoción energiza la conducta motivada, otorgándole dirección e intensidad. De esta forma, la conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición o no de dichas conductas”

A lo largo del tiempo se han podido establecer diversas teorías explicativas en torno a las emociones, dando paso a un postulado relacional entre estas y la inteligencia, ampliando los enfoques y modelos desde los cuales se comprende el desarrollo del ser humano.

De acuerdo a diversas teorías, se puede definir que una emoción es un estado complejo, donde interactúa la experiencia intersubjetiva, experiencia subjetiva, el componente fisiológico y las condiciones contextuales/ambientales, los cuales permiten a las personas desarrollar relaciones apropiadas para la adaptación social y el ajuste personal.

Hasta mediados del siglo XX se comprendía la razón y la emoción de forma aislada, siendo estudiadas y teorizadas desde esa perspectiva. A partir de esto, surge una teoría que aborda la inteligencia no como algo unitario y parcelado, sino como una agrupación de diferentes capacidades del ser humano.

Las investigaciones de Gardner lo condujeron a definir la Teoría de las Inteligencias Múltiples (...) propone que existen al menos otros seis tipos de inteligencias- o maneras de ser inteligente- la espacial (visual), la rítmica/musical (música), la cinético corporal/movimiento (cuerpo), la interpersonal (sociedad), la intrapersonal (uno mismo) y naturalista (flora y fauna). En el marco teórico de Gardner, “cada persona posee las ocho inteligencias y los individuos las combinan y mezclan de distintas formas en el proceso de resolver problemas y aprendizaje” (Lefebvre, 2006, p.31)

Dentro de esta clasificación, las inteligencias personales tienen un protagonismo especial. El término de Inteligencia Emocional fue definido por los psicólogos Salovey y Mayer, como:

“La habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Lefebvre, 2006, p. 35)

De esta forma, los psicólogos recogen la definición de Gardner y la amplían en ciertos dominios:

- ❖ Conocer las propias emociones

- ❖ El manejo de las emociones
- ❖ Reconocer las emociones en los demás
- ❖ Capacidad de relacionarse con los demás

Siguiendo esta misma línea, en 1995, Goleman publica su obra “Inteligencia Emocional”, donde aborda la dimensión afectiva y el conocimiento emocional como aspectos claves en el desarrollo. Y define:

La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social”. (Goleman, 1996)

Sobre la base de este tipo de inteligencia personal, las competencias socio emocionales son fundamentales en el aprendizaje para la vida. Así, la “competencia emocional (CE) hace referencia a los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se consideran necesarios para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bizquera y Pérez, 2007, citado por Peñalva, López, Lava, 2013, pág. 692)

Actualmente y desde los distintos campos, los investigadores reclaman un acercamiento a la comprensión y conocimiento de nuestro mundo emocional, al darse cuenta de cómo este domina nuestra vida. (Molero, 1998, p.28)

## 8. Conflictos en el Aula

“Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo” (MINEDUC, 2006, p. 12)

“Para comprender mejor la causa o causas de la conducta del alumno es necesario, por regla general, hacer un análisis funcional que se traduzca en una descripción global del clima escolar. Debe prestarse especial atención a los ambientes, acontecimientos y acciones que están presentes o preceden generalmente a los casos de conductas molestas y a sus consecuencias sobre todo las reacciones de los compañeros y los profesores” (Stainback, Staninback, 1999, p. 166)

Para la resolución de conflictos se adoptan dos posturas, por una parte “la posición controversial que busca satisfacer las necesidades e intereses en disputa a costa de la insatisfacción de la otra persona. Y la posición colaborativa que tiene como propósito considerar los intereses, emociones y expectativas de ambas partes” (MINEDUC, 2006, p. 16)

Dentro de las modalidades para la resolución de conflictos Mineduc (2006), señala:

- ❖ “**Negociación:** es una técnica de resolución pacífica de conflictos, que se ejecuta a través de dos o más partes involucradas que dialogan cara a cara, analizando la discrepancia y buscando un acuerdo que resulte mutuamente aceptable, para alcanzar así una solución a la controversia. Para negociar, debe existir en las partes involucradas en la disputa la disposición, voluntad y confianza para resolver mediante el diálogo, exponiendo asertivamente la posición de cada uno y lo esperado del proceso” (MINEDUC, 2006, p. 33).

❖ “**Mediación:** es una técnica de resolución pacífica de conflictos en la cual una persona o grupo que no es parte del conflicto, ayuda a las partes en conflicto a llegar a un acuerdo y/o resolución del problema.

En el contexto escolar, nos otorga una posibilidad de ser ejecutada por los estudiantes, a modo de Mediación entre Pares, o entre los distintos estamentos como mediación institucional (docentes-estudiantes, co-docentes-estudiantes, o entre docentes, por ejemplo)” (p. 40)

❖ “**Arbitraje Pedagógico:** procedimiento de resolución del conflicto, guiado por un adulto con atribuciones en la institución escolar, quien a través de un dialogo franco, respetuoso y seguro, escucha atenta y reflexivamente de la posición e intereses de las partes, antes de determinar una salida justa a la situación planteada” (p. 54)

<b>Técnica</b> <b>Características</b>	<b>Negociación</b>	<b>Arbitraje pedagógico</b>	<b>Mediación entre pares</b>
<b>Finalidad</b>	Llegar a un acuerdo	Aplicación justa de la norma	Búsqueda de soluciones
<b>Intervención de terceros</b> <b>No hay/Existe</b>	No hay	Existe alguien más con atribuciones	Existe un mediador o mediadora para llegar a un acuerdo
<b>¿Quién resuelve?</b>	Las partes	El árbitro pedagógico	Las partes involucradas en el conflicto
<b>Resultado</b>	Acuerdo consensuado ambos pierden y ganan	Compromiso de las partes y sanción	Acuerdo consensuado, ambos ganan

Tabla 1. Extraída de *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar.*

MINEDUC, 2006, p.57.

Thomas y Kilman (1975) plantean cinco estilos de resolución de conflictos (MINEDUC, 2006, pág. 17):

- ❖ “Estilo competitivo: Cuando una persona persigue sólo los objetivos personales a costa de la otra parte, centra su energía en sus propios intereses sin detenerse a pensar en el otro u otra”
- ❖ “Estilo evitativo: Cuando la persona actúa sin afrontar o sin querer ver el conflicto. Lo que implica no tomar en consideración a sí mismo ni a los demás. Al no asumirlo, se arriesga que el conflicto se encadene en un problema mayor”
- ❖ “Estilo acomodativo: Cuando una de las partes renuncia a su punto de vista e intereses cediendo frente a la postura de la otra persona o parte. En ocasiones esta actitud puede llevar a lograr un interés superior, como la integridad física, en el caso de amenaza desde una de las partes”
- ❖ “Estilo compromiso: Cuando ambas partes tienen la voluntad de crear una salida al conflicto. Generalmente es a través de la negociación. Esto implica que ambas partes ceden en sus intereses y logran a su vez una satisfacción parcial de sus necesidades”
- ❖ “Estilo cooperativo o de colaboración: Cuando ambas partes en conflicto están dispuestos a transformar la incompatibilidad de intereses en alternativas comunes que satisfagan a ambas partes. Es decir, las partes tienen la confianza y el deseo de superar la disputa, ganando ambos en la resolución del conflicto”

Gutkin y Curtis (1982, 1990) y Zins, Curtis, Graden y Ponti (1998) describen una serie de acciones para la resolución de conflictos dentro del enfoque de colaboración (Stainback, Stainback, 1999, p. 109-112):

1. Definición y clarificación del problema: se obtiene información conductual y operacional clara de la cuestión, es decir de los componentes y factores relacionados

al problema. Así, la resolución eficaz de un problema opera desde una perspectiva sistémica y utiliza un enfoque de “embudo”, pasando de un amplio conjunto de variables ambientales a otras más específicas.

2. Análisis del problema: tras definir y clarificar la definición del problema, hay que aplicar tres conceptos importantes. El primero consiste en utilizar el marco sistémico y el enfoque de embudo para analizar posibles variables contextuales relacionadas con el problema. La segunda consiste en realiza un análisis funcional de las variables contextuales y el tercero es tratar el proceso de manera que puedan generarse hipótesis comprobables.
3. Estudio de alternativas: se trata de reconocer que hay más de un modo de enfocar las cosas y evaluar las opciones propuestas.
4. Selección de estrategias: tras examinar las alternativas posibles, se selecciona una estrategia concreta, ésta no debe obstaculizar el desarrollo de la clase y adaptarse a su contexto natural.
5. Clarificación de la estrategia: se trata de entender con claridad los aspectos básicos del procedimiento: quién, qué, cuándo, dónde y cómo, los cuales deben aclararse para garantizar que todas las partes implicadas comprendan los aspectos fundamentales del plan.
6. Implantación de la estrategia: se trata de un seguimiento y de apoyo sistemático del plan, con el objetivo de que los individuos trabajen junto y hagan lo necesario para asegurar el éxito del alumno.
7. Evaluación de los resultados: consiste en recoger datos con el fin de contribuir a evaluar los resultados, y así tomar decisiones respecto al análisis del plan y factores que puedan utilizarse para elaborar estrategias.

## **CAPITULO IV**

### **MARCO METODOLÓGICO**

---

## 1. Paradigma de Investigación

El paradigma desde el cual se sustenta la presente investigación es el **Paradigma Cualitativo**, donde se aborda la naturaleza del fenómeno/objeto de estudio desde una perspectiva comprensiva interpretativa, es decir, de forma dinámica y construida, pues, “no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas”. (Pérez, Serrano, 1990, p. 65)

Se trata de un proceso, donde los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como suceden, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo a los significados que le dan las personas implicadas.” (Rodríguez 1999, p.32)

## 2. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es **Descriptiva**, ya que “tiene como objetivo indagar la incidencia o los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cualitativo) o ubicar, categorizar y proporcionar una visión de una comunidad, un evento, un contexto, un fenómeno, o una situación (describirla, como su nombre la indica, dentro del enfoque cualitativo)” (Hernández, 1998. Pág. 272).

Para ello, se utilizó como enfoque de Investigación cualitativa el **Estudio de Caso**, el cual es de tipo intencional, es decir, se selecciona el establecimiento de estudio de acuerdo a los intereses de la investigación.

Para Stake (1998) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas”.

Asimismo, “comprender la particularidad del caso, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz y Serván, 2001).

Stake (1998) plantea tres modalidades en las cuales se pueden clasificar los estudios de casos, por una parte se encuentra el estudio intrínseco de caso, el cual tiene como propósito

básico alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo, sin generar ninguna teoría ni generalizar los datos. (Barrio del Castillo et al. s/f, p. 4)

De acuerdo a esto, se utilizará como diseño de investigación el Estudio Instrumental de Caso, pues se pretende el conocimiento de las estrategias metodológicas en relación al clima emocional de aula inclusiva, mediante la descripción de este.

### **3. Atributos del Caso**

La presente investigación se realizará en un establecimiento de Educación Inicial, es decir un Jardín Infantil Particular de la Comuna de La Florida, que cuenta con un programa de Inclusión Educativa dirigido a niños/as con Necesidades Educativas Especiales Transitorias y/o Permanentes.

Su elección se fundamenta en dos criterios de inclusión: ser el centro de práctica de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial especialidad Retardo Mental del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde la Investigadora llevo a cabo su proceso de Práctica Profesional, logrando insertarse en el contexto educativo y luego reflexionar sobre los elementos del clima emocional de aula inclusiva.

Y observar que dentro de las prácticas docentes existía una inconsistencia respecto a las estrategias metodológicas de mediación en el contexto de una Educación Inclusiva.

Este contexto de Educación Inicial cuenta con un Programa de Inclusión Educativa, dirigido a niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias y/o permanentes que requieran apoyo y de un espacio socio-educativo inclusivo.

#### 4. Grupo de Estudio

El grupo de estudio está compuesto por las cuatro profesionales de la Educación del Establecimiento Educativo:

<b>Directora/ Docente de Aula</b>	Educadora de Párvulo	Curso Transición: Kínder y Pre-Kínder
<b>Docente de Aula</b>	Educadora de Párvulo	Curso Medios Heterogéneos: Medio menor y Medio Mayor
<b>Docente en Práctica</b>	Educadora Diferencial	Curso Transición: Kínder y Pre-Kinder
<b>Co- educadora</b>	Asistente técnico en Educación Parvularia	Curso Medios Heterogéneos: Medio menor y Medio Mayor
<b>Co- educadora</b>	Asistente técnico en Educación Parvularia	Curso Sala Cuna: Sala cuna Menor y Mayor

#### 5. Procedimiento de Recolección de la Información

La recolección de la información se realizará en tres instancias. En un primer momento se realizarán quince (15) observaciones directas de experiencias de aprendizaje, donde participarán niños y niñas, familias, docentes y co-docentes, en una diversidad de contextos físicos y circunstanciales.

Dichas observaciones serán registradas en un formato descriptivo, metodológico e interpretativo, los cuales serán respectivamente procesados.

Posteriormente, se realizará una Entrevista semi-estructurada a la Directora del Establecimiento Educativo, con el objetivo de obtener información respecto a las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de aula desde su perspectiva de líder y gestora del programa de inclusión educativa. Dicha entrevista, se realizará en las

dependencias del establecimiento educativo y de forma personal, las cuales serán registradas mediante un formato de audio con previo consentimiento informado de la entrevistada.

En última instancia, se realizará una Entrevista grupal semi estructurada donde participarán una Educadora de Párvulos, una Educadora Diferencial en práctica profesional y dos Co-docentes de aula, se llevará a cabo en las dependencias del establecimiento educacional, con una duración de aproximadamente una hora cronológica y será registrada mediante un formato de audio, con el previo consentimiento de los participantes, el cual será plasmado en un registro de transcripción.

La información obtenida de los tres instrumentos mencionados, se organizarán en categorías de estudio y sus respectivas dimensiones de análisis.

## **5.1. Instrumentos de Recolección de Información**

En los estudios cualitativos, el procedimiento usual es aplicar un instrumento o método de recolección de datos, cuya esencia sea también cualitativa. (Hernández, 1998, p. 365)

Es por ello que los instrumentos de investigación serán: la observación, la entrevista semi estructurada individual y semi- estructurada grupal.

**5.1.1.** Observación: *“La observación es una técnica de recogida de datos, y como tal se puede utilizar en distintos métodos de investigación”* (Bisquerra, 2000, p.134).

Desde el enfoque cualitativo, la observación tiene como sentido la comprensión y descripción de contextos, ambientes, dinámicas, relaciones, entre otras.

Para efectos de esta investigación, las observaciones se realizaron desde un rol de espectador, ya que no se intervino en las dinámicas de aprendizaje-enseñanza. Fueron alrededor de quince sesiones, de treinta a cuarenta y cinco minutos de duración, ya sea en el contexto de aula o fuera de esta; con el propósito de conocer y describir las estrategias utilizadas por las docentes y co-docentes en torno al clima emocional.

Con el objetivo de sistematizar el proceso, las anotaciones de observación directa se registraron por escrito, mediante una pauta de observación que contemplaba tres partes: un registro descriptivo circunstancial, un registro de las estrategias metodológicas observadas y finalmente un registro interpretativo de lo observado.

**5.1.2.** Entrevista: *“La entrevista de investigación es una conversación entre dos personas iniciada por el entrevistador con el propósito específico de obtener la información relevante para una investigación”* (Bisquerra, 2000, p.103).

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la entrevista semi-estructurada, la cual se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández, 1998, p. 486).

Con el objetivo de obtener información de una de las fuentes primarias se realizó una entrevista semi-estructurada individual a la directora del establecimiento educacional, la cual estuvo centrada en torno a los siguientes temas:

- ❖ Educación Inclusiva.
- ❖ Clima emocional en el aula.
- ❖ Relación de clima emocional de aula y la inclusión educativa.
- ❖ Estrategias metodológicas de mediación que favorecen la generación de un clima emocional de aula positivo.

**5.1.3. Entrevista Grupal:** Al igual que la entrevista individual se define como *"Conversación que tiene unos objetivos y se desarrolla en una situación social de interrogación, de forma que implica un profesional y, al menos, una persona"* (Elejabarrieta, 1995, p.31, citado por Iñiguez, 2008, p. 1).

La diferencia entre una entrevista individual y una entrevista grupal es que la individual se realiza en un contexto interindividual y la grupal, en un contexto de discusión grupal. Esta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, o dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes. (Iñiguez, 2008, p. 1)

## **5.2. Validación de Instrumentos**

Los instrumentos consignados han sido sometidos a un proceso de validación de contenido por juicio de expertos, los cuales son tres académicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación Diferencial, quienes desde diversas áreas disciplinarias, Psicología, Pedagogía y Fonoaudiología han trabajado durante años en torno a la Educación Diferencial.

Se trata de tres evaluaciones en torno a la claridad, precisión y pertinencia entre los objetivos propuestos y la información a obtener.

Los criterios para la validación son:

- ❖ Claridad y precisión en la redacción de los instrumentos, uso del lenguaje adecuado y objetivo.
  
- ❖ Pertinencia de cada dimensión e ítems de los instrumentos, considerando objetivos y metodología de la investigación, así como también, de los instrumentos.

## 6. Procedimiento de Análisis de la Información

El análisis de la información es realizado mediante dos instrumentos de análisis, por una parte el análisis de contenido y por otra, el análisis estructural de discurso, los cuales son articulados a través de la triangulación de categorías de análisis.

### 6.1. Análisis de la Información

El análisis de los datos obtenidos en la observación se realizará por medio del **Análisis de Contenido**, el cual se define como una técnica de investigación cuya finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación o de cualquier otra manifestación de la conducta. (Martín, s/f, p. 2) Para ello se utilizará la **Tabla de Frecuencia** de los Registros de Observación de Experiencias de Aprendizaje desde donde se establecerán los ejes de frecuencia.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos en la entrevista individual y la entrevista grupal, se realizará un **Análisis de Discurso**, desde el cual se desclasificarán categorías y sub-categorías de estudio.

Gill-García (citado por Pizarro, 2000) señala que, “el análisis de discurso busca describir y hacer manifiestos los sentidos latentes del discurso, los significados que los hablantes le den a su expresión y las interacciones entre los participantes. Trata de interpretar lo que los entrevistados dicen, expresan, sienten y comunican a la luz de la teoría que se ha elegido para dar significado a la información recogida”

## **6.2. Plan de Análisis**

El análisis de la información será abordada desde una perspectiva cualitativa, es decir, se trabajará a partir de los datos obtenidos con el fin de extraer los significados más relevantes en relación al tema investigado.

Para el análisis estructural de discurso, se realizará una lectura de las transcripciones con el objetivo de establecer categorías y sub-categorías de análisis. Posteriormente, se elaborarán tablas corpus con las categorías, su respectiva descripción y las evidencias de las transcripciones obtenidas.

El plan será en dos niveles de discusión, en primer lugar de las categorías emergidas durante el proceso de recolección, basado en la revisión bibliográfica, el estudio de los registros de observación y entrevistas. Y finalmente, un segundo nivel de discusión sobre la interrelación de las categorías, definiendo la influencia que ejercen entre ellas.

Para el análisis de contenido, se realizará una lectura de los registros de acuerdo a sus tres dimensiones: descriptiva, metodológica e interpretativa; con el objetivo de elaborar tablas de frecuencia.

Se realizará un proceso de triangulación metodológica de validación, la cual es una “estrategia de investigación a lo largo de la cual el investigador superpone y combina diversas técnicas de recogida de datos con el fin de compensar el sesgo inherente a cada una de ellas.....permite igualmente verificar la justeza y estabilidad de los resultados producidos” (Mucchielli 1996:347).

De esta forma, se articulará la información obtenida de los tres instrumentos aplicados: observación, entrevista individual y entrevista grupal, permitiendo la obtención de datos a nivel de acciones pedagógicas y de discurso individual y social.

Finalmente, es representada mediante un organizador gráfico, mapa conceptual, para dar paso a las conclusiones y reflexiones finales de la investigación.

## **CAPITULO V**

### **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

---

## **PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la aplicación de instrumentos de investigación, lo cuales corresponden a registros de observación de experiencias de aprendizajes, entrevistas semi-estructuradas individual y grupal.

De acuerdo a esto se realizan dos tipos de análisis, por una parte, un análisis de contenido de los registros de observación, desde donde se establecen categorías y unidades de análisis con sus respectivas frecuencias.

Y por otro lado, un análisis de discurso mediante codificación abierta de los resultados de los registros de observación y las entrevistas semi-estructuradas individual y grupal.

Respecto a cada análisis, se presenta una explicación de las categorías y dimensiones, así como también, una interrelación de estas, para la articulación de un esquema de cruzamiento de las categorías, y finalmente, una triangulación de la información.

### **Codificación de instrumentos y fuentes**

---

#### **Instrumento**

Registros de observación de experiencias de aprendizaje (R.O. E. A.)

Entrevista semi-estructurada individual (E.S.I)

Entrevista semi-estructurada grupal (E.S.G)

#### **Fuentes**

Docente 1 (D.1)

Docente 2 (D.2)

Directora (DIR.)

Co-educadora 1 (C.D.1)

Co-educadora 2 (C.D.2.)

Niños/as (NS)

Familias (F)

## 1. Análisis de Contenido Registros de Observación de Experiencias de Aprendizaje (R.O. E. A.)

A partir del análisis de contenido de los registros de observación de experiencias de aprendizaje, se han delimitado tres categorías con sus respectivas unidades de análisis y las frecuencias de estas, sub-dividiéndolas en las fuentes emisoras.

### 1.1. Frecuencias

CATEGORÍA	UNIDAD DE ANÁLISIS	FUENTE						FRECUENCIA
		NS	D.1	D.2	C.D. 1	C.D. 2	F	
<b>Comunicación verbal</b>  Hace referencia a las acciones verbales- oral, que realizan los agentes en la interacción social registrada.	Anticipación verbal		2/5	3/5				5/15
	Refuerzo positivo verbal		1/9	7/9			1/9	9/15
	Negación verbal	2/14	3/14	5/14	2/14	2/14		14/15
	Amenaza verbal		1/15					1/15
	Motivación verbal			5/7	1/7	1/7		7/15
	Corrección verbal directiva	1/11	5/11	5/11				11/15
	Corrección verbal no directiva		2/4	2/4				4/15
	Corrección verbal despersonalizada			2/15				2/15
<b>Comunicación no verbal</b>  Hace referencia a las acciones no verbales-	Manejo físico		4/6	1/6	1/6			6/15
	Escucha atenta	4/11	3/11	4/11				11/15
	Contacto visual intencionado	9/13	1/13	3/13				13/15
	Proximidad física intencionada	7/15	4/15	4/15				15/15

corporales, que realizan los agentes en la interacción social registrada.	Indiferencia	3/5	1/5	1/5				5/15
<b>Resolución de conflictos</b>  Hace referencia a aquellas situaciones conductuales, de desorganización socio-emocional y conflictos de aula registrados en la interacción social, con sus respectivas modalidades de resolución o modificación conductual.	Conflictos en el aula	3/15						3/15
	Resolución mediante arbitraje		1/3					3/15
	Resolución mediante corrección verbal despersonalizada			1/3				
	Resolución mediante negociación entre pares	1/3						
	Situación conductual-desorganización socio-emocional	10/15						10/15
	Regulación comportamental ante corrección verbal despersonalizada			1/10				10/15
	Regulación ante corrección verbal directiva		1/10	1/10				

Regulación comportamental ante manejo físico		2/10	1/10				
Regulación comportamental ante negación		1/10	1/10	1/10	1/10		
Regulación socio emocional ante Contención emocional				2/15			2/15

La primera categoría es **“Comunicación verbal”** y tiene relación con las acciones verbales en su modalidad oral que realizan los agentes socio educativas en la interacción social registrada. .

La unidad de análisis ‘Anticipación verbal’ tuvo una frecuencia 5/15, con una mayor presencia en la fuente D.2. ‘Refuerzo positivo verbal’ 9/15, con una mayor presencia en la fuente D.2, ‘Negación verbal’ tiene una frecuencia 14/15, con un promedio de esta acción en tres fuentes, sobre saliendo la fuente D.2. ‘Amenaza verbal’ tiene una frecuencia 1/15 con manifestación en la fuente D.1, ‘Motivación verbal’ con una frecuencia 7/15 con mayor presencia en la fuente D.2. En cuanto a las correcciones verbales, la de carácter ‘directiva’ tiene una frecuencia 11/15, y ‘no directiva’ una frecuencia 4/15, en ambas se manifiesta una paridad entre las fuentes D.1 y D.2. No obstante, la corrección verbal despersonalizada tiene una frecuencia 2/15, con presencia en la fuente D.2.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede establecer que durante las experiencias registradas, la acción verbal de anticipación y refuerzo positivo, solamente la realizan las docentes. Lo cual se puede relacionar a los estilos de mediación y liderazgo de los procesos educativos.

En cuanto a la motivación, es la Docente 2 la cual realiza más acciones verbales motivadoras hacia los niños y niñas. Donde las dos Co- docentes refuerzan dicha acción verbal.

Respecto a la acción verbal de corregir, se pueden identificar tres modalidades, por una parte la modalidad directiva, en la cual existe una paridad entre las dos Docentes y se identifica una intervención directiva de una niña quien intenta corregir o modificar la conducta de su compañero, la cual se suma a la corrección realizada por la Docente 2 en dicha situación.

La modalidad no directiva, al igual que la anterior se manifiesta de forma paritaria en ambas Docentes, y la modalidad despersonalizada, la cual dirige la corrección hacia el colectivo en vez de a una persona en particular, es utilizada solamente por la Docente 2 frente a una situación conductual y un conflicto entre pares, produciéndose una regulación comportamental de los niños involucrados.

Frente a otra situación conductual, la Docente 1 la resuelve utilizando una acción verbal amenazante mencionando una consecuencia frente al acto de guardar o no material didáctico al término de una jornada.

De esta forma, se pueden interrelacionar las modalidades de corrección verbal, ya sea directiva, no directiva y despersonalizada con la resolución de conflictos o situaciones conductuales que ocurren en la experiencia de aprendizaje. En el planteamiento de la tercera categoría se profundiza este aspecto.

Asimismo, la acción verbal amenazante que condiciona una situación sin explicar sus fundamentos, por ejemplo: si no haces A no podrás hacer B, porque A puede causar un accidente. En donde hacer A, es decir lo que se está exigiendo, tiene un sentido y significado respecto al contexto circunstancial.

La segunda categoría es **“Comunicación no verbal”** y a diferencia de la primera categoría, hace referencia a las conductas comunicativas no verbales que realizan los agentes socio-educativos en la interacción social registrada.

Dentro de esta categoría emergen alrededor de seis unidades de análisis, se encuentra ‘Manejo físico’ con una frecuencia de 6/15, donde se manifiesta mayor presencia en la fuente D.1. ‘Escucha atenta’ 11/15, donde se observa una equidad respecto a las fuentes NS, D.1 y D.2. ‘Contacto visual intencionado’ tiene una frecuencia de 13/15, donde la fuente NS presenta una mayor amplitud en la frecuencia, seguida por la fuente D.2. ‘Proximidad física

intencionada' posee una frecuencia 15/15 donde se logran evidenciar un exceso de dicha acción por la fuente NS y una paridad de las fuentes D.1 y D.2.

Finalmente, con una mayor presencia en la fuente NS, se encuentra la 'Indiferencia' con una frecuencia de 5/15.

De acuerdo a estos resultados, la unidad de análisis 'Manejo físico' por una parte, es utilizada por las docentes para resolver situaciones conductuales o conflictos entre pares, manifestándose una mayor presencia en la Docente 1; así como también, es utilizada por la fuente C.D.1 para responder a una solicitud asistencial de un niño.

Por otro lado, se puede articular las unidades 'Escucha atenta' e 'Indiferencia', donde la fuente NS posee una mayor manifestación de ambas acciones no verbales en interacciones comunicativas. Mientras que es la fuente D.2 quien manifiesta por una parte mayor presencia de escucha y menor de indiferencia.

En cuanto a la acción no verbal 'Proximidad física intencionada', la fuente NS es quien más la manifiesta, así como también las fuentes D.1 y D.2 comparten la puntuación en menor presencia. 'Contacto visual' posee una mayor presencia en la fuente NS quien la usa frente a acciones de solicitud y retroalimentación, mientras que en una menor presencia las fuentes D.1 y D.2 la utilizan para mediar.

Finalmente, la tercera categoría es "**Resolución de conflictos**", la cual contempla situaciones conductuales, de desorganización socio-emocional y conflictos de aula registrados en la interacción social, con sus respectivas modalidades de resolución o modificación conductual.

Se consideran unidades de análisis articuladas en dos ejes, el primer eje se trata de 'Conflictos en el aula' con una frecuencia 3/15 entre las fuentes NS. Con sus respectivas modalidades de resolución, en este caso, 'Resolución mediante arbitraje' con una frecuencia 1/3 realizada por la fuente D.1. 'Resolución mediante corrección verbal despersonalizada' con una frecuencia 1/3 realizada por la fuente D.2 y la tercera 'Resolución mediante negociación entre pares' con una frecuencia 1/3 realizada por la fuente NS.

Y el segundo eje, 'Situación conductual- desorganización socio-emocional' con una frecuencia de 10/15 manifestadas por la fuente NS. Con sus respectivas modalidades de regulación comportamental y fuente que la realiza. De esta forma, la 'Regulación comportamental ante corrección verbal despersonalizada' tiene una frecuencia 1/10 realizada por la fuente D.2. 'Regulación ante corrección verbal directiva' tiene una frecuencia 2/10 con una paridad en ambas Docentes. 'Regulación comportamental ante manejo físico' con frecuencia 3/10, con una mayor manifestación en la fuente D.1. 'Regulación comportamental ante negación' con una frecuencia 4/10 que comparten de forma igualitaria las fuentes D.1, D.2, C.D.1, C.D.2.

Y finalmente, 'Regulación socio emocional ante Contención emocional' con una frecuencia 2/15 realizada por la fuente C.D.1.

De acuerdo a estos resultados, se pueden establecer relaciones respecto a las modalidades de resolución de conflictos entre pares, produciéndose evidencia de tres modalidades donde participan diversas fuentes en diversos contextos circunstanciales, ya sea dentro de las experiencias de aprendizaje en aula como en situación de juego libre.

Por otro lado, ante las situaciones conductuales o de desorganización socio-emocional, se evidencia una variedad respecto a la modalidad de resolución, presentándose con mayor frecuencia la negación.

Asimismo, y tomando en consideración la categoría "Comunicación no verbal", unidad de análisis 'manejo físico' la cual se presentaba en cuatro instancias; en esta última categoría se logra establecer que en tres de cuatro ocasiones es realizada para resolver una situación comportamental.

También, la 'corrección verbal despersonalizada' la cual es utilizada en dos ocasiones, una para resolver un conflicto entre pares y la otra para regular el comportamiento.

Finalmente, se evidencia la 'contención emocional' realizada por la fuente C.D.1 en dos situaciones que les generan un estado de pena/tristeza a dos niños, produciéndose en ellos una regulación emocional.

## 1.2. Discusión

De los resultados obtenidos del análisis de contenido, se pueden identificar diversas estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de aula inclusiva.

<b>Estrategias favorecedoras de clima emocional de aula inclusiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Anticipación verbal y no verbal</b>	<p>Estrategia comunicativa que responde a la diversidad de los estudiantes, utilizando variedad de medios de representación y expresión, para informar/anticipar a los estudiantes de actividades, acciones, modificaciones, lugares, personas, etc. que se involucren en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Anticipación en diversas modalidades, verbal, corporal, con material concreto y representacional, pictográfico, entre otras.</p>
<b>Motivación</b>	<p>Estrategia de mediación que permite la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. Puede adoptar diversas modalidades, verbal, corporal, recursos materiales, etc.</p>
<b>Corrección verbal no directiva</b>	<p>Estrategias metodológicas de mediación dirigida a la auto-regulación comportamental, basada en el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, donde el adulto guía y monitorea el proceso.</p>

<p><b>Corrección verbal despersonalizada</b></p>	<p>Estrategia metodología de mediación dirigida a la disciplina del aula basada en el respeto mutuo, la confianza, el no enjuiciamiento y ridiculización ante conductas no deseadas, que promueve el aprendizaje social colaborativo.</p> <p>Utilizada en la consecución de aprendizajes sociales actitudinales y la resolución de conflicto entre pares.</p>
<p><b>Escucha atenta</b></p>	<p>Estrategia comunicativa no verbal que favorece la implicación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje y en el de sus pares. Favorecedora de competencias actitudinales.</p>
<p><b>Contacto visual</b></p>	<p>Estrategia comunicativa no verbal, que responde a la individualidad de los estudiantes y que promueve el acceso y la participación activa. Fortalecedora de interacciones comunicativas y sociales que implican a las personas involucradas.</p>
<p><b>Proximidad física</b></p>	<p>Estrategia comunicativa no verbal, que favorece la implicación de las personas, desde la cercanía corporal intencionada en la interacción social. Se basa en el establecimiento de relaciones de confianza, afectividad.</p>
<p><b>Negociación entre pares</b></p>	<p>Estrategia de resolución de conflictos, donde los involucrados resuelven la situación por medio de la negociación, sin la intervención de terceros.</p> <p>Potencia el desarrollo de competencias socio-emocionales, con la identificación de acciones, focos de conflictos, propuesta de soluciones, entre otras.</p>

<b>Contención emocional afectiva</b>	Estrategia metodológica de mediación basada en la emocionalidad de las personas, donde el adulto contiene desde la afectividad al estudiante que se encuentra en una situación de desorganización socio emocional.  Se basa en el establecimiento de relaciones de confianza y apego.
--------------------------------------	---

En el ámbito comunicativo, ya sea en las categorías verbales y no verbales, se puede identificar respecto a los agentes educativos una tendencia a la directividad en el uso del lenguaje, sobresaliendo la corrección verbal directiva hacia los niños y niñas. Asimismo, cabe reflexionar ante dos estrategias de mediación, que si bien tienen el mismo objetivo, por ejemplo, modificar la conducta de un niño/a, tiene sentidos y significados que se polarizan, por una parte la corrección verbal despersonalizada dirigida en positivo hacia una colectividad, y por otro lado, la amenaza verbal que en este caso involucra la afectividad de los niños y niñas refiriéndose a sus padres.

Asimismo, en la modalidad no verbal, son los niños quienes realizan mayores acciones comunicativas no verbales en las interacciones, destacándose el contacto visual y la proximidad física intencionada, muchas veces de carácter invasiva entre los propios niños, lo cual a su vez es mediado por un adulto.

De igual forma, considerar las consecuencias que puede generar la indiferencia que, de acuerdo a los contextos y características personales puede permitir la auto-regulación de un niño o bien generar un estado de frustración al no ser tomado en cuenta.

En cuanto a la resolución de conflictos, la negociación entre pares permite a los niños y niñas el desarrollo de competencias socio emocionales y donde el adulto mediador adopta un rol de observador y de monitoreo.

En cuanto a situaciones conductuales y desorganización socio-emocional, la regulación de los niños se produce mayoritariamente ante mediaciones directivas, ya sea por medio de la negación y el manejo físico, las cuales no son complementadas por explicaciones verbales que la justifiquen y permitan la comprensión e implicación de los niños en sus propios aprendizajes sociales.

Al triangular estas tres categorías de análisis se puede identificar que respecto a los agentes: docentes y co-docentes, estos utilizan mayoritariamente estrategias metodológicas de mediación directivas para regular el comportamiento de los niños y niñas en la interacción social.

Desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, las estrategias metodológicas más favorecedoras para la conformación de un clima emocional de aula inclusivo, tiene que ver con la anticipación verbal y no verbal, la motivación, las correcciones verbales despersonalizadas y no directivas, la escucha atenta, el contacto visual y proximidad física intencionada no invasiva. Y para la resolución de situaciones conflictivas y conductuales, la negociación entre los involucrados con el objetivo de desarrollar competencias socio-emocionales, así como también, la mediación por parte de un adulto quien guíe y monitoree el proceso de resolución. Por otro lado, la contención emocional acompañada de verbalizaciones explicativas, orientadoras hacia el auto-conocimiento de los niños y niñas.

Mientras que las estrategias de mediación que se distancian de la construcción de un clima emocional de aula, son la amenaza verbal donde el mediador condiciona al niño o niña respecto a una acción particular, la indiferencia, negación verbal y el manejo físico como principal medio para resolver algunas situación conflictiva.

De esta forma, cabe reflexionar en torno a aquellas estrategias constructivas que permiten anticipar ciertas situaciones y no llegar a utilizar este tipo de mediación que se caracteriza por la pasividad y restricción del niño/a respecto a su propio accionar.

## 2. Análisis de Discurso Registros de Observación de Experiencias de Aprendizaje (R.O.E.A.)

A partir del análisis de discurso de los registros de observación de experiencias de aprendizaje, se han delimitado tres categorías con sus respectivas dimensiones y atributos de análisis.

### 2.1. Corpus Análisis de Discurso (R.O.E.A)

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PROPIEDADES/ATRIBUTOS
<p><b>I. Relaciones inter-personales</b></p> <p>Hace referencia a las interacciones sociales, emotivas y afectivas entre el adulto mediador y los estudiantes, y entre estudiantes, generadas en las experiencias de aprendizajes.</p>	<p><b>Relación Docente-Estudiante</b></p> <p>Interacción social, emotiva y/o afectiva entre adulto mediador (docente y/o co-docente) y estudiantes.</p>	<p>P.9 L.29. la docente les pregunta a los niños si quieren cantarle el cumpleaños a Florencia, responden que sí gritando. Cantan la canción y la niña sonríe.</p> <p>P.10 L.33. comienza a cantar canciones infantiles. Los niños y niñas cantan junto a ella.</p> <p>P.12 L.46. De esta experiencia de aprendizaje me llama la atención la actitud de la docente en ese ritual de saludo, pues se llevaba a cabo de forma rápida.</p> <p>P.15 L.65. La docente le pide de forma verbal a uno de los niños si puede repartir palitos de helado a todos sus compañeros; el niño toma los palitos y se queda mirando la pizarra, luego de un rato, la docente lo observa, se acerca a él, lo toma del brazo y lo lleva a la mesa para que repartiera los</p>

		<p>palitos a sus demás compañeros.</p> <p>P. 31 L.128. Los niños junto a la docente se encuentran cantando la canción del saludo en la rutina de inicio de la jornada.</p> <p>P.32 L.133. Ella dice muy bien Jaime, y pregunta por qué creen ellos que faltaron sus compañeros. Los niños mencionan diversas ideas como por ejemplo que se estaban enfermos, que fueron al zoológico, etc. La docente los escucha a todos y retroalimenta sus intervenciones, diciendo; puede ser, tal vez, lo podríamos llamar por teléfono, etc.</p> <p>P.33 L.138. La docente observa a un niño que se ha recostado encima de la mesa, lo mira a los ojos y continúa cantando.</p> <p>P.38 L.153. el mismo niño que estaba recostado en la mesa comienza a llorar, la docente se le acerca, agacha hasta quedar a su altura y le pregunta: ¿te cansaste? ¿te pongo en tu coche? Lo hiciste bien Luca en saludo, Lo toma en brazos, lo sienta en su coche y le entrega su mamadera.</p> <p>P.51 L.202. La docente observa al niño que se encuentra sentado en el coche, se acerca a él, le ofrece un lápiz, lo toma y se lleva a su boca para</p>
--	--	---

		<p>succionar.</p> <p>P.69 L.268. Mientras los demás niños pintan, la docente deambula por el lugar observando cómo trabajan los estudiantes, se sienta en una silla y comienza a sacarle punta a los lápices, compartiendo conversaciones con los niños que la rodean.</p> <p>P.90 L.355. Una educadora comienza a cantar las canciones del ritual de saludo para dar inicio a la actividad; los niños la siguen y cantan.</p> <p>P.91 L.358. En un momento canta una canción y da el espacio guardando silencio para que los niños y niñas dieran sus ideas para proseguir con la historia de la canción infantil. Ella escuchaba a los niños e iba tomando sus ideas para completar las frases.</p> <p>P. 105 L.419. La co-educadora se acerca a él, le mira el ojo y le indica que vaya a lavar su cara, el niño la mira y camina hacia el baño llorando. Ella le acaricia su espalda mientras caminan.</p> <p>P.125 L.500. Dos co-docentes se encontraban ubicadas con aquellos niños/as que no contaron con la presencia de su familiar, acompañándolos para participar.</p> <p>P.173 L.720. se dirige donde otra</p>
--	--	--

		<p>docente y le dice: traje la plasticina para ti, la docente lo mira y le pregunta: ¿para mí?, el niño dice: si, la docente: ¿y por qué para mí? Y el niño le dice: en el jumbo yo traje para ti, y la docente le dice: ¿para que juguemos? Y el niño le responde que sí, ella le agradece y le dice que la próxima semana jugarán con la plasticina.</p> <p>P. 197 L.830. Una de las co-educadoras le dice que no había pasado nada, solo una caída, que se pusiera de pie. El niño llorando se pone de pie y camina hacia ella. La co-educadora le revisa la rodilla y la mano, diciéndole fue un accidente, tú sabes que esto puede pasar, le sacude el pantalón y le indica que valla al baño a lavarse las manos y la cara. El niño la mira y va hacia el baño.</p> <p>P.200 L.841. La docente le vuelve a indicar que fuera donde ella, el niño la mira, se pone de pie y camina, cuando llega a su lado, la docente lo abraza y le dice que él no tiene la culpa que el compañero se cayó solo. El niño la mira y se seca sus lágrimas, ella le indica que valla al baño, se lave su cara y sus manos para volver a jugar.</p>
--	--	--

	<p><b>Relación</b> <b>Estudiante- Estudiante</b></p> <p>Interacción social, emotiva y/o afectiva entre estudiantes.</p>	<p>P. 48 L.196. Los niños pintan sus láminas y conversan</p> <p>P.54 L.214. Un niño realiza por un prolongado tiempo sonidos de cerdo (hozar), haciendo que algunos niños se rían y lo imiten. La docente le dice: basta Doménico, el niño continúa, y otra niña lo observa y le dice: Doménico.</p> <p>P.77 L.306. se encuentran los niños, niñas, docentes y co-docentes celebrando el cumpleaños de uno de los estudiantes del establecimiento.</p> <p>P.81 L.319. Los niños y niñas dialogan, ríen y relatan historias personales.</p> <p>P.81 L.320. algunos niños deambulan por el patio buscando juguetes o focos de interés.</p> <p>P. 85 L.331. los niños comienzan a jugar en la casita de muñecas, compartiendo una historia en común, corriendo, riendo, saltando, etc.</p> <p>P.90 L.354. Los niños se encuentran sentados en grupos diversos, donde existe una inclusión de todos los niveles del jardín (transición, medios y sala cuna)</p> <p>P. 93 L.362. En un momento un niño deambula entre las mesas y se acerca a los niños que están cantando, los niños</p>
--	---	--

	<p>lo miran pero continúan cantando, hasta que uno y otro dejan de hacerlo y dialogan con aquel niño.</p> <p>P.100 L.398. los niños y niñas se encuentran participando de una situación de juego libre, se reúnen en la casita de muñecas compartiendo una historia en común donde van adoptando roles.</p> <p>P. 114 L.461. los dos niños comienzan a jugar dejando de lado al niño que les quitó a ambos sus juguetes. Este los observaba y jugaba de forma solitaria.</p> <p>P.116 L.446. De esta forma el niño queda nuevamente solo, observando a sus compañeros y diciendo en voz baja: nunca más Bastián, nunca más.</p> <p>P.123 L.494. se está celebrando el día de la familia, donde cada niño/a participó del encuentro con un representante de su familia.</p> <p>P.124 L.496. se encontraban los niños junto a su familiar, sentados o recostados sobre una manta, abrazados, conversando y/o jugando.</p> <p>P.151 L.626. el grupo de niños participará de la celebración de cumpleaños de uno de los niños, mediante una fiesta preparada por su familia.</p> <p>P.175 L.730. Los niños/as y adultos</p>
--	---

		<p>comparten en la misma instancia y espacio físico, todos sentados en sillas alrededor de una mesa común.</p> <p>P. 193 L.818. se encuentran los niños y niñas en un momento de juego libre, donde se observan alrededor de tres grupos de juego.</p>
<p><b>II. Comunicación</b></p> <p>Hace referencia al proceso de intercambio comunicativo, ya sea de forma verbal y no verbal, entre los diversos agentes comunicativos que participaron de las experiencias de aprendizaje observadas.</p>	<p><b>Informativa/refere ncial</b></p> <p>Transmisión un contenido intelectual a través de conceptos.</p>	<p>P.2 L.9 Mientras cantan la canción de la asistencia, la educadora corrige a la co-educadora sobre la dinámica del saludo mostrándole cómo hacerlo, tomando el cartel del nombre del niño y dándoselo para que este lo pegue en el panel.</p> <p>P.11 L.37 Explicaciones verbales y ejemplificaciones</p> <p>P.17 L. 73 La docente toma una hoja con los palitos y ejemplifica la forma en que ellos deben pegar los palitos de helado, los demás niños la observan y modifican sus trabajos para igualar a la docente.</p> <p>P. 26 L. 95 Los demás niños conversan y la docente les pide que guarden silencio y pregunta ¿de quién es el trabajo? ¿qué materiales usaste? ¿qué quisiste hacer? ¿fácil o difícil? Y el niño responde cada una de las preguntas.</p> <p>P.33 L.134 pregunta por qué creen ellos que faltaron sus compañeros. Los</p>

		<p>niños mencionan diversas ideas como por ejemplo que se estaban enfermos, que fueron al zoológico, etc. La docente los escucha a todos y retroalimenta sus intervenciones, diciendo; puede ser, tal vez, lo</p> <p>P.41 L.163 La docente les muestra a los niños una lámina sobre una sala de clases, indicándoles que deben pintarla y luego recortar los elementos que observan en su sala de clases para armar su propia lámina.</p> <p>podríamos llamar por teléfono, etc.</p> <p>P.43 L.178 Indicaciones sobre las actividades a realizar</p> <p>P.67 L.258 La docente les pregunta a viva voz a los niños qué unidad están viendo y ellos responden gritando: mi jardín. Ella les pregunta ¿cómo se llama el jardín?, y ellos gritan: pequitos.</p> <p>P.68 L.261 Luego les presenta una lámina de un jardín infantil, preguntándoles a qué se parece, y ellos comienzan a enumerar diversos elementos semejantes. Les explica que pintarán la lámina de rompecabeza y la pegaran en una hoja de block.</p> <p>P.136 L.554 Verbalización de las razones de la experiencia de aprendizaje (anticipación)</p>
--	--	---

		<p>P.155 L.629 Para ello, la docente les informa a los niños y niñas que estaban jugando en el patio posterior, que ha llegado el momento de ir a la fiesta, por lo que deben ir al baño de forma ordenada, lavarse las manos y la cara.</p> <p>P.164 L. 673 Anticipación verbal de la docente sobre la fiesta de cumpleaños.</p> <p>P.165 L.681 De la observación de esta experiencia de aprendizaje puedo destacar el rol que cumple para los niños y niñas la anticipación que puede hacer otra persona respecto a lo que sucederá.</p> <p>P.166 L.684 En este caso, de acuerdo a mi opinión personal la anticipación fue mínima y con muy poca información, lo cual causó un alto nivel de ansiedad y curiosidad por parte de los niños quienes corrían por los pasillos.</p>
	<p><b>Emotiva</b></p> <p>Transmisión de un mensaje que proyecta estados anímicos mediante la voz, prosodia, entre otras.</p>	<p>P.5 L.17 Luego la docente muestra un cartel de nombre a uno de los niños, diciéndole mira como se lee tu nombre Jeremy Jara ¿está? ¿cómo te llamas tu? Ella se llama Florencia apuntando a otra niña.</p> <p>P.28 L.99 Ella le dice: muy bien, felicitaciones.</p> <p>P. 43 L.172. Retroalimentación verbal y no verbal</p>

		<p>L199. Un niño grita: tía no hay lápices, la docente le responde: pero no es necesario gritar.</p> <p>P. 52 L. 203 La docente pregunta a los niños qué día es, algunos niños gritan el día y ella asiente con la cabeza.</p> <p>P.60 L.237 Es importante considerar para ello la actitud del adulto mediador en esta situación, influyendo en la interpretación que pueden hacer los involucrados sobre ello, es decir, el pensar en cómo se sintió ese niño por la dinámica de que los demás niños y niñas evaluaran o juzgaran su comportamiento.</p> <p>P.61L.241 me parece relevante destacar la actitud del docente respecto a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, con los cuales se visualizó una mediación más directiva, tanto para acceder como para permanecer en la experiencia de aprendizaje.</p> <p>P.67 L.258 La docente les pregunta a viva voz a los niños qué unidad están viendo y ellos responden gritando: mi jardín.</p> <p>P. 61 L. 251 Una vez que todos acaban, la docente les indica que escriban su nombre en su tarea, cuando lo hacen se los van mostrando a la</p>
--	--	---

		<p>docente, la cual los felicita y les dice que son muy lindos sus trabajos.</p> <p>P. 75 L. 282 La profesora mueve la cabeza de un lado a otro, sonriendo. Se mira con la otra docente que estaba allí y se ríen.</p> <p>P. 87 L. 332 La docente invita a cada familia a disfrutar del momento de conexión, diciendo que siempre soñó que fuese así y que esos momentos hippies debiesen repetirse.</p> <p>P. 129 L. 509 la docente sube el tono de su voz y comenta que para ellas es muy importante que las familias participen de todas las actividades del Jardín</p> <p>P. 129 L. 512 Menciona que les encanta verlos así de conectados con los niños, que para cada uno de ellos “ser familia” significa algo diferente, por eso los invita a opinar y reflexionar sobre qué es para ellos la familia.</p> <p>P. 130 L. 515 Los familiares se miran entre sí, una co-docente menciona: están tímidos nadie quiere hablar, algunos familiares se ríen.</p> <p>P. 130 L. 517 La madre de uno de los niños toma la palabra diciendo, bueno para nosotros la familia significa protección, seguridad y amor por sobre</p>
--	--	--

		<p>todo, es lo esencial, es nuestro centro, nuestro lugar, es todo. Cuando terminan de hablar, la docente les dice gracias y ofrece la palabra para dar su opinión.</p> <p>P. 134 L. 537 Otra de las educadoras pide la palabra. Ella menciona que desde su experiencia en varios jardines infantiles valora estas instancias como únicas, ya que es muy difícil encontrar instituciones que abran sus puertas para que las familias vean lo que hacen con sus hijos, que después podrán darse cuenta que este contexto educativo no lo podrán encontrar en ninguna otra parte.</p> <p>P. 134 L. 542 Y una de las madres presentes que uno de sus hijos egresó el año pasado asiente con su cabeza y dice: sí eso es verdad.</p> <p>P. 163 L. 668 Las docentes y co-docentes extendían sus comentarios, diciendo: mm que rico, que bueno, ábrelo, ¿te lo abro? ¿te ayudo?, entre otras.</p> <p>P.111 L 440. De esta situación de aprendizaje social me gustaría destacar la actitud con la cual dos mediadores pueden llevar a cabo una contención física teniendo de base una explicación basada en la buena convivencia y</p>
--	--	---

		<p>valores como el respeto.</p> <p>P.112 L.443 me gustaría destacar que para la consecución de un clima de aula armónico y favorable para el aprendizaje es importante la actitud del mediador frente a las diversas situaciones que se dan en la interacción social.</p> <p>P. 161 L.657 La docente grita: eh eheh y los niños se suman gritando: ehhh.</p>
	<p><b>Apelativa</b></p> <p>Transmisión de un mensaje con el objetivo de persuadir o regular el comportamiento.</p>	<p>P.3 L.13 Mientras el niño lo hace, ella le dice: apura, siga, siga.</p> <p>P.8 L.26 Otro de los niños levanta su mano solicitando decir algo, la educadora lo observa y dice en voz alta: Luciano quiere decir algo, ¿escuchémoslo?. Todos los demás guardan silencio y el niño no dice nada.</p> <p>P.18 L.76 En ese momento, una de las niñas del curso comienza a comerse la cola fría, la docente la mira, se ríe y le dice: no me parece. La niña la mira y se ríe, dejando de comerse el pegamento.</p> <p>P.22 L.88 Le dice a un niño Emilio: te puedo pedir un favor, concéntrate por favor.</p> <p>P.24 L.91 Y un niño patea la puerta con su pie, la docente se le acerca, lo toma del brazo y le dice que la puerta</p>

		<p>no se pateo, lo sienta en la silla y dice: perdón, lo siento pero tenías que sentarte.</p> <p>P.38 L.151 la docente lo observa y le dice: tomi deja de hacer eso, a mí no me gusta que tires saliva al suelo, queda todo sucio, con una voz pausada.</p> <p>P.40 L.160 Él se sienta, mira una hoja que estaba en su mesa, la toma y comienza a arrugarla, la docente lo mira y le indica que no lo haga, que hay que pintarlo no arrugarlo.</p> <p>P.55 L.217 La docente les pide la opinión a los niños del curso preguntando: ¿Doménico desde que llegó la Martina se porta mal? Y todos los niños responden a coro que sí.</p> <p>El niño los mira y se ríe.</p> <p>La docente le dice Doménico no es el momento, estamos trabajando. El niño guarda silencio.</p> <p>P.85 L.326 Una niña se acerca a la docente y le dice: quiero bebida. La profesora le pregunta: ¿y cómo se dice? La niña le responde: ¿me das bebida por favor?</p> <p>La profesora dice: así si poh y se pone de pie hacia la mesa donde se encuentra la bebida y el vaso; le sirve bebida, la niña toma el vaso se da</p>
--	--	--

		<p>media vuelta y se va hacia otro lugar del patio. La profesora le dice: gracias y la niña le responde: de nada.</p> <p>P.160 L.653 Cuando ellas llegan, la co-docente les dice menos mal que llegaron, ya estábamos aburridos; sube el tono de voz y dirigiéndose a todo el grupo les indica que irán al patio y participarán de la celebración de cumpleaños de Bastián.</p> <p>P. 172 L.709 Algunos niños piden a una de las docente bebida, diciendo tía dame bebida, ella le dice ¿y la palabra mágica? el niño dice por favor, y la docente dice ahí si po, le sirve bebida en un vaso, se lo entrega, el niño le dice gracias y ella le sonrío.</p>
<p><b>III. Convivencia escolar</b></p> <p>Se refiere a situaciones de convivencia escolar, en las cuales se manifiestan conductas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje e interacción social y conflictos entre pares.</p>	<p><b>Situaciones Conflictivas</b></p> <p>Situaciones en las cuales dos o más personas entran en oposición.</p>	<p>P.19 L.79 Otro niño llama a la profesora para acusar a su compañero, ella le explica que su compañero solamente está conociendo su trabajo, que no se preocupe y le indica al otro niño que se gire y termine su tarea.</p> <p>P. 36 L.145 Un niño que estaba balanceándose en su silla se cae al piso y otro compañero que estaba junto a él comienza a reírse, la profesora se da cuenta de esta situación y dice: no hay que reírse de los compañeros.</p> <p>P.49 L.197 Un grupo de niños comienzan a quitarse los lápices y la</p>

		<p>docente les llama la atención diciéndoles que hay que compartir.</p> <p>P.114 L.453 En un instante tres niños que estaban jugando a armar castillos de arena se encuentran en una situación conflictiva por una pala, uno de ellos le quita la pala a su compañero y éste comienza a decir en voz baja: mi pala, pala, pala, quedándose de pie junto al niño, este no lo miraba sino que jugaba con el otro niño.</p> <p>P.118 L.467 Luego de unos momentos, los mismos dos niños que estaban jugando comienzan a pelear por dicha pala, quitándose la de las manos. Uno de los niños se pone de pie y le quita finalmente la pala al niño, frente a ello reacciona mirándolo, sacándole la lengua y ofreciéndole un rastrillo al tercer niño que aun se encontraba de pie mirando a su compañero.</p> <p>P.120 L.472 La docente que los observaba le dice al niño que converse con sus compañeros y que resuelva la situación, el niño la establece contacto visual con ella y camina hacia donde se encuentran los dos compañeros. Se acerca al niño que le quitó el juguete y le dice: Bastián nunca más, el niño lo</p>
--	--	--

		<p>mira y le entrega la pala que le había quitado en un comienzo.</p> <p>P.115 L.457 En aquel momento una educadora le comenta a la otra que observe a Tomás, diciéndole que se queda completamente paralizado, que aún no logra resolver problemas o conflictos. Ella lo observa y asiente con su cabeza.</p>
	<p><b>Situaciones Conductuales</b></p> <p>Situaciones en las cuales existe una conducta desafiante, disruptiva o violenta.</p>	<p>P.4 L.15 Llama la atención de un niño que se balanceaba en la silla, diciendo: Emilio shhh, no muevas la silla.</p> <p>P.6 L.21 Mientras eso ocurría un niño comienza a hablar con otro, frente a lo cual la docente le dice ¿escuchemos, te parece?, el niño la mira y guarda silencio</p> <p>P.7 L.24 Una de las niñas se sube arriba de la mesa, la acomoda tomándola del brazo y la sienta en la silla.</p> <p>P.24 L.91 Y un niño patea la puerta con su pie, la docente se le acerca, lo toma del brazo y le dice que la puerta no se patea, lo sienta en la silla y dice: perdón, lo siento pero tenías que sentarte. El niño comienza a sollozar.</p> <p>P.39 L. 154 el mismo niño que se cayó de su silla, comienza a dejar caer saliva al piso de forma reiterativa, la docente lo observa y le dice: tomi deja</p>

	<p>de hacer eso, a mí no me gusta que tires saliva al suelo, queda todo sucio, con una voz pausada. El niño la mira y deja de hacerlo, girándose hacia sus demás compañeros.</p> <p>P.40 L.159 En ese momento, un niño se pone de pie y dice: tengo que tomar agua, la docente le dice que no, ya fuiste al baño. Él se sienta, mira una hoja que estaba en su mesa, la toma y comienza a arrugarla, la docente lo mira y le indica que no lo haga, que hay que pintarlo no arrugarlo. Él estira la hoja y toma un lápiz comenzando a pintar.</p> <p>P.55 L.215 Un niño realiza por un prolongado tiempo sonidos de cerdo (hozar), haciendo que algunos niños se rían y lo imiten. La docente le dice: basta Doménico, el niño continúa.</p> <p>P.55 L.217 La docente les pide la opinión a los niños del curso preguntando: ¿Doménico desde que llegó la Martina se porta mal? Y todos los niños responden a coro que sí.</p> <p>El niño los mira y se ríe.</p> <p>La docente le dice Doménico no es el momento, estamos trabajando. El niño guarda silencio.</p> <p>P.73 L.275 Mientras tanto aquel niño que dejaba caer su saliva al piso,</p>
--	---

		<p>permanece mirando hacia su alrededor por largos momentos, la docente se le acerca y le dice que pinte su lámina, el niño la mira, toma un lápiz y se lo lleva a la boca succionándolo. La docente se ubica a la altura del niño y le dice que debe pintar su lámina, que ya todos sus compañeros lo hicieron.</p> <p>P.81 L.313 Uno de los niños saca una papa frita y cuando se la lleva a la boca, la co-educadora le dice que debe esperar a que estén presentes todos sus compañeros para comenzar a compartir y comer. El niño la mira y hace un gesto de disconformidad, moviendo sus brazos y piernas de forma vertical, diciendo: no. Ella lo observa y continúa sirviendo bebida en los vasos que se encontraban en la mesa.</p> <p>P.96 L.365 En un momento un niño deambula entre las mesas y se acerca a los niños que están cantando, los niños lo miran pero continúan cantando, hasta que uno y otro dejan de hacerlo y dialogan con aquel niño. La educadora le llama la atención diciendo: ¿Alonso? estamos cantando, no es el momento de conversar. El niño no la mira y continua dialogando con sus compañeros. Ella le vuelve a llamar la</p>
--	--	--

	<p>atención con una intensidad más alta de su voz, la mira y realiza gestos de disgusto, moviendo brazos y piernas, llorando y haciendo guiños con su rostro.</p> <p>P.98 L.373 La educadora continua cantando, y el niño camina hacia donde se encontraba otra educadora, la cual no lo mira, se acerca a ella subiéndose encima de sus piernas, ella le indica que respete su espacio personal, se pone de pie y se cambia de asiento, él la mira dejando de llorar, camina hacia su asiento en forma silenciosa.</p> <p>P. 442 L.584 Cada vez que alguien tocaba el timbre una de las niñas se subía al borde de una caja plástica para mirar quién era, frente a ello la docente le decía: Emma bájate de ahí, la niña la miraba y luego se bajaba.</p> <p>P.143 L.587 Luego vuelve a ocurrir lo mismo, pero esta vez la niña no se baja enseguida, la docente se lo vuelve a decir pero con una intensidad de la voz más alta. La niña sigue mirando por la ventana, la docente se le acerca, la toma del brazo y la baja, diciendo: siempre lo mismo acá la amiga, se parece a uno que conozco.</p> <p>P.145 L.593 Al quedar cada vez</p>
--	---

	<p>menos niños, la docente les indica que deben dejar ordenado antes de irse, que deben guardar todos los cuentos y que no se irán si no guardan lo que sacaron.</p> <p>P.147 L.599 la docente les vuelve a hablar a las otras dos niñas de forma directiva llamándolas por su nombre y diciéndoles que, si no guardaban no se iban a ir con sus mamás.</p> <p>P.173 L.712 uno de ellos comienza a crear hileras con cubos de queso, una de las co-docentes observa esta situación y le dice: ah no, no se juega con la comida, no se hacen metros con la comida, ya es mucho ya. Y retira en plato con cubos de queso a otro sector de la mesa. El niño la mira y con sus manos desarma la hilera y aprieta los cubos de queso y los aplasta contra la superficie de la mesa. La co-docente le dice: viste con mayor razón te los quité, eso no se hace.</p>
--	---

La primera categoría es “**Relaciones Interpersonales**”, la cual es comprendida como todas aquellas interacciones sociales, emotivas y afectivas entre el adulto mediador y los estudiantes y entre los propios estudiantes, produciéndose una diada relacional que corresponden a las dimensiones ‘Relación Docente- Estudiante’ y ‘Relación Estudiante- Estudiante’.

Respecto a la dimensión '*Relación docente – estudiante*' se pueden destacar ciertas propiedades que corresponden a formas vinculación interpersonal entre aquellos agentes: actos como compartir, colaborar, dialogar, observar, escuchar, retroalimentar tanto de forma verbal como no verbal, establecer contacto físico y visual.

Por otro lado, la contención emocional física y/o verbal frente a situaciones de expresión emocional. Y finalmente, la propuesta por parte del docente de generar un espacio democrático donde se tome en cuenta las opiniones, ideas o propuestas de los niños y niñas, donde puedan participar desde su individualidad.

La dimensión '*Relación estudiante- estudiante*' evidencia las acciones vinculativas que realizan los niños y niñas en diversos contextos circunstanciales, al igual que en la dimensión anterior se evidencia el diálogo y el acto de compartir.

Se observa la regulación comportamental en la interacción entre pares y los roles que adoptan, así como también, la resolución de conflictos mediante la negociación.

Por otro lado, los tipos de juegos que se observan a lo largo de los registros son: juego social, de destreza, de roles y solitario, los cuales conforman en sí mismos una forma de vincularse e inter-relacionarse. Dentro de este mismo ámbito, surgen dinámicas de inclusión y exclusión en relación a la participación de los niños y niñas, lo cual podría variar de acuerdo a las interacciones sociales, motivaciones, intereses, afinidad, entre otras.

La segunda categoría es "**Comunicación**" e involucra el proceso de intercambio comunicativo entre los diversos agentes, considerando para ello la modalidad verbal y no verbal. En este sentido, los atributos que emergieron tienen relación con las funciones de la comunicación.

La primera dimensión es '*Informativa/referencial*' haciendo referencia a una función comunicativa de transmisión de contenidos intelectuales. Dentro de los atributos que se pueden identificar, se encuentran las explicaciones verbales sobre la forma de realizar una actividad determinada, así como también, ejemplificaciones de las acciones.

Por otro lado, cabe destacar las preguntas orientadoras que se realizan en función de dar a conocer los aprendizajes de los niños y niñas, es decir, los estudiantes

informando/explicitando sus aprendizajes y el adulto realizando una evaluación formativa de ello.

Respecto a otro de los atributos, se realiza en determinadas ocasiones una anticipación verbal de las actividades inmediatas, más bien informando a los estudiantes de las acciones a realizar frente a una situación, por ejemplo, una celebración de cumpleaños.

La segunda dimensión es la '*Emotiva*' y se refiere a la transmisión de un mensaje desde la proyección de los estados anímicos por medio de la voz, prosodia, actitudes.

Los atributos que se pueden identificar son el uso de la voz con diversas intensidades mediante gritos, tonos e inflexiones utilizadas para las interrogaciones, afirmaciones, negaciones y énfasis sobre acciones, situaciones, objetos, personas, entre otras. Así como también la retroalimentación verbal y no verbal de las mediadoras, donde se observa el refuerzo positivo, motivación, negación, asentimiento y el silencio.

Por otro lado, el lenguaje no verbal-corporal, con sonrisas, posturas y formas de proximidad física en la interacción social, desde donde se pueden inferir estados emocionales de los interlocutores.

Y las actitudes de las mediadoras, favoreciendo el vínculo relacional afectivo y la actitud integradora que posibilita la participación de los niños y niñas. Asimismo, la diversidad de actitudes que pueden adoptar las mediadoras frente a una misma acción, en este caso, la contención física.

La tercera dimensión es '*Apelativa*', la cual contempla aquellos mensajes con el sentido de persuadir al interlocutor o regular su comportamiento. Los atributos identificados son la interpelación directa e indirecta frente a acciones o conductas de los niños y niñas; así como también, la referencia a gustos o preferencias personales del mediador, ironía e interrogantes para regular acciones de cortesía combinada con refuerzo positivo verbal.

La negación con y sin fundamentación sobre las consecuencias de las acciones que realizan los niños, y la co-evaluación del grupo curso ante la conducta de un compañero que interrumpe la experiencia de aprendizaje.

La tercera categoría “**Convivencia escolar**”, considera aquellas conductas que interrumpen el proceso de enseñanza-aprendizaje e interacción social; así como también, los conflictos entre pares.

Entre las dimensiones se encuentra ‘Situaciones conflictivas’, que hace referencia a situaciones entre dos o más personas que entran en oposición, en este caso, entre los niños y niñas.

Se visualizan conflictos en dinámicas de aprendizaje en aula y juego libre, donde los adultos mediadores utilizan estrategias de resolución arbitraria mediante la explicación verbal o justificación del comportamiento de otro niño, la negación verbal como prevención a un conflicto entre pares, la corrección despersonalizada dirigida a un grupo de niños.

Otra de las estrategias es la negociación entre los niños involucrados, donde el adulto observa, monitorea y motiva a las partes a resolver la situación dentro del juego.

Por otro lado, se evidencia un diálogo entre dos mediadoras, las cuales hacen referencia a las habilidades o competencias de resolución de problemas que los niños y niñas debiesen desarrollar, utilizando la observación para el monitoreo en las interacciones sociales de los niños/as.

La segunda dimensión es ‘Situaciones conductuales’ e incluye situaciones conductuales desafiantes y/o disruptivas dentro de las interacciones sociales. Se evidencian acciones de niños y niñas que interrumpen las dinámicas de aprendizaje, desobediencias ante una indicación o instrucción de la docente, y reacciones de desorganización emocional mediante pataletas y acciones desafiantes hacia el adulto mediador.

## **2.2. Discusión**

De acuerdo a las categorías y dimensiones de análisis, se establece entre los estudiantes y docentes/ co-docentes una diada relacional basada principalmente en la comunicación.

Desde esta perspectiva, es necesario abordar aquellas interacciones de acuerdo a las funciones de la comunicación. Se manifiesta principalmente la función apelativa del lenguaje en diversos contextos circunstanciales: experiencias de aprendizaje, interacciones sociales y

situaciones conflictivas, donde el adulto intenta persuadir y/o modificar las acciones de los niños y niñas.

Asimismo, la función emotiva que revela la intencionalidad del lenguaje, permite establecer relaciones entre el qué se dice y el cómo se dice, es decir, entre la función apelativa y emotiva.

En efecto, se pueden articular dichas funciones comunicativas con la resolución de situaciones conflictivas, conductuales y socio-emocionales; por ejemplo, en el caso de la modificación comportamental, es importante tener presente que la forma de persuasión influirá en el estado emocional de los niños y niñas acrecentando o disminuyendo su estado de frustración, ira o tristeza, y con ello, los aprendizajes sociales que puedan desarrollar.

En definitiva, existe una estrecha relación entre la estrategia comunicativa utilizada y el ambiente emocional que se genera en base a ello, en efecto cómo en base al lenguaje verbal y no verbal los mediadores representan su propio universo emocional para con los niños y niñas.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis, se logra identificar ciertas estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva de acuerdo a las funciones de la comunicación:

<b>Funciones de la comunicación</b>	<b>Estrategias metodológicas de mediación favorecedoras del clima emocional de aula inclusiva</b>
<b>Informativa</b>	Anticipación verbal y no verbal  Explicación verbal  Ejemplificación  Preguntas orientadoras
<b>Emotiva</b>	Voz: tono, intensidad  Inflexiones de voz

	Retroalimentación verbal y no verbal Expresión facial Expresión corporal Postura y tono corporal Proximidad física
<b>Apelativa</b>	Interpelación indirecta Referencia a gustos o preferencias personales Interrogaciones Co-evaluación

Frente a ello, las acciones de los adultos mediadores son la corrección y negación verbal, con y sin fundamentación de base, la intensidad de la voz, la amenaza verbal, el manejo físico tanto, con y sin, anticipación y fundamentación de base.

### 3. Análisis de Discurso Entrevistas Semi-Estructuradas Individual (E.S.I) y Grupal (E.S.G)

De la entrevista semi-estructurada individual a la Directora y la entrevista semi-estructurada grupal realizada al equipo de trabajo, docentes y co-docentes, se desprenden las siguientes categorías de análisis, con sus respectivas dimensiones y propiedades de análisis.

#### 3.1. Corpus Análisis de Discurso entrevistas semi-estructuradas individual y grupal

CATEGORÍA	DIMENSIÓN	PROPIEDADES/ATRIBUTOS
<b>IV. Educación Inclusiva</b>  Se refiere a los saberes, opiniones y experiencias que tiene la Directora del establecimiento, sobre la Educación Inclusiva, teniendo en cuenta aspectos como la inclusión, cobertura, acceso, participación y necesidades educativas	<b>Inclusión</b>  Conocimientos sobre el concepto de inclusión y sus características.	P.2 L.15 (DIR.): incluir es incluir todo, incluir cada niño cada, cada persona, cada espacio, cada tiempo, cada momento educativo eee... tanto dentro de las dificultades como eee... las cosas que se van dando a diario...  P.8 L.25 (DIR.): es hacer partícipe a todo quien, quien llegue a un lugar educativo  P.21 L.69 (DIR.): yo he escuchado comentarios de de no sé de ee... Ex compañeras ee... De carrera que me dicen que como es posible que para qué, que me estoy haciendo haciendo un cacho, entonces ahí uno se da cuenta que la inclusión no no es para todos todavía y todavía no está abierta a todo el mundo y es una cosa como de actitud ni siquiera es por lo que estudiaste si no que es por una cosa de actitud.
	<b>Cobertura</b>  Opinión sobre la Cobertura de la Educación Inclusiva	P.2 L.13 (DIR.): para mí la educación inclusiva es la educación que debiera ser general o sea que debiera ser la educación que se impartiera en todos los lugares y en todos los momentos

especiales.	tomando como referencia el sistema educativo nacional.	
	<p><b>Acceso y participación</b></p> <p>Opinión sobre el acceso y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas inclusivas.</p>	<p>P.9 L.28 (DIR.): yo siempre he tenido emm digamos la expectativa de que cada persona que llega aquí con su hijo, porque son los padres los que nos hablan no los niños emm con alguna dificultad es no, no poner obstáculos para que ese niño entre</p> <p>P.9 L.34 (DIR.): yo creo que lo más importante es encontrar un lugar donde no se pongan obstáculos para que los chicos ingresen eso es lo primero</p> <p>P.13 L. 43 (DIR.): al poner obstáculos, porque en muchos lugares no es que le digan inmediatamente que no, si no que le ponen el obstáculos de decir mira esta institución no está apta para, porque no tiene tal cosa porque no nos encontramos con las personas adecuadas.</p> <p>P.8 L.25 (DIR.): es hacer partícipe a todo quien, quien llegue a un lugar educativo</p> <p>P.19 L. 64 (DIR.): saber qué es un jardín inclusivo y lo que eso significa, que significa que cualquier niño o cualquier chico o chica puede llegar acá y que hay que apoyarlo en sus necesidades.</p> <p>P.43 L.137 (DIR.): no es que con él trabajemos aparte que lo saquemos, no no nada o sea la idea es como participar con él.</p> <p>P.45 L.140 (DIR.): hacerlo parte</p>

	<p><b>Necesidades Educativas especiales (NEE)</b></p> <p>Cocimientos, opiniones y experiencias relacionadas al concepto de necesidades educativas especiales.</p>	<p>P.9 L.30 (DIR.): preguntar cuáles son las necesidades que él tiene y nos puedan apoyar en eso porque muchas veces a pesar de este ser un, un lugar educativo inclusivo no sabemos de qué se trata, a veces llegan niños con dificultades en que ni los padres tampoco saben de qué se trata</p> <p>P.13 L.47 (DIR.): bueno nuestra institución casi nunca tiene las cosas adecuadas pero las vamos adecuando en el momento en que ese niño lo necesita y en que el niño lo requiere, por eje... Lo mismo que paso con con la rampa para ingresar las sillitas o las sillas que se van levantan... modificando cosas o los mismos niños que que autista por ejemplo que requieran deambular se les da los espacios</p> <p>P.19 L.66 (DIR.): hay que apoyarlo en sus necesidades.</p> <p>P.39 L.119 (DIR.): lo divertido lo difícil y divertido es que cada niño tiene necesidades especiales pero cada uno en particular.</p>
	<p><b>Aula inclusiva</b></p> <p>Opiniones y experiencias sobre la inclusión en el aula.</p>	<p>P.35 L.110 (DIR.): esta está está ahí se huele todo el tiempo hay una cosa como una actitud rica, una actitud de felicidad, como que no estamos enojados porque tenemos este niño en la sala, estamos contentos porque este niño se sonríe este niño lo disfruta...</p> <p>P.18 L. 86 (CD1): yo nunca había trabajado con niños de inclusión allá tuvimos niños autistas pero no se les daba el trabajo y la dedicación que se les da acá que eso siempre me ha gustado siempre lo he valorado porque allá tuvimos un niño y el niño nada o sea yo lo que logre porque yo me dedique a eso que el niño comiera y si el niño no quería comer no comía y se dejaba no</p>

		<p>había una persona especialmente trabajara con el cómo lo hay aquí... que tenemos las alumnas en practica que se dediquen 100 % a los niños y uno ha ido aprendiendo de lo mismo.</p> <p>P.22 L.98 (CD1): no se ve distinto porque se les da el mismo trato que a todos esa es la diferencia acá nosotros sabemos que es distinto, los niños en el fondo igual porque a lo mejor el niño no habla</p> <p>P.40 L.129 (D1): Tiene que ver con que primero está en un espacio educativo que tiene una misión y una visión que está directamente relacionado con un proyecto inclusivo donde no hay diferencia e... nosotros lo sabemos para los niños no existe la diferencia o sea un trato igualitario y un apoyo para aquellos niños que tienen mayores desafíos cachay yo creo que por ahí va la cosa, de hacer propio y parte de tu forma de ser en cuanto tu actitud tu disposición e... la misión y visión del jardín que eso es lo que debería asumir cada profesional cada espacio educativo de su desempeño</p> <p>P.43 L.140 (CD1): O le temen</p> <p>P.45 L.142 (CD1): Por temor, en no saber cómo ayudarlo o como comunicarse con ellos porque es importante saber comunicarse con ellos</p>
<p><b>V. Clima de Aula</b></p> <p>Hace referencia a conocimientos, opiniones y experiencias</p>	<p><b>Clima emocional de aula inclusiva</b></p> <p>Conocimientos, opiniones y experiencias en</p>	<p>P.2 L.19 (D1): es un aspecto fundamental tanto e... a nivel de educadora y también a nivel del niño con... porque creemos es fundamental establecer en un clima apropiado emocional porque sabemos que nosotros e... transferimos todos nuestros e... todas nuestras condiciones al estar en relación con los niños o con las niñas</p>

<p>relacionados al clima de aula, tomando en consideración las emociones, actitudes y roles que adoptan las personas en la interacción socio-educativa.</p>	<p>torno al clima emocional de un aula inclusiva.</p>	<p>P.68 L. 181 (D2): yo creo que definitivamente tiene que ver con el clima de aula porque también uno cuando se preocupa de que todos los niños participen de que las actividades sean accesibles para todos los niños de... em... no se po elaborar materiales específicos em... todo eso es como lo que plasma al final la preocupación de una educación por... por realmente generar aprendizaje y lazos con tus estudiantes el mismo... la misma forma en que tú te comunicas con los estudiantes o la misma forma en que te comunicas con las, con tus mismas colegas yo creo que todo eso e... genera ya sea un clima de aula positivo o negativo</p> <p>P.70 L. 190 (D2): uno llega aquí y al tiro se siente un clima de confianza en que todo el mundo te recibe</p> <p>P.72 L.193 (CD2): un hogar, esto es un hogar</p> <p>P.73 L.194 (D2): Claro, en que hay un trato horizontal</p> <p>P.74 L.195 (CD1): Calor de hogar</p> <p>P.81 L.203 (CD1): los niños llegan como a su casa. Se sienten como en su casa</p>
	<p><b>Emociones</b></p> <p>Declaraciones que aluden a emociones, estados emocionales y sentimientos surgidos en la interacción educativa</p>	<p>P.11 L.40 (DIR.): O sea no sabemos con con con todas eee... las emociones que viene y las emociones que puede provocar tanto a los adultos como a los pequeños</p> <p>P.23 L.79 (DIR.): tu le ofreces la oportunidad o sea inmediatamente algo pasa en ti como persona.</p> <p>P.25 L.82 (DIR.): Y algo paso en mí que no me ha dejado de pasar y que creo todavía en eso y yo esto paso hace 16 años atrás</p> <p>P.25 L.86 (DIR.): Entonces ninguna estructura física este jardín estaba apta para ella nada, pero la mamá con</p>

	<p>inclusiva.</p>	<p>su cara así de necesidad y del amor infinito que tenía hacia su hija me hizo pensar que en realidad uno puede hacer la excepción que finalmente no fue excepción si no fue como el inicio de un camino, entonces en ese sentido yo creo que todas las personas que trabajan en el aula, que trabajan en una institución inclusiva tienen que estar de acuerdo en quererlo tanto como uno.</p> <p>P.37 L.114 (DIR.): No estamos enojados hay un clima agradable entre todos, todos ponen de su parte em...pero como te digo primero hay que creerlo así con todo el corazón</p> <p>P.49 L.151 (DIR.): El vínculo, el vincularse con el otro no solo con los niños sino con el adulto entre los adultos y adultos, entre los niños y adulto, adulto y niño un vínculo general o sea em... yo creo en el amor, en el amor real, en el amor em... de hermandad quizás en el amor así de entregarse completamente al otro de em... siempre pensar que el otro es una buena persona.</p> <p>P.2 L.21 (D1): transferimos todos nuestros e... todas nuestras condiciones al estar en relación con los niños o con las niñas antes de percibir cada situación y cada estado que nosotros estemos pasando, nosotros estamos en un estado de armonía, transmitimos armonía si estamos en un estado de rabia de ira que no tiene control dentro de la sala de aula esto se transfiere a los niños y niñas</p> <p>P.2 L.29 (D1): mantener a los niños al margen de nuestras propias situaciones negativas a nivel emocional, uno es un espejo para ellos y ellos nos copian todo lo que podemos decir o hacer.</p>
--	-------------------	--

	<p>P.4 L.36 (D2): un clima de aula que sea de respeto de confianza entre los niños y la educadora en que los niños no se sientan e... ridiculizados o que se les e... castiga por el error si no que ellos estén en plena confianza de em... de ejercitar sus habilidades de poder e... un proceso tranquilo de aprendizaje junto a la educadora en que ellos em... no se po como decía, se sientan en confianza de expresar sus emociones, de expresar sus dudas, de que si vienen quizás con un e... tema de la casa ser capaces de decírtelo, contártelo yo creo que eso es fundamental que se dé dentro del aula porque al final eso es fácil... puede ser un facilitador o ...o puede ser un obstaculizador también de los aprendizajes de los niños</p> <p>P.5 L. 44 (D1): junto con eso nosotros no podemos evitar que los niños no tengan emociones porque creo que nosotros somos mediadores de estas emociones nosotros tenemos que educar para la emoción, sentir rabia, sentir pena no es que no se dé dentro del aula.</p> <p>P.7 L.48 (D1): nosotros tenemos educar a cómo controlar la ira, la rabia y la tolerancia que son e... condiciones fundamentales, para herramientas para la vida futura de ser adulto o sea educar para la visión si esta triste si tiene pena</p> <p>P.10 L.57 (D1): no es algo que hace 10 años que la educación se centraba en conocer de alguna manera preparar de alguna manera que los propios educadores tengan una formación en cuanto al desarrollo de la emoción y ... conocerse así mismo y poder trabajar en ello en forma positiva</p> <p>P.10 L.62 (D1): que la educación se castigaba, si el</p>
--	---

	<p>niño tenía pena si un niño demostraba enojo se castigaban esas emociones y no se dejaba que fluyera ni que los niños nos contaran que realmente había detrás de cada una de estas emociones y hoy en día es que hay un énfasis fundamental en lo que es la educación para la emoción de los niños y niñas y que no es malo llorar, pero los niños varones antiguamente era una cuestión más masculina</p> <p>P.12 L.68 (D1): Que a los niños no se les permitía llorar no se les permitía sacar afuera sus propias penas entonces cargaban con eso en su época adulta y así iba de generaciones en generaciones</p> <p>P.13 L.73 (CD1): aquí se ve más el sentimiento de los niños que... que en cuanto a educación</p> <p>P.36 L.120 (CD1): a lo mejor no tenemos grandes cosas pero todo lo que nosotros entregamos lo entregamos con mucho cariño mucha dedicación porque lo bueno de todo es que somos todas mamás todas, todas queremos lo mejor para ellos</p> <p>P.102 L.239 (D2): Eso es porque ustedes también lo permiten porque hay otros lugares en que eso no se da en que las emociones negativas son negativas entrecomillas</p> <p>P.121 L.294 (D2) : Yo creo que también hay que ejercitar harto el autoconocimiento cuando pasan ciertas cosas que es lo que me pasa a mí que es lo que yo siento porque también, por ejemplo yo estuve en un contexto e... en que los niños generalmente durante un tiempo se descomponían mucho en otras prácticas y también uno tiene que saber ya que es lo que me está pasando a mí y cómo yo me paro frente a esto qué es lo</p>
--	---

		<p>que yo hago yo creo que es lo primero porque si yo no sé cómo me siento yo misma como voy a saber cómo abordar una situación así o orientar a un niño que tiene mucha pena o que no se po se cae donde venía con un compañero o que tuvo un problema en la casa y luego aquí en ese estado entonces yo creo que también eso es importante en como conocerse uno misma y saber donde yo me paro ante esa situación.</p>
	<p><b>Actitud</b> Declaraciones que aluden a las actitudes adoptadas por los agentes educativos (docentes, co-docentes y familias) en la interacción social inclusiva.</p>	<p>P.13 L.51 (DIR.): creo que se puede pero hay que tener las ganas.</p> <p>P.21 L.68 (DIR.): sea sin un adulto con intención o con...con las ganas es muy difícil, cuesta llegar a eso porque ee...No todos tienen las ganas de ee...</p> <p>P.21 L.69 (DIR.): yo he escuchado comentarios de de no sé de ee... Ex compañeras ee... De carrera que me dicen que como es posible que para qué, que me estoy haciendo haciendo un cacho, entonces ahí uno se da cuenta que la inclusión no no es para todos todavía y todavía no está abierta a todo el mundo y es una cosa como de actitud ni siquiera es por lo que estudiaste si no que es por una cosa de actitud.</p> <p>P.23 L. 76 (DIR.): Como de simplemente tener ganas de hacerlo, de valorar...</p> <p>P.27 L.93 (DIR.): O por lo menos intentarlo porque a lo mejor creen pero algunas cosas como mentales, valóricas tropiezan con eso em... porque uno piensa seremos capaces eso me pasa a mí o me paso en algún momento, seremos capaces de entregar a este niño, a esta niña todas las necesidades que él tiene em...</p> <p>P.27 L.98 (DIR.): yo creo que, que hay que mirar el</p>

		<p>vaso lleno po y saber que se puede desde esa perspectiva, pero lo primordial primordial yo creo que va en el adulto</p> <p>P.31 L.103 (DIR.): Los niños regulares me refiero siguen esta actitud</p> <p>P.33 L. 105 (DIR.): Como inclusiva como de aceptar somos el ejemplo para ellos y si no lo podemos hacer nosotros difícilmente lo van a poder hacer ellos</p> <p>P.35 L.110 (DIR.): esta está está ahí se huele todo el tiempo hay una cosa como una actitud rica, una actitud de felicidad, como que no estamos enojados porque tenemos este niño en la sala, estamos contentos porque este niño se sonrío este niño lo disfruta</p>
	<p><b>Aprendizaje</b></p> <p>Declaraciones relacionadas al clima emocional de aula y los aprendizajes de los niños y niñas.</p>	<p>P.4 L.34 (D2): uno como educadora si quiere lograr los aprendizajes esperados es fundamental que tú crees un entorno e... y un clima de aula que sea de respeto de confianza entre los niños y la educadora</p> <p>P.7 L.48 (D1): nosotros tenemos educar a cómo controlar la ira, la rabia y la tolerancia que son e... condiciones fundamentales, para herramientas para la vida futura de ser adulto o sea educar para la visión si esta triste si tiene pena</p> <p>P.94 L.227 (D2): influye directamente en los niños porque como decían anteriormente ellos aprenden lo que ven, esos son aprendizajes transversales entonces como uno le va exigir a los niños que sea un buen amigo si entre nosotras no nos comunicamos o si entre nosotras tenemos un problema</p> <p>P.96 L.232 (D2): Si nos llevamos mal em... todo eso los niños lo absorben lo aprenden y entre... si un niño se siente e... amado en un lugar</p>

	<p><b>Interacción social</b></p> <p>Declaraciones que aluden a la interacción social de las personas, en el contexto de un aula inclusiva.</p>	<p>P. 53 L. 157 (CD1): Es lo más lindo porque se les entregan del primer momento que llegan aquí ellos interactúan con niños como los que vemos diariamente que Juan José, que Lucas juega sentado en su silla los otros le pasan un juguete el otro lo vuelve a botar pero él lo vuelve... eso. Eso es</p> <p>P.54 L.161 (CD1): Se alaban además, cada avance, uy tía el Lucas</p> <p>P.55 L.162 (D1): O se protegen además...</p> <p>P.58 L.165 (D1): Lo cuidan. Es una cuestión muy maravillosa que ocurre</p> <p>P.99 L.236 (CD1): Y si los niños llegan tristes los niños se acercan solos a ellos y ...</p> <p>P.101 L.238 (CD1): Y se sabe qué le pasa a la niña, sí, es increíble</p>
<p><b>VI. Mediación Pedagógica</b></p> <p>Hace referencia a las estrategias metodológicas de mediación y al trabajo colaborativo favorecedor del clima emocional de un aula inclusiva.</p>	<p><b>Rol del Mediador</b></p> <p>Declaraciones que aluden al rol del mediador en el contexto de un aula inclusiva.</p>	<p>P.5 L.45 (D1): creo que nosotros somos mediadores de estas emociones nosotros tenemos que educar para la emoción, sentir rabia, sentir pena no es que no se dé dentro del aula.</p> <p>P.83 L.205 (CD1): Es su casa, yo creo que si ellos pudieran decirnos mamás, nos dirían mamás, uno es su mamá, porque estamos todo el día con ellos.</p>

	<p><b>Estrategias Metodológicas de mediación</b></p> <p>Conocimientos, opiniones y experiencias relacionadas a estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima de aula inclusivo.</p>	<p>P.41 L.125 (DIR.): Aprender más, leer más, saber de cada dificultad que se nos presenta en el camino em...</p> <p>P.41 L.130 (DIR.): No siempre tenemos todas las posibilidades de aprender todo lo que se nos viene pero aunque sea un mínimo vamos estar apoyando las estrategias, las estrategias se van dando en el minuto en que uno sabe qué es lo que se necesita</p> <p>P.43 L.135 (DIR.): Teniendo claro lo que necesitamos podemos crear estas estrategias específicas para cada niño que necesita incluirse, pero eso no significa que trabajemos con este niño así como separado del grupo sino que e... dentro del aspecto regular ya no no es que con él trabajemos aparte que lo saquemos, no no nada o sea la idea es como participar con él.</p> <p>P.47 L.143 (DIR.): Son... o sea es la forma de trabajar po, o sea no tenemos otro modo de trabajar que con las estrategias que van naciendo de estas necesidades o sea es la, es el orden una organización, una capacitación todas esas cosas que, que uno necesita po si es es a estos niños uno no sabe a que, de que necesidades llegan, con qué em... como podemos ayudarlos como podemos enfrentarlo y las estrategias son eso, son la capacidad para trabajar con ellos</p> <p>P.49 L.151 (DIR.): El vinculo, el vincularse con el otro no solo con los niños sino con el adulto entre los adultos y adultos, entre los niños y adulto, adulto y niño un vinculo general o sea em... yo creo en el amor, en el amor real, en el amor em... de hermandad quizás en el amor así de entregarse completamente al otro de em... siempre pensar que el otro es una buena persona y.. en ese sentido siempre hay que vincularse es la estrategia</p>
--	---	---

	<p>P.51 L. 157 (DIR.): es la mayor estrategia porque a través de em... lo que yo siento por el otro el otro me escucha, el otro me escucha me pone atención e... aprende lo que yo quiero que aprenda siempre cuando hay un vinculo real.</p> <p>P.47 L.145 (CD1): Y aquí lo que más hacemos nosotros es la comunicación en cuanto al lenguaje, el cantar, el conversar, el hacer repetir las cosas, la hora del almuerzo e... es todo un tema en cuanto al lenguaje con ellos, ellos en eso avanzan harto</p> <p>P.60 L.167 (D1): no pero tu estas entregando herramientas al pequeño</p> <p>P.68 L.177 (D2): uno tiene que desarrollar ciertas habilidades para que... para asegurar e... que... que... e... existe ... exista realmente una inclusión de todos los niños tanto en los niños con autismo los niños que no tienen tantas necesidades, uno tiene que preocuparse de elaborar estrategias metodológicas para que todos los niños puedan acceder a lo que... las actividades que uno está realizando</p> <p>P.68 L. 181 (D2): cuando se preocupa de que todos los niños participen de que las actividades sean accesibles para todos los niños de... em... no se po elaborar materiales específicos em... todo eso es como lo que plasma al final la preocupación de una educación por... por realmente generar aprendizaje y lazos con tus estudiantes el mismo... la misma forma en que tu te comunicas con los estudiantes o la misma forma en que te comunicas con las, con tus mismas colegas yo creo que todo eso e... genera ya sea un clima de aula positivo o negativo</p>
--	---

	<p>P.88 L. 213 (D1): niños comparten un desayuno con nosotras, no somos de encerrarnos en un lugar a tomar escondidas porque siempre estamos abiertas para ellos</p> <p>P.108 L.259 (CD1): La calma es lo primero, el cariño</p> <p>P.110 L.260 (D1): se hacen explicaciones de acuerdo también a su edad con los más chicos tienen que ser más concretas porque un chico es mas...es más difícil que logre de alguna manera asimilar o evaluar en el minuto y darse cuenta</p> <p>P.110 L.266 (D1): con los más grandes es posible generar lo que es el tiempo fuera y que el niño logre darse cuenta que su actitud también está dañando a los demás de que es violento también tanto para el tanto para el hogar tanto para los demás yo aprendí acá el tiempo fuera se aplica con calma 10 minutos, 5 minutos</p> <p>P.112 L.276 (D1): Compromiso de aula que también lo recogimos de la experiencia anterior es lo que ahora estamos instaurando en otros niños de poder a través de imágenes que se den cuenta de que esto es una situación que genera alteraciones</p> <p>P.113 L.281 (CD1): Que aprendan a pedir disculpas, perdón.</p> <p>P.117 L.287 (CD1): jo jo Que me quitan mis juguetes no son capaces de colocarse en el lugar del otro, lo normal tolerar esa quizás son herramientas que no están desarrolladas</p> <p>P.119 L.290 (D1): mas allá de tener un trabajo con la familia y nosotros decirnos e... sirven estas estrategias</p> <p>P.121 .L294 (D2) : Yo creo que también hay que ejercitar harto el autoconocimiento cuando pasan ciertas cosas.</p>
--	--

	<p><b>Trabajo colaborativo</b></p> <p>Opiniones y experiencias sobre el rol del trabajo colaborativo en el contexto educativo inclusivo.</p>	<p>P.19 L.61 (DIR.): lo que hay que tener claro y lo que la institución tiene que tener claro es que todos tienen que remar para el mismo lado. Eso es como primordial y para eso todos los docentes, co-docentes y todos quienes ingresan a este jardín a trabajar, a hacer práctica, a involucrarse tienen que saber qué es un jardín inclusivo y lo que eso significa...</p> <p>P.39 L.118 (DIR.): lo que a nosotros nos favoreció fue que íbamos aprendiendo con los padres en el camino</p> <p>P.41 L.122 (DIR.): Entonces porque claro pueden haber necesidades físicas, necesidades emocionales, estructurales, de diferente áreas; entonces en eso vamos aprendiendo con los padres y ellos nos van entregando las herramientas un poco, un poco porque vamos aprendiendo juntos de lo que el chico necesita realmente em...</p> <p>P.41 L.126 (DIR.): Las instituciones que han sido un apoyo importante que nos colaboran con eso em... Teletón... La escuela Hans, la Universidad, todos nos van a entregar herramientas casi como que fuéramos como que estamos ávidos de saber, de aprender y todos así como que nos llenan de cosas que es súper bonito po...</p> <p>P.49 L.150 (CD1): Y el trabajo que hace la fonoaudióloga y el trabajo que se hace acá también que... y que van apoyando los papás</p> <p>P.50 L.153 (D1): En todos esta la unión con educación regular.</p>
--	--	--

La cuarta categoría corresponde a “**Educación Inclusiva**” y se refiere a los saberes, opiniones y experiencias que tiene la Directora del establecimiento, sobre la Educación Inclusiva, teniendo en cuenta aspectos como la inclusión, cobertura, acceso y participación y necesidades educativas especiales.

Una de sus dimensiones es ‘Inclusión’ y contempla los conocimientos sobre el concepto de inclusión y características, donde la entrevistada hace referencia a la inclusión desde una perspectiva integral, considerando para ello a las personas, espacios y momentos educativos; así como también, dificultades ante situaciones diarias que se producen.

También la define en torno a la participación de todas las personas dentro de un lugar educativo.

Finalmente, la entrevistada señala una experiencia con otros profesionales, los cuales cuestionan la inclusión de personas con necesidades educativas especiales, frente a lo cual reflexiona que, la inclusión va más allá de una profesión, sino que guarda relación con la actitud de la persona.

La dimensión ‘Cobertura’, considera la opinión de la entrevista este aspecto de la Educación Inclusiva de acuerdo al sistema educativo nacional, señalando que la educación inclusiva debiese ser general, es decir para todos, en todos los lugares y momentos.

La dimensión ‘Acceso y participación’ y corresponde a la opinión de la entrevista acerca del acceso y la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas inclusivas.

La entrevistada señala que su expectativa en torno a ello es no poner obstáculos para el ingreso y que, considera que en algunos lugares, haciendo referencia a centros educativos, no es que le nieguen el acceso a las personas con necesidades educativas especiales, sino que lo obstaculizan poniendo el énfasis en la insuficiencia de condiciones y recursos tanto materiales como humanos.

En cuanto a la participación, se enfatiza en la acción del mediador, que promueva la participación de todos y todas, brindándole apoyo de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

La dimensión ‘Necesidades educativas especiales’ hace referencia a los conocimientos, opiniones y experiencias de la entrevista, relacionadas al concepto de necesidades educativas especiales.

Señala que es necesario saber cuáles son las necesidades y dificultades que tienen los niños, con el apoyo de la familia como fuente de información. Y frente a aquellas necesidades brindar el apoyo y realizar adecuaciones, por ejemplo, la entrevistada menciona la construcción de una rampa para la silla de ruedas.

Finalmente, la entrevistada menciona que desde su perspectiva, la particularidad de las necesidades educativas especiales de cada niño, tiene la dualidad de ser divertido y difícil.

La dimensión ‘Aula inclusiva’ corresponde a las opiniones y experiencias sobre el aula inclusiva.

La directora hace referencia al aula, desde una perspectiva positiva, otorgándole el calificativo de ‘agradable’, donde existe el reconocimiento y consideración de que cada persona aporta, lo cual a su vez produce, creer en la inclusión y desearla.

Respecto a las experiencias que docentes y co-docentes, una de las entrevistadas comenta que trabajó en otro establecimiento educativo que integraba niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, se trataba de un modelo educativo asistencialista, donde no se realizaba trabajo pedagógico y dedicación para darle apoyo a sus necesidades. Señalando que muchas veces se le teme a la inclusión, por miedo o desconocimiento sobre cómo ayudar o comunicarse con los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Frente a ello, declaran que en este establecimiento educacional inclusivo, existe una valoración, trato igualitario y apoyo a todos los niños y niñas. Se contextualiza el espacio educativo en una visión y misión del proyecto inclusivo, de donde los agentes educativos deben apropiarse, tener disposición y asumirlo a nivel de establecimiento y de cada profesional de la educación.

La quinta categoría es “**Clima de Aula**” y hace referencia a conocimientos, opiniones y experiencias relacionadas al clima de aula, tomando en consideración las emociones, actitudes y roles que adoptan las personas en la interacción socio-educativa.

La dimensión ‘Clima emocional de aula inclusiva’ involucra conocimientos, opiniones y experiencias en torno al clima emocional de un aula inclusiva.

Las docentes y co-docentes declaran que es fundamental establecer un clima emocional apropiado, ya que es en este espacio relacional entre docentes, co-docentes y estudiantes que se transfieren emociones y condiciones de cada persona.

Mencionan algunos elementos favorecedores para establecer un clima emocional de aula apropiado, entre ellos, un docente que se preocupe de diversificar las experiencias de aprendizaje para que todos los niños y niñas accedan y participen para el logro de aprendizajes, así como también, generar lazos emocionales y una comunicación efectiva entre todos los agentes educativos.

Desde esa perspectiva, reconocen en el establecimiento educativo un clima de confianza, accesible, horizontal y tan cálido como un hogar familiar.

La dimensión ‘Emociones’ incluye las declaraciones que aluden a emociones, estados emocionales y sentimientos surgidos en la interacción educativa inclusiva.

La Directora hace referencia a la emoción que surge cuando se le brinda la oportunidad de acceder a aquel niño/a y su familia; reconociendo que aquella sensación ha persistido desde la primera vez que accedió a la inclusión de personas con necesidades educativas especiales y que aquellas emociones le hacen creer en la inclusión.

Asimismo, se señala la sensibilización que se produce frente a la preocupación y el amor de una familia hacia su hijo/a; las emociones que trae consigo el/la niño/a y las que pueda provocar en los adultos y pares dentro de la interacción social; interacción que de acuerdo a la entrevistada, es fundamentada principalmente en el vínculo basado en el amor y la hermandad entre las personas.

Las docentes y co-docentes mencionan que en tiempos pasados, en las escuelas se castigaban las emociones y la expresión de ellas; no obstante, hoy en día hay un énfasis fundamental en la educación para la emoción.

Y para ello, la formación docente ahora se centra en el desarrollo de la emoción y el auto-conocimiento, para así trabajar las emociones de forma positiva. Por ello, es tan importante ejercitar el auto-conocimiento para poder mediar las emociones.

Consideran que en la relación interpersonal dentro del aula, se produce la transferencia de emociones o situaciones personales, los niños y niñas perciben estos estados, por lo que mantienen al margen sus propias situaciones negativas, ya que se consideran a sí mismas como un modelo y espejo de qué hacer y qué decir.

De acuerdo a las declaraciones realizadas, dentro de un clima de aula adecuado los niños y niñas no debiesen ser ridiculizados o castigados por el error, sino que debiesen sentir confianza de expresar sus emociones, dudas y problemas y así llevar un proceso de aprendizaje tranquilo; ya que aquella confianza pueden ser una facilitadora u obstaculizadora de los aprendizajes.

La dimensión ‘Actitud’ contempla las declaraciones que aluden a las actitudes adoptadas por los agentes educativos (docentes, co-docentes y familias) en la interacción social inclusiva. Dentro de los atributos que menciona la Directora, señala en reiteradas oportunidades la motivación que deben tener los adultos mediadores frente a la inclusión, señala que la inclusión es una cosa de actitud, de valoración, positivismo y felicidad en el aula.

Es por ello que surgen relevantes las acciones intencionadas de los adultos y su rol como modelo hacia los niños, siendo primordial como modelo de aceptación.

Por otro lado, se menciona el cuestionamiento frente a los procesos de inclusión educativa, tanto de otros profesionales de la educación como de cuestionamientos personales ante la capacidad de responder a la diversidad.

La siguiente dimensión es ‘Interacción social’, las cuales son declaraciones que aluden a la interacción social de las personas, en el contexto de un aula inclusiva.

Las docentes y co-docentes señalan que, se producen interacciones de forma espontánea entre niños con y sin necesidades educativas especiales, mediante la proximidad física y el juego socializado. Asimismo, protección y consideración de avances de cada

compañero que presenta ciertas dificultades para comunicarse o relacionarse. Considerándolo como un proceso maravilloso.

La dimensión ‘Aprendizaje’, incluye las declaraciones relacionadas al clima emocional de aula y los aprendizajes de los niños y niñas.

Las docentes y co-docentes indican que para lograr los aprendizajes es fundamental generar un clima de aula basado en el respeto y la confianza entre los agentes educativos, en este caso, docentes, co-docentes y estudiantes; logrando ser modelos de ejemplo de buenas relaciones humanas.

En ese sentido, surgen aprendizajes para la vida, es decir, aprender cómo manejar las emociones como herramientas para la vida futura. Son aprendizajes transversales.

La sexta categoría es “**Mediación Pedagógica**”, la cual hace referencia a las estrategias metodológicas de mediación y al trabajo colaborativo favorecedor del clima emocional de un aula inclusiva.

La dimensión ‘Rol del Mediador’ se refiere a las declaraciones que aluden al rol del mediador en el contexto de un aula inclusiva.

Las docentes y co-docentes señalan que su rol es de mediadores de las emociones en el contexto de enseñanza-aprendizaje, siendo las encargadas de educar para la emoción.

Asimismo, reconocen el rol maternal que adoptan con los niños y niñas, destacando la calidez y relaciones de confianza que se establecen.

La dimensión ‘Estrategias metodológicas de mediación’ incluye los conocimientos, opiniones y experiencias sobre las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima de aula inclusivo.

Para la Directora las estrategias metodológicas de mediación se conceptualizan como un orden, organización y capacidad de trabajar con niños con necesidades educativas especiales. Las cuales surgen a partir del conocimiento de las necesidades, dando forma a estrategias específicas para cada niño/a.

Señala que una de las estrategias es el aprendizaje, la lectura y la ampliación de conocimientos acerca de las necesidades de los niños y niñas, para crear nuevas estrategias y apoyarlos. Asimismo, menciona que una de las estrategias es la experiencia educativa dentro del mismo espacio educativo, el cual llama espacio regular, haciendo referencia al aula común donde participan niños con y sin necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, señalando que no se excluye sino que se participa con él/ella.

Las docentes y co-docentes señalan consideran que se les entrega herramientas a los niños y niñas, desarrollando habilidades para asegurar la inclusión, y para ello se realiza la elaboración de estrategias metodológicas para que todos los niños puedan acceder al aprendizaje.

De esta forma, un clima de aula positivo o negativo se basa en la generación de aprendizajes, construcción de lazos y comunicación.

Dentro de las principales estrategias metodológicas de mediación señalan: canciones infantiles, conversaciones, repeticiones verbales, rutinas de alimentación compartidas, explicaciones, tiempo fuera del aula para permitir la reflexión de los niños, compromisos de aula, acciones cordiales como disculparse, y actitudes basadas en la calma, el cariño, la tolerancia y el auto-conocimiento.

En definitiva, la Directora menciona que la estrategia para favorecer el clima de aula inclusivo es, la vinculación emocional con el otro, basada en el amor, la entrega y la legitimidad del otro; pues a través del vínculo se siente que existe la escucha, la atención y el aprendizaje.

La dimensión ‘Trabajo colaborativo’, son las opiniones y experiencias de sobre el rol del trabajo colaborativo en el contexto educativo inclusivo.

Se menciona que para que se produzca un clima de aula inclusivo es primordial que todos los integrantes de la institución compartan metas en relación al trabajo y para ello señala que se debe saber qué es un jardín inclusivo, su significado.

Se genera un trabajo con redes de apoyo inter institucionales como, Teletón, Escuela especial Dr. Hans Asperger y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, las cuales entregan herramientas que, reciben desde una perspectiva abierta al aprendizaje.

Por una parte, el trabajo colaborativo con las familias favorece el proceso inclusivo, ya que genera un aprendizaje con los padres acerca de las necesidades de sus hijos y de las condiciones físicas, estructurales y emocionales que se van requiriendo. Así como también, el trabajo multidisciplinario y contextual, con profesionales de la salud, la familia y el jardín, desde una unión con la educación inicial regular.

### **3.2. Discusión**

De las tres categorías de análisis, educación inclusiva, clima de aula y mediación pedagógica se pueden establecer ciertos énfasis.

Se concibe desde una perspectiva paradigmática contemporánea una educación inclusiva y más concretamente un aula inclusiva que influye de forma positiva el clima emocional de aula y las relaciones interpersonales que se producen. Donde el acceso y la participación dentro del contexto se generen mediante el trato igualitario y experiencias inclusivas.

Respecto a esto, el clima de aula es consustancial a las emociones, las actitudes, la interacción y el aprendizaje, donde las docentes y co-docentes cumplen el rol de mediadoras de las emociones, mediante estrategias metodológicas y trabajo colaborativo.

De acuerdo a la diada educativa ‘estudiante –docente’, se identifican estrategias de preparación para favorecer el clima emocional y estrategias que favorecen el clima de aula:



De esta forma, se considera que la principal estrategia metodológica de mediación para favorecer el clima de aula es la *vinculación emocional* basada en el amor, la entrega y la legitimidad del otro.

En esa sintonía, se logra articular la inclusión socio-educativa, el clima de aula y la estrategia metodológica de mediación: vinculación emocional, existiendo una directa relación y valoración por parte de los agentes, hacia la inclusión de los niños/niñas que presentan barreras para el acceso y la participación.



De esta forma, el clima de aula tiene directa relación con las estrategias metodológicas de mediación que, de acuerdo a los análisis realizados, prioriza la estrategia de vinculación emocional, acompañada de sistemas de creencias que conciben la educación inclusiva como un vector positivo para el clima de aula y el desarrollo personal de todas las personas.

#### **4. Triangulación de Categorías de Análisis**

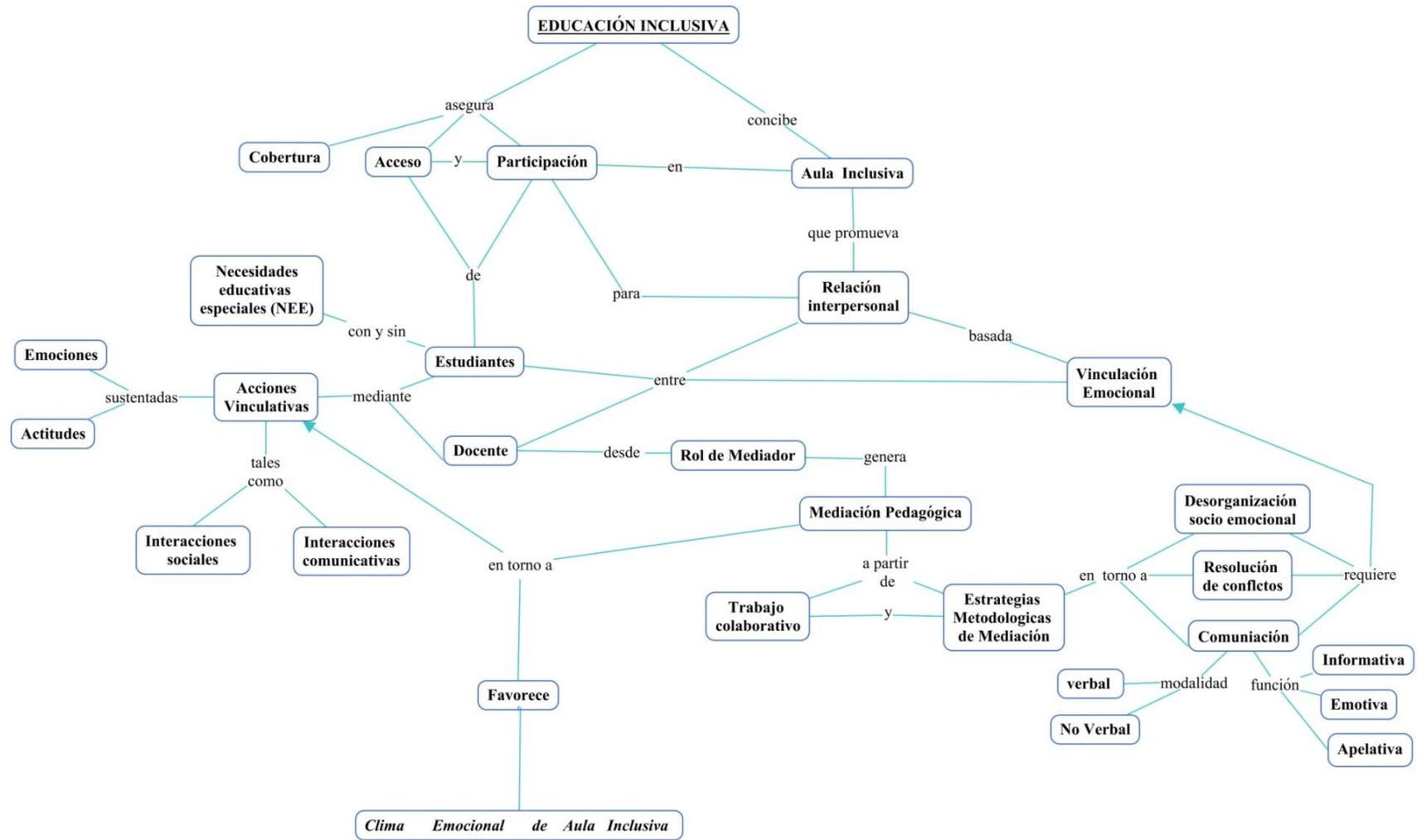
A partir de las discusiones desarrolladas de los análisis de contenido y discurso, y el cruzamiento de categorías se puede establecer una triangulación entre los tres instrumentos de investigación aplicados, desde donde se obtienen las siguientes conexiones.

En primera instancia se hace una referencia a una educación desde un paradigma inclusivo que debiera asegurar la cobertura en el sistema educativo nacional, así como también, el acceso y participación de estudiantes, que presenten o no necesidades educativas especiales (N.E.E), dentro del contexto de un aula inclusiva que promueva el establecimiento de relaciones inter-personales entre estudiantes y docentes, basadas principalmente en la vinculación emocional por medio acciones vinculativas, es decir, interacciones sociales y comunicativas constructivas sustentadas en emociones y actitudes.

Desde la perspectiva del docente, quien se apropia de un rol mediador de emociones e interacciones en aula, se genera una mediación pedagógica a partir del trabajo colaborativo tanto con otros profesionales como con otras instituciones, y estrategias metodológicas de mediación en torno a tres ejes que requieren de la vinculación emocional entre estudiante-docente para ser favorecidas: situaciones de desorganización socio emocional, resolución de conflictos e interacción comunicativa, ya sea en su modalidad verbal y no verbal y de acuerdo a sus funciones.

Frente a esto, es que se puede determinar que la mediación pedagógica, más concretamente, las estrategias metodológicas de mediación articuladas en torno a acciones vinculativas, favorecen el clima emocional de un aula inclusiva. Por lo tanto, son fundamentales aquellas estrategias metodológicas de mediación que le dan sentido y significado a las interacciones sociales y comunicativas, por ejemplo, la anticipación verbal y no verbal, motivación, prosodia y expresión corporal, corrección verbal despersonalizada y no directiva, escucha atenta, contacto visual, proximidad física intencionada, diálogo, contención emocional desde la afectividad.

#### 4.1. Esquema de cruzamiento de Categorías de Análisis



## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES**

---

## 1.1. Conclusiones

A partir de los análisis realizados en el proceso de investigación, se logra identificar una serie de estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva. Por una parte, se encuentran estrategias metodológicas orientadas a acciones de vinculación interpersonal, comunicación verbal/no verbal y de resolución de conflictos o situaciones de desorganización socio emocional.

En este sentido, las estrategias metodológicas que contribuyen a un clima de aula inclusiva, son aquellas que se sustentan en la dimensión actitudinal de las personas, considerando para ello emociones y actitudes constructivas.

Es por ello, que en sí mismas, las acciones vinculativas que permiten la reversibilidad social y emocional de los agentes (estudiantes- docentes- co docentes), son estrategias metodológicas de mediación favorecedoras. Es decir, una *vinculación socio-emocional* entre las personas, que se logra a través de las interacciones sociales, emotivas y afectivas, mediante el diálogo, el contacto, la proximidad, la escucha, entre otras; en el fondo, todas acciones de *validación de un otro como un legítimo otro* (Maturana, 2008)

Así como también, mediante *la comunicación verbal y no verbal*, articulada de acuerdo a tres funciones que trascienden a cualquier contexto circunstancial y que permiten establecer referencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, por ejemplo, estrategias como la anticipación, el refuerzo positivo o la amenaza.

Es interesante reflexionar en torno al rol de la comunicación, la cual se posiciona como protagonista, ya que de acuerdo a los axiomas de comunicación humana toda acción comunica, y sus modalidades, permiten establecer una relación entre lo que se dice y cómo se dice.

Frente a ello y respecto a la convivencia escolar mediada a través de estrategias metodológicas de resolución de conflictos y situaciones de desorganización socio emocional,

se identifican principalmente estilos de mediación directivos, los cuales generan tensiones entre los participantes y dificultan el desarrollo de climas de aula constructivos.

De acuerdo a esto, se puede identificar una disonancia, entre la valoración que se realiza de las acciones vinculativas y las estrategias que se utilizaron en torno a la convivencia escolar. Pues en su mayoría, las situaciones de desorganización socio emocional y conflictos de aula fueron resueltos mediante estrategias metodológicas disciplinarias, por medio de la negación y el manejo físico, es decir, estrategias que, si bien resuelven la situación, no favorecen la construcción de un clima emocional de aula.

Mientras que, las *estrategias metodológicas favorecedoras del clima emocional de aula* identificadas son: anticipación verbal y no verbal, motivación, corrección verbal no directiva y despersonalizada, escucha atenta, contacto visual, proximidad física, negociación entre pares y contención emocional afectiva. Explicaciones verbal, ejemplificaciones y preguntas orientadoras, diálogos, interpelaciones indirectas, consideraciones de gustos y preferencias personales de los niños/as, interrogaciones y uso de la expresión mediante el tono e intensidad e inflexiones de la voz, retroalimentaciones verbales y no verbales, expresiones faciales, corporales y proximidad física.

En definitiva, estrategias de vinculación emocional, interacciones comunicativas con intencionalidad, rutinas y dinámicas de regulación emocional. Las cuales se logran con una disposición abierta al aprendizaje permanente por parte de los mediadores, una comunicación efectiva y trabajo colaborativo.

En este sentido, y de acuerdo al proceso de investigación, se puede interpretar que existe una estrecha relación entre las estrategias metodológicas de mediación y clima emocional de aula, en la validación de los sujetos y de su bagaje social- histórico- cultural y emocional, por medio de la comunicación, la democratización de espacios educativos y la participación para el acceso y logro de aprendizajes significativos.

Las estrategias metodológicas son fundamentales en la mediación, ya que materializan los estilos de enseñanza y aprendizaje que pueden desarrollar los docentes y co-docentes, en este caso, se observan un estilo directivo del aprendizaje que tiende a un clima de aula regulado por adulto. Así como también, un estilo menos directivo que tiende a la autorregulación de los niños y niñas.

En consecuencia, se identifican climas de aula ambivalentes dependientes del mediador que lidere las situaciones, donde el perfil o personalidad pedagógica de este influye directamente en los tipos de interacciones sociales que pueden establecer, y por ende, en los cómo y por qué de las experiencias de aprendizaje. Observándose una mayor polaridad entre las estrategias de mediación de las docentes que de las co-docentes.

De esta forma, se puede interpretar que las estrategias metodológicas de mediación guardan relación con el clima emocional de aula, ya sea favoreciendo u obstaculizando interacciones socio emocionales constructivas de base para el aprendizaje, donde la relación se fundamenta en la vinculación entre los agentes siendo consustancial las emociones.

Y es en esta relación entre estrategias y clima donde se encuentran factores a la base como lo son el bagaje socio emocional de cada uno de los agentes, el tipo de relación interpersonal, la cultura organizacional, la aceptación y promoción de la diversidad y la inclusión, modelo y enfoque educativo, didáctica pedagógica del docente, trabajo colaborativo, entre otros.

Así, las estrategias de mediación que validen, las emociones dentro del aula, las competencias sociales, las interacciones constructivas, la comunicación verbal y no verbal y la participación de todos y todas para el aprendizaje, favorecen la construcción de climas emocionales de aula que promueven la humanización, es decir la transformación humana en base a la emoción del amor (Maturana,1995).

## **1.2. Recomendaciones**

En base a lo expuesto, se presentan recomendaciones tanto a la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación, como a la formación docente de Educadores Diferenciales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

En cuanto a la institución educativa, reconocer las acciones vinculativas como estrategias de mediación y articularlas en situaciones conflictivas, donde el adulto asuma un rol de mediador y facilitador, promoviendo la construcción de aprendizajes sociales y la auto regulación socio emocional.

Asimismo, definir de acuerdo a los énfasis del establecimiento educativo, filosofía del amor, las estrategias o lineamientos que se utilizarán en torno a la resolución de conflictos y situaciones de desorganización emocional, expandiendo y explicitando una mediación en base a estrategias metodológicas que permitan el desarrollo emocional de los niños y niñas de forma integral, evitando estilos de mediación personales para así lograr un sello institucional.

Finalmente, los principales alcances de la investigación para la formación docente de Educadores Diferenciales tienen relación con el posicionamiento de la educación emocional en la formación, generando conocimientos en torno al clima emocional de aula, las estrategias metodológicas de mediación favorecedoras y el rol del mediador como un ser emocional, que construye relaciones para el aprendizaje desde su emocionar.

De esta forma, se recomienda el fortalecimiento de esta línea dentro de la formación inicial, destacando las implicancias de las emociones en el rol docente, generando instancias de auto conocimiento y crecimiento personal para el logro de competencias actitudinales transversales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Assaél, J., Neumann E. (1991). *Clima emocional en el aula*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Arnaiz, P. (2005) *Atención a la diversidad*. España: EUNED. Recuperado el 23 abril de 2015 de

<https://books.google.cl/books?id=rWtnQnLxaLcC&pg=PA63&dq=educacion+inclusiva&hl=es-419&sa=X&ei=AtUJVeKgMYvEgwS9tIPQCQ&ved=0CFgQ6AEwCQ#v=onepage&q=educacion%20inclusiva&f=false>

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Arón, A. y Milicic, N. (1999). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. Recuperado el 25 de marzo de 2015 de <http://psicologiaporlavida.blogspot.com/2012/02/climas-sociales-toxicos-y-climas.html>

Blanco, R. (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos” Boletín 48, Abril, 1999. Santiago de Chile.

Barrio el Castillo, et al. (s/f). *El estudio de Caso. Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Benítez, P. (1998). *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Editorial Edinumen

Berruezo, P. (s/f). *Modelos organizativos y metodologías para el aprendizaje en una escuela inclusiva*. Universidad de Murcia, Facultad de Educación. Recuperado el 3 junio de 2015 de [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_1\\_Psicol\\_Educacion/h\\_1.2.Aspectos\\_sociales/1.1.Metodolog\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_1_Psicol_Educacion/h_1.2.Aspectos_sociales/1.1.Metodolog_escuela_inclusiva.pdf)

- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Editorial Ceac.
- Blanchard, M. y Muzás, M. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. España: Narcea
- Casado, C. y Colomo, R. (2006) *Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental*. Revista A parte rei. Universidad de Coplutense y Universidad Carlos III. Madrid.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio /Indigo.
- Casassus, J. (2006) *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. Recuperado el 20 abril de 2015 de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf)
- Cassasu J. (2007) *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Chile: UMCE. Recuperado el 23 abril de 2015 de [http://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El\\_campo\\_emocional\\_en\\_la\\_Educacion\\_Casassus.pdf](http://www.udesa.edu.ar/files/programas/NEUROCIENCIAS/El_campo_emocional_en_la_Educacion_Casassus.pdf)
- Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*. En Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 7, N° 6. Santiago de Chile: UAHC/Ediciones LOM.
- Cid, A. (2001). *Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: una perspectiva holística*. *Enseñanza*. 19, 181-208.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.

Doménech, F. (1999) *El proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*. España: Illustrated

Doyle, W. (1985). *La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y política de la formación del profesorado*. Revista de educación. Recuperado el 10 mayo de 2015 de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t\\_bvwrhAry8J:www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3021600490.pdf%3FdocumentId%3D0901e72b81273107+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t_bvwrhAry8J:www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre302/re3021600490.pdf%3FdocumentId%3D0901e72b81273107+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl)

Duarte. Et. Al (2003). *Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos*. Recuperado el 18 de mayo de 2015 de [http://www.psicologia.userena.cl/sitio2010/images/Documentos/cap\\_mena\\_becerra\\_castro\\_2011.pdf](http://www.psicologia.userena.cl/sitio2010/images/Documentos/cap_mena_becerra_castro_2011.pdf)

Fabres, J. (s.f). *El miedo en la interacción profesor-alumno*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Fernández, A. (2003) *Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad*. Revista Digital UMBRAL 2000, N° 13. Recuperado el 25 de abril de 2015 de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/EDUCACION%20INCLUSIVA.pdf>

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, A. (2005) *La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva*. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.18. Recuperado el 4 de mayo de 2015 de <http://www.cdeportes.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm> 6/11/06, 11:00 h.

Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. España: Ediciones Morata. Recuperado el 27 mayo de 2015 de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad3/u3.I.htm>

Hernández y Fernández (1998) *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-Hill/Interamericana

Iñiguez L. (2008) *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. México: Universidad de Guadalajara.

Lefebvre, R. (2006) *Inteligencias Múltiples*. España: Editorial Orbis Press

León A. (2005) *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. México: Limusa.

Mariano, C. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 8 de mayo de 2015 de <http://www.uv.es/=cholz>

Marchena, R. (2005). *El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales*. España: Bordón. Sociedad española de pedagogía.

Martín, R. (s/f). *Estadística y Metodología de la Investigación*. Recuperado el 15 mayo de 2015 de [http://www.uclm.es/profesoradO/raulmmartin/Estadistica\\_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf](http://www.uclm.es/profesoradO/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf)

Martínez, J. (2004) *¿Qué es la educación internacional? Responde la UNESCO*. Sede de la UNESCO (32ª Conferencia General). Centro UNESCO de Florida: Grupo Delta

Maturana, H. (2008) *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Granica.

Mena, I. y Valdés A. (2008). *Clima Social Escolar. Valores UC instrumentos para la evaluación del clima social escolar, junto con juegos y guías para promover ambientes favorables entre los actores de toda la comunidad educativa*. Chile: Universidad Católica de Chile.

MINEDUC (2002). *Política de convivencia escolar*. Chile.

MINEDUC (2006) *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Chile

MINEDUC (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile

MINEDUC (2009) *Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Chile

MINEDUC (2015) *Decreto N° 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Chile

Molero, C; et. Al. (1998) *Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 30, núm. 1. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá.

Naicker. et al. (1997) *Educación Inclusiva*. Recuperado el 1 de marzo de 2015 de [http://www.inclusioneducativa.org/content/.../Peters\\_Inclusive\\_Education.pdf](http://www.inclusioneducativa.org/content/.../Peters_Inclusive_Education.pdf)

Ontoria, A. (2006) *Aprendizaje centrado en el alumno: metodología para una escuela abierta*. España: Narcea

Peñalva, López, Lava (2013) *Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posible implicaciones profesionales*. Revista de Educación N° 362.

Pizarro, J. (2000) *El análisis de estudios cualitativos. Revista de Atención Primaria*. Vol, 25.01 Enero 2000. Recuperado el 13 abril de 2015 de <http://www.unidadDocentemfyclaspalmas.org.es/resources/4+Aten+Primaria+2000+Análisis+de+Estudios+Cualitativos.pdf>

Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rubio, F. (2002) *Animación estimulativa para personas mayores*. Madrid: Narcea

Sánchez y et al. (2013) *Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica*. REOP. Vol. 24, nº2. Recuperado el 15 abril de 2015 de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/download/11257/10782>.

San Martín, A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. España: Editorial CCS.

Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999) *Aulas Inclusivas. Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. España: Narcea

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. España: Morata

Strauss y Corbin (1998) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia

Sayago, S. 2014. *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso

Thomas y Kilman. (1975) *Estilos de conflictos*. Educational and Psychological Measurement. Diagrama I. España: Narcea S.A ediciones.

Torres, N. (2003) *Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 2013 Vol. 7, Núm. 2 Recuperado el 7 abril de 2015 de [http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art9\\_htm.html](http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art9_htm.html)

Torres, N. (s/f). *Clima socio-afectivo de aula y su relación con la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares: Rol de los docentes en el proceso de inclusión*. Recuperado el 7 abril de 2015 de <http://educacion.flacso.org.ar/files/webform/eventos/Ponencia%20Jornada%20FLACSO%20Natalia%20Torres.pdf>

Unfa (s.f). *Programa de educación para el ejercicio de los derechos humanos*. Modulo 1. Colombia. Recuperado el 5 de abril de 2015 de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241325\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241325_archivo_pdf.pdf).

UNESCO (2004) *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity'* .Paris: UNESCO.

Unesco (2005) *Directrices para la Inclusión: Asegurando el acceso a la Educación para todos*. Paris

## **ANEXOS**

---

## ANEXO 1. Formato Consentimientos informados de aplicación de instrumentos

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### Observación Directa

Usted ha sido invitada a participar en el estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva” a cargo de la estudiante memorista, Belén Vallejos Muñoz, y de la profesora guía Angella Fortunati de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es conocer las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en observaciones de experiencias de aprendizaje, que tiene por objetivo identificar y describir las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva, durante el primer semestre del año 2015.

Esta actividad se efectuará de manera personal y grupal, y el tiempo estipulado para ella es entre 30 y 45 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el registro de observación a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al clima emocional de un aula inclusiva.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la profesora guía Angella Fortunati a su correo electrónico [f\\_angella@hotmail.com](mailto:f_angella@hotmail.com)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [comite.etica@umce.cl](mailto:comite.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva”.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Entrevista Individual

Usted ha sido invitada a participar en el estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva” a cargo de la estudiante memorista, Belén Vallejos Muñoz, y de la profesora guía Angella Fortunati de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es conocer las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en entrevista en profundidad, que tiene por objetivo identificar y describir las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva, así como también, reflexionar sobre la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva, durante el primer semestre del año 2015.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado ella es entre 45 y 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al clima emocional de un aula inclusiva.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la profesora guía Angella Fortunati a su correo electrónico [f\\_angella@hotmail.com](mailto:f_angella@hotmail.com)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [comite.etica@umce.cl](mailto:comite.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva”.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Entrevista Grupal

Usted ha sido invitada a participar en el estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva” a cargo de la estudiante memorista, Belén Vallejos Muñoz, y de la profesora guía Angella Fortunati de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es conocer las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista semi-estructurada grupal, que tiene por objetivo identificar y describir las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva, así como también, reflexionar sobre la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva; durante el primer semestre del año 2015.

Esta actividad se efectuará de manera grupal, y el tiempo estipulado ella es entre 45 y 60 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el registro de observación a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno al clima emocional de un aula inclusiva.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la profesora guía Angella Fortunati a su correo electrónico [f\\_angella@hotmail.com](mailto:f_angella@hotmail.com)

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar al Comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico [comite.etica@umce.cl](mailto:comite.etica@umce.cl)

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva”.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2. Formato de Solicitud Validación de Expertos

### VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO

Santiago, Junio 2015

**Sr. Juez:**

Junto con saludarlo, en mi calidad de estudiante memorista de la Carrera de Educación Diferencial especialidad Retardo Mental de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Solicito la validación de instrumentos en la investigación “Estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva”, guiada por la profesora guía Angella Fortunati.

El objetivo general de este estudio es conocer las estrategias metodológicas de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva y los objetivos específicos apuntan a:

- ✓ Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva
- ✓ Describir las estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva
- ✓ Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.

De acuerdo a esto, se solicita pueda formular un juicio de experto de contenido de los instrumentos a aplicar en la investigación: observación directa de experiencias de aprendizaje, entrevistas semi-estructuradas individual y grupal. Considerando las pautas adjuntas: datos del experto y validación de los siguientes criterios:

- a) claridad y precisión de la redacción y lenguaje empleado
- b) pertinencia del contenido de cada ítem y sección de los instrumentos

Se agradece de antemano su colaboración.

Atte. Belén Vallejos Muñoz

Estudiante de Educación Diferencial especialidad Retardo Mental  
UMCE

## ANEXO 3. Validación Juicio de Expertos

### Primer Experto

#### Validación de Observación Directa

##### GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y OTRAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE<sup>2</sup>

**INSTRUCCIONES:** El proceso de observación constituye una técnica propia de los métodos de investigación cualitativa que buscan conocer e interpretar un fenómeno, situación o realidad. En este contexto, las observaciones deben ir quedando anotadas en registros escritos, estos estarán diferenciados en tres tipos, a saber: el de carácter descriptivo, metodológico e interpretativo.

El **registro descriptivo** consiste en una narración cronológica de los hechos que el observador presencia, es muy importante que sea una descripción objetiva, centrada en los hechos más significativos, entendiéndose estos como situaciones o experiencias de aprendizajes sin valoraciones, calificaciones o interpretaciones de lo observado, en este caso de la persona con Retos Múltiples.

El **registro metodológico** consiste en describir elementos metodológicos (estrategias, tipos de tareas, técnicas, materiales) que se utilizan en el transcurso de la observación.

El **registro interpretativo** corresponde a la mirada subjetiva del observador, donde se consignan las valoraciones positivas o negativas sobre las estrategias metodológicas utilizadas, la forma en que se implementaron y los resultados obtenidos.

#### Registro de Observaciones

Registro descriptivo
P.Ej. Miércoles 24 de agosto, lugar... al as 11:35 el/la estudiante...
Registro Metodológico
Registro Interpretativo

<sup>2</sup> Pauta elaborada por Coordinación de Línea de práctica de la carrera Educación Diferencial esp. Retardo Mental, UMCE.

## Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Mará Teresa Manríquez
<b>Título Profesional</b>	Psicólogo
<b>Universidad de procedencia</b>	Pontificia Universidad Católica de Chile
<b>Instrumento Evaluado</b>	Registro de Observación
<b>Fecha de Revisión</b>	3 Junio 2015

<b>Ítem/ Dimensión/ Área</b>	<b>Claridad y Precisión Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios/ Sugerencias</b>
	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Formato de registro	x		x		A quién está dirigido
Contenido de los Registros: descriptivo, metodológico, interpretativo	x		x		

## Validación Entrevista Individual

### Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	María Teresa Manríquez
<b>Título Profesional</b>	Psicólogo
<b>Universidad de procedencia</b>	Pontificia Universidad Católica de Chile
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista
<b>Fecha de Revisión</b>	Junio 2015

<b>Objetivos específicos de investigación</b>	<b>Preguntas de la Entrevista</b>	<b>Claridad y Precisión en Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios / Sugerencias</b>
		<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>1.- ¿Qué es para usted la Educación inclusiva?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>2.- ¿Qué es para usted el clima emocional de aula?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>3.- ¿Qué relación podría establecer entre un aula inclusiva y el clima emocional?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>4.-¿Qué elementos considera que favorecen y obstaculizan el clima emocional de un aula inclusiva?</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		
Describir las estrategias de mediación que favorecen el clima emocional	<b>5.- ¿Cuál es el rol o función que cumplen las estrategias metodológicas</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

de un aula inclusiva.	<b>de mediación en el clima emocional de aula? ¿por qué?</b>					
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>6.- ¿Qué estrategias metodológicas utilizan las docentes y co-docentes para favorecer el clima emocional de aula? Descríbalas.</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		Desde mi punto de vista estimo que es una encuesta muy larga y con preguntas de cierto nivel de complejidad, que exige reflexión. Esto puede provocar en el entrevistado un deseo de responder en forma apresurada para dar término rápido a lo pedido. Revisen que ítems se

						repiten o son menos relevantes.
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------

## **Pauta de Validación de Entrevista Grupal**

### Participantes:

- ❖ Educadora de Educación Parvularia niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Educadora Diferencial en Práctica Profesional
- ❖ Co- educadora niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Co- educadora nivel Sala Cuna

### Estructura de Entrevista:

1. Apertura y presentación:
  - ❖ Agradecimiento por la colaboración
  - ❖ Identificación de los participantes
  - ❖ Indicación del procedimiento que se utilizará, en este caso, entrevista grupal.
  
2. Pregunta introductoria: ¿Qué es el clima emocional de aula?
  
3. Preguntas orientadoras:
  - ¿Qué es para ustedes un clima de aula positivo?
  - ¿Qué elementos influyen en un clima de aula positivo?
  - ¿Qué son para ustedes las estrategias metodológicas de mediación?
  - ¿Qué rol tienen las estrategias metodológicas en el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias utilizan para favorecer el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias creen que obstaculizan el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias utilizarían? ¿por qué?
  - ¿Cómo debiese ser el clima de aula inclusivo desde una educación basada en el amor?

4. Cierre:

- ❖ Asegurar de que todos los temas que nos interesaba tratar han sido efectivamente abordados.
- ❖ Proporcionar la posibilidad al entrevistador/a de que añada, puntualice o rectifique algún aspecto de su intervención
- ❖ Despedida y agradecimiento por la participación.

Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	María Teresa Manríquez
<b>Título Profesional</b>	Psicólogo
<b>Universidad de procedencia</b>	Pontificia Universidad Católica de Chile
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista Grupal
<b>Fecha de Revisión</b>	Junio 2015

Ítem/ Dimensión/ Área	Claridad y Precisión		Pertinencia		Comentarios/ Sugerencias
	Logrado	Por lograr	Logrado	Por lograr	
Organización de la sesión	<b>X</b>		<b>X</b>		
Preguntas	<b>X</b>		<b>X</b>		Se debe preguntar al Jardín que entiende por basado en el amor. Y en torno a esa respuesta, analizar las respuestas de los apoderados.

## Pauta de Validación de Observación Directa

### GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y OTRAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE<sup>3</sup>

INSTRUCCIONES: El proceso de observación constituye una técnica propia de los métodos de investigación cualitativa que buscan conocer e interpretar un fenómeno, situación o realidad. En este contexto, las observaciones deben ir quedando anotadas en registros escritos, estos estarán diferenciados en tres tipos, a saber: el de carácter descriptivo, metodológico e interpretativo.

El **registro descriptivo** consiste en una narración cronológica de los hechos que el observador presencia, es muy importante que sea una descripción objetiva, centrada en los hechos más significativos, entendiéndose estos como situaciones o experiencias de aprendizajes sin valoraciones, calificaciones o interpretaciones de lo observado, en este caso de la persona con Retos Múltiples.

El **registro metodológico** consiste en describir elementos metodológicos (estrategias, tipos de tareas, técnicas, materiales) que se utilizan en el transcurso de la observación.

El **registro interpretativo** corresponde a la mirada subjetiva del observador, donde se consignan las valoraciones positivas o negativas sobre las estrategias metodológicas utilizadas, la forma en que se implementaron y los resultados obtenidos.

#### Registro de Observaciones

Registro descriptivo
P.Ej. Miércoles 24 de agosto, lugar... al as 11:35 el/la estudiante...
Registro Metodológico
Registro Interpretativo

<sup>3</sup> Pauta elaborada por Coordinación de Línea de práctica de la carrera Educación Diferencial esp. Retardo Mental, UMCE.

Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Luis Eduardo Vargas Cáceres
<b>Título Profesional</b>	Profesor de Estado en Educación Especial especialidad Retardo Mental
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister en Educación Especial
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
<b>Instrumento Evaluado</b>	Registro de Observación
<b>Fecha de Revisión</b>	2 Junio 2015

<b>Ítem/ Dimensión/ Área</b>	<b>Claridad y Precisión Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios/ Sugerencias</b>
	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Formato de registro	<b>X</b>		<b>X</b>		Agregar dimensiones o factores de estudio de la investigación.
Contenido de los Registros: descriptivo, metodológico, interpretativo	<b>X</b>		<b>X</b>		Es observación participativo o no participativa?

## Validación Entrevista Individual

### Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Luis Eduardo Vargas Cáceres
<b>Título Profesional</b>	Profesor de Estado en Educación Especial especialidad Retardo Mental
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister en Educación Especial
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista
<b>Fecha de Revisión</b>	2 Junio 2015

<b>Objetivos específicos de investigación</b>	<b>Preguntas de la Entrevista</b>	<b>Claridad y Precisión en Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios/ Sugerencias</b>
		<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima	<b>1.- ¿Qué es para usted la Educación inclusiva?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

emocional de un aula inclusiva.						
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>2.- ¿Qué es para usted el clima emocional de aula?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>3.- ¿Qué relación podría establecer entre un aula inclusiva y el clima emocional?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>4.-¿Qué elementos considera que favorecen y obstaculizan el clima emocional de un aula inclusiva?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Describir las estrategias de mediación que	<b>5.- ¿Cuál es el rol o función que cumplen las</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>estrategias metodológicas de mediación en el clima emocional de aula? ¿por qué?</b>					
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>6.- ¿Qué estrategias metodológicas utilizan las docentes y docentes para favorecer el clima emocional de aula? Descríbalas.</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

## Validación Entrevista Grupal

Participantes:

- ❖ Educadora de Educación Parvularia niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Educadora Diferencial Práctica Profesional
- ❖ Co- educadora niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Co- educadora nivel Sala Cuna

Estructura de Entrevista:

1. Apertura y presentación:

- ❖ Agradecimiento por la colaboración
- ❖ Identificación de los participantes
- ❖ Indicación del procedimiento que se utilizará, en este caso, entrevista grupal.

2. Pregunta introductoria: ¿Qué es el clima emocional de aula?

3. Preguntas orientadoras:

¿Qué es para ustedes un clima de aula positivo?

¿Qué elementos influyen en un clima de aula positivo?

¿Qué son para ustedes las estrategias metodológicas de mediación?

¿Qué rol tienen las estrategias metodológicas en el clima de aula?

¿Qué estrategias utilizan para favorecer el clima de aula?

¿Qué estrategias creen que obstaculizan el clima de aula?

¿Qué estrategias utilizarían? ¿por qué?

¿Cómo debiese ser el clima de aula inclusivo desde una educación basada en el amor?

4. Cierre:

- ❖ Asegurar de que todos los temas que nos interesaba tratar han sido efectivamente abordados.
- ❖ Proporcionar la posibilidad al entrevistador/a de que añada, puntualice o rectifique algún aspecto de su intervención
- ❖ Despedida y agradecimiento por la participación.

Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Luis Eduardo Vargas Cáceres
<b>Título Profesional</b>	Profesor de Estado en Educación Especial especialidad Retardo Mental
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister en Educación Especial
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista Grupal
<b>Fecha de Revisión</b>	2 Junio 2015

Ítem/ Dimensión/ Área	Claridad y Precisión		Pertinencia		Comentarios/ Sugerencias
	Logrado	Por lograr	Logrado	Por lograr	
Organización de la sesión	X		X		Agregar dimensiones de la investigación.
Preguntas	X		X		Las preguntas corresponden al guión.

## Validación Observación Directa

### GUIA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES Y OTRAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE<sup>4</sup>

INSTRUCCIONES: El proceso de observación constituye una técnica propia de los métodos de investigación cualitativa que buscan conocer e interpretar un fenómeno, situación o realidad. En este contexto, las observaciones deben ir quedando anotadas en registros escritos, estos estarán diferenciados en tres tipos, a saber: el de carácter descriptivo, metodológico e interpretativo.

El **registro descriptivo** consiste en una narración cronológica de los hechos que el observador presencia, es muy importante que sea una descripción objetiva, centrada en los hechos más significativos, entendiéndose estos como situaciones o experiencias de aprendizajes sin valoraciones, calificaciones o interpretaciones de lo observado, en este caso de la persona con Retos Múltiples.

El **registro metodológico** consiste en describir elementos metodológicos (estrategias, tipos de tareas, técnicas, materiales) que se utilizan en el transcurso de la observación.

El **registro interpretativo** corresponde a la mirada subjetiva del observador, donde se consignan las valoraciones positivas o negativas sobre las estrategias metodológicas utilizadas, la forma en que se implementaron y los resultados obtenidos.

#### Registro de Observaciones

Registro descriptivo
P.Ej. Miércoles 24 de agosto, lugar... al as 11:35 el/la estudiante...
Registro Metodológico
Registro Interpretativo

<sup>4</sup> Pauta elaborada por Coordinación de Línea de práctica de la carrera Educación Diferencial esp. Retardo Mental, UMCE.

Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Delma Riquelme Alarcón
<b>Título Profesional</b>	Fonoaudióloga
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister
<b>Universidad de procedencia</b>	UMCE
<b>Instrumento Evaluado</b>	Registro de Observación
<b>Fecha de Revisión</b>	12 agosto 2015

<b>Ítem/ Dimensión/ Área</b>	<b>Claridad y Precisión Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios/ Sugerencias</b>
	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Formato de registro	<b>X</b>		<b>X</b>		
Contenido de los Registros: descriptivo, metodológico, interpretativo.	<b>X</b>		<b>X</b>		

## Validación Entrevista Individual

### Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Delma Riquelme Alarcón
<b>Título Profesional</b>	Fonoaudióloga
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister
<b>Universidad de procedencia</b>	UMCE
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista
<b>Fecha de Revisión</b>	12 agosto 2015

<b>Objetivos específicos de investigación</b>	<b>Preguntas de la Entrevista</b>	<b>Claridad y Precisión en Redacción</b>		<b>Pertinencia</b>		<b>Comentarios / Sugerencias</b>
		<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	<b>Logrado</b>	<b>Por lograr</b>	
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>1.- ¿Qué es para usted la Educación inclusiva?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		

Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>2.- ¿Qué es para usted el clima emocional de aula?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Interpretar la relación que existe entre las estrategias metodológicas y el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>3.- ¿Qué relación podría establecer entre un aula inclusiva y el clima emocional?</b>	<b>X</b>		<b>X</b>		
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>4.-¿Qué elementos considera que favorecen y obstaculizan el clima emocional de un aula inclusiva?</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		Si el objetivo es “Identificar las estrategias metodológicas de mediación” la pregunta debiera estar más focalizada hacia estas. Preguntar por elementos

						pareciera ser muy amplio.
Describir las estrategias de mediación que favorecen el clima emocional de un aula inclusiva.	<b>5.- ¿Cuál es el rol o función que cumplen las estrategias metodológicas de mediación en el clima emocional de aula? ¿por qué?</b>	<b>X</b>			<b>X</b>	¿Cómo sabe lo que el/la entrevistado/a entiende por estrategias metodológicas de mediación?
Identificar las estrategias metodológicas de mediación que contribuyen al clima emocional en un aula inclusiva.	<b>6.- ¿Qué estrategias metodológicas utilizan las docentes y co-docentes para favorecer el clima emocional de aula? Descríbalas.</b>		<b>X</b>	<b>X</b>		Idem a la observación en 4

## **Validación Entrevista Grupal**

### Participantes:

- ❖ Educadora de Educación Parvularia niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Educadora Diferencial Práctica Profesional
- ❖ Co- educadora niveles Medios Heterogéneos
- ❖ Co- educadora nivel Sala Cuna

### Estructura de Entrevista:

1. Apertura y presentación:
  - ❖ Agradecimiento por la colaboración
  - ❖ Identificación de los participantes
  - ❖ Indicación del procedimiento que se utilizará, en este caso, entrevista grupal.
  
2. Pregunta introductoria: ¿Qué es el clima emocional de aula?
  
3. Preguntas orientadoras:
  - ¿Qué es para ustedes un clima de aula positivo?
  - ¿Qué elementos influyen en un clima de aula positivo?
  - ¿Qué son para ustedes las estrategias metodológicas de mediación?
  - ¿Qué rol tienen las estrategias metodológicas en el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias utilizan para favorecer el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias creen que obstaculizan el clima de aula?
  - ¿Qué estrategias utilizarían? ¿por qué?
  - ¿Cómo debiese ser el clima de aula inclusivo desde una educación basada en el amor?

4. Cierre:

- ❖ Asegurar de que todos los temas que nos interesaba tratar han sido efectivamente abordados.
- ❖ Proporcionar la posibilidad al entrevistador/a de que añada, puntualice o rectifique algún aspecto de su intervención
- ❖ Despedida y agradecimiento por la participación.

Evaluación del Experto

<b>Datos del Experto</b>	
<b>Nombre</b>	Delma Riquelme Alarcón
<b>Título Profesional</b>	Fonoaudióloga
<b>Universidad de procedencia</b>	Universidad de Chile
<b>Grado Académico</b>	Magister
<b>Universidad de procedencia</b>	UMCE
<b>Instrumento Evaluado</b>	Entrevista grupal
<b>Fecha de Revisión</b>	12 agosto 2015

Ítem/ Dimensión/ Área	Claridad y Precisión		Pertinencia		Comentarios/ Sugerencias
	Logrado	Por lograr	Logrado	Por lograr	
Organización de la sesión		X		X	Creo conveniente revisar, pues al parecer se trata más bien de un grupo de conversación o

					discusión
Preguntas		<b>X</b>		<b>X</b>	Revisar en concordancia con comentarios.

## ANEXO 4. Registros de observación experiencias de aprendizajes

### Registro de Observación N° 1

#### Registro Descriptivo

- P.1 Viernes 06 Marzo de 2015, a las 16:30 hrs, en la sala de clases, se encuentran los niños y niñas sentados en las sillas. La co-educadora se encuentra sentada en una silla y la educadora de pie.
- P.2 Mientras cantan la canción de la asistencia, la educadora corrige a la co-educadora sobre la dinámica del saludo mostrándole cómo hacerlo, tomando el cartel del nombre del niño y dándoselo para que este lo pegue en el panel.
- P.3 También le indica a un niño que saque todos los nombres que están pegados en el panel y se los pase a la otra tía. Mientras el niño lo hace, ella le dice: apura, siga, siga.
- P.4 Llama la atención de un niño que se balanceaba en la silla, diciendo: Emilio shhh, no muevas la silla.
- P.5 Luego la docente muestra un cartel de nombre a uno de los niños, diciéndole mira como se lee tu nombre Geremy Jara ¿está? ¿cómo te llamas tu? Ella se llama Florencia apuntando a otra niña.
- P.6 Cuando terminan de cantar la canción de asistencia, comienzan con la del tiempo y de los días de la semana. Mientras eso ocurría un niño comienza a hablar con otro, frente a lo cual la docente le dice ¿escuchemos, te parece?, el niño la mira y guarda silencio.
- P.7 Una de las niñas se sube arriba de la mesa, la acomoda tomándola del brazo y la sienta en la silla.
- P.8 Otro de los niños levanta su mano solicitando decir algo, la educadora lo observa y dice en voz alta: Luciano quiere decir algo, ¿escuchémoslo?. Todos los demás guardan silencio y el niño no dice nada.
- P.9 Posteriormente, la docente les pregunta a los niños si quieren cantarles el cumpleaños a Florencia, responden que sí gritando. Cantan la canción y la niña sonrío.
- P.10 Al terminar la docente le indica a la co-docente que saldrá a buscar un material y que cante sus éxitos, ella ríe y comienza a cantar canciones infantiles. Los niños y niñas cantan junto a ella.

P.11 **Registro Metodológico**

Ritual de saludo con secuencia de canciones

Uso de la voz mediante aclaraciones y preguntas

Explicaciones verbales y ejemplificaciones.

Participación de un niño colaborador

Correcciones desde lo verbal

Material simbólico: carteles con nombre propio

Contención física para que una niña se baje de la mesa, sin anticiparla de forma verbal.

Canciones infantiles.

**Registro Interpretativo**

P.12 De esta experiencia de aprendizaje me llama la atención la actitud de la docente en ese ritual de saludo, pues se llevaba a cabo de forma rápida, sin brindar los tiempos necesarios para que cada niño participara de forma efectiva, con la identificación visual de su nombre en el panel de asistencia.

P.13 Asimismo, la pertinencia de esta estrategia, de acuerdo a las características del curso nivel medio heterogéneo. Considerando las edades de los niños y el trabajo de la lecto-escritura.

**Registro de Observación N° 2**

**Registro Descriptivo**

P.14 Viernes 13 Marzo de 2015, a las 15:00 hrs. Los niños, niñas, educadora y co-educadora se encuentran en la sala de clase para comenzar con una experiencia de aprendizaje relacionada a su escuela.

P.15 La docente le pide de forma verbal a uno de los niños si puede repartir palitos de helado a todos sus compañeros; el niño toma los palitos y se queda mirando la pizarra, luego de un rato, la docente lo observa, se acerca a él, lo toma del brazo y lo lleva a la mesa para que repartiera los palitos a sus demás compañeros. Lo hizo y luego se sienta en su silla.

- P.16 Los niños comienzan con su trabajo y algunos le solicitan más cola fría a la docente, frente a lo cual la co-educadora va repartiendo más pegamento donde los niños le van indicando.
- P.17 La docente toma una hoja con los palitos y ejemplifica la forma en que ellos deben pegar los palitos de helado, los demás niños la observan y modifican sus trabajos para igualar a la docente.
- P.18 En ese momento, una de las niñas del curso comienza a comerse la cola fría, la docente la mira, se ríe y le dice: no me parece. La niña la mira y se ríe, dejando de comerse el pegamento.
- P.19 Otro niño llama a la profesora para acusar a su compañero, ella le explica que su compañero solamente está conociendo su trabajo, que no se preocupe y le indica al otro niño que se gire y termine su tarea.
- P.20 Un niño dice en voz alta: pi pí, pipí. La co-educadora lo mira y lo toma del brazo y salen corriendo al baño.
- P.21 Mientras, la educadora llama a un niño por su nombre y le pregunta si terminó su trabajo, el niño le responde que sí, ella le pregunta ¿qué dibujó? , el niño le responde y ella escribe en la hoja las palabras del niño.
- P.22 Cuando todos los niños terminan, la docente menciona que se terminó la actividad. Pregunta a los niños a viva voz ¿qué significa terminar la actividad? Le dice a un niño Emilio: te puedo pedir un favor, concéntrate por favor.
- P.23 Los niños no responden frente a su pregunta.
- P.24 Y un niño patea la puerta con su pie, la docente se le acerca, lo toma del brazo y le dice que la puerta no se patea, lo sienta en la silla y dice: perdón, lo siento pero tenías que sentarte.
- P.25 El niño comienza a sollozar.
- P.26 Los demás niños conversan
- P.27 y la docente les pide que guarden silencio y pregunta ¿de quién es el trabajo? ¿qué materiales usaste? ¿qué quisiste hacer? ¿fácil o difícil? Y el niño responde cada una de las preguntas. Ella la le dice: muy bien, felicitaciones.
- P.28 **Registro Metodológico**

Asignar un rol de colaborador a un estudiante

Mediación directiva por parte de la docente utilizando el contacto corporal

Ejemplificación de actividad a realizar

Escuchar los comentarios de los estudiantes

Explicaciones verbales

Llamar a los estudiantes por su nombre

Preguntas y explicaciones

Contención física (tomar al niño del brazo y sentarlo) junto a una indicación verbal, y luego le pide disculpas.

Refuerzo positivo: felicitaciones.

### **Registro Interpretativo**

P.29 De esta situación me llama la atención la estrategia que utiliza la docente para mediar ciertas situaciones. Por ejemplo cuando el niño se queda mirando la pizarra sin hacer lo que le solicitaron, o la niña que se sube arriba de la mesa o el niño que patea la puerta. Tienen en común la estrategia de la docente, donde utiliza el contacto físico, específicamente tomar a los niños del brazo y moverlos del lugar sin explicar el por qué de su accionar.

P.30 Asimismo, luego de realizar la acción de tomar al niño que pateaba la puerta, disculparse. Fue una situación confusa, ya que no se entendía si le pedía disculpas al niño por tomarlo del brazo o por lamentar que él estuviese haciendo eso.

P.31 Otra de los aspectos que me gustaría reflexionar es en los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes tomando en consideración la inclusión de niños que presentan necesidades educativas especiales, ya sea transitorias y/o permanentes.

### **Registro de Observación N° 3**

#### **Registro Descriptivo**

P.32 Viernes 20 Marzo de 2015, a las 14: 45 hrs. Los niños junto a la docente se encuentran cantando la canción del saludo en la rutina de inicio de la jornada. Luego de cantar la docente comienza a llamar a los niños y niñas por su nombre pasando la

asistencia, algunos niños dice: aquí, otros dicen yo, la profesora pregunta ¿cómo se dice? Y uno de los niños del curso responde: presente tía.

P.33 Ella dice muy bien Jaime, y pregunta por qué creen ellos que faltaron sus compañeros. Los niños mencionan diversas ideas como por ejemplo que se estaban enfermos, que fueron al zoológico, etc. La docente los escucha a todos y retroalimenta sus intervenciones, diciendo; puede ser, tal vez, lo podríamos llamar por teléfono, etc.

P.34 La docente observa a un niño que se ha recostado encima de la mesa, lo mira a los ojos y continúa cantando.

P.35 Posteriormente le pregunta a un niño si puede escribir el día de la semana en la pizarra, él se pone de pie y toma un plumón marcador, y le dice a la docente que no sabe cuál es la v corta, ella toma otro plumón y escribe en la pizarra la letra “v”. Él la observa y escribe la palabra viernes.

P.36 Un niño que estaba balanceándose en su silla se cae al piso y otro compañero que estaba junto a él comienza a reírse burlándose, la profesora se da cuenta de esta situación y dice: no hay que reírse de los compañeros.

P.37 Una niña comienza a dibujar en la pizarra el sol y otro copia la palabra sol en la pizarra.

P.38 Mientras eso ocurría, el mismo niño que se cayó de su silla, comienza a dejar caer su saliva al piso de forma reiterativa, la docente lo observa y le dice: tomi deja de hacer eso, a mí no me gusta que tires saliva al suelo, queda todo sucio, con una voz pausada. El niño la mira y deja de hacerlo, girándose hacia sus demás compañeros.

P.39 Posteriormente, el mismo niño que estaba recostado en la mesa comienza a llorar, la docente se le acerca, agacha hasta quedar a su altura y le pregunta: ¿te cansaste? ¿te pongo en tu coche? Lo hiciste bien Luca en saludo, Lo toma en brazos, lo sienta en su coche y le entrega su mamadera. El niño deja de llorar y observa sus manos, las cuales las gira reiteradamente.

P.40 En ese momento, un niño se pone de pie y dice: tengo que tomar agua, la docente le dice que no, ya fuiste al baño. Él se sienta, mira una hoja que estaba en su mesa, la toma y comienza a arrugarla, la docente lo mira y le indica que no lo haga, que hay que pintarlo no arrugarlo. El estira la hoja y toma un lápiz comenzando a pintar.

- P.41 La docente les muestra a los niños una lámina sobre una sala de clases, indicándoles que deben pintarla y luego recortar los elementos que observan en su sala de clases para armar su propia lámina.
- P.42 Los niños comienzan a pintar la lámina trabajando de forma individual.

P.43 **Registro Metodológico**

Dentro de las estrategias metodológicas observadas se encuentran:

Canciones en el ritual de saludo

Preguntas cerradas y abiertas

Refuerzo positivo: felicitaciones

Retroalimentación verbal y no verbal

Roles y funciones en la ritual

Modelado en la escritura de letras y palabras.

Indicaciones disciplinarias con y sin explicación de base

Escucha atenta

Proximidad a la altura de un niño

Indicaciones sobre las actividades a realizar

**Registro Interpretativo**

- P.44 De esta ritual de saludo, considero muy relevante las estrategias para anticipar posibles conflictos entre niños o interrupciones de las experiencias de aprendizaje. De esta forma, las indicaciones o reparos comportamentales con el uso de explicaciones del por qué, son nucleares para el desarrollo de competencias sociales.
- P.45 También el respecto de los ritmos y estilos de aprendizaje, considerando para ello las características propias de cada niño/a y los desafíos que se pueden proponer.

**Registro de Observación N° 4**

**Registro Descriptivo**

- P.46 Viernes 20 Marzo de 2015, a la 15:30 hrs, en la sala de clases, los niños, niñas y docente se encuentran trabajando en una lámina para colorear.

- P.47 Mientras la gran mayoría de niños y niñas trabajan de forma individual en sus láminas, una niña menciona que no quiere pintar y la docente le dice: Magda siempre compartiendo.
- P.48 Un niño grita: tía no hay lápices, la docente le responde: pero no es necesario gritar.
- P.49 Los niños pintan sus láminas y conversan. Un grupo de niños comienzan a quitarse los lápices y la docente les dice: recuerden que hay que compartir.
- P.50 Por otro lado, un niño utiliza los lápices formando hileras que según sus comentarios son vagones del metro.
- P.51 La docente observa al niño que se encuentra sentado en el coche, se acerca a él, le ofrece un lápiz, lo toma y se lleva a su boca para succionar.
- P.52 La docente observa al niño que está jugando con los lápices y le dice: Jaime ya es momento de pintar, toma bien el lápiz, tú sabes. Él la observa y hace lo que ella le indica.
- P.53 El niño nuevamente dice: tengo que tomar agua, la docente le responde: irás, pero no irás más hasta la colación, el niño la escucha y luego camina hacia al baño a beber agua.
- P.54 A la sala de clases hace ingreso la co-educadora y pregunta por una croquera y una lista. Se sienta sobre una mesa y comienza a conversar con la docente sobre aquella lista. Mientras tanto algunos niños las observan y otros continúan en sus tareas. Luego de unos minutos la co-educadora sale de la sala de clases y los niños se ponen de pie, se acercan a la docente, le muestran sus trabajos y dice: mire tía, ella observa los trabajos y los felicita o bien, les solicita que terminen de pintar.
- P.55 Un niño realiza por un prolongado tiempo sonidos de cerdo (hozar), haciendo que algunos niños se rían y lo imiten. La docente le dice: basta Doménico, el niño continúa, y otra niña lo observa y le dice: Doménico. La docente les pide la opinión a los niños del curso preguntando: ¿Doménico desde que llegó la Martina se porta mal? Y todos los niños responden a coro que sí.
- P.56 El niño los mira y se ríe.
- P.57 La docente le dice Doménico no es el momento, estamos trabajando. El niño guarda silencio.

**P.58 Registro Metodológico**

Este registro es la continuación del anterior y se destacan las siguientes estrategias metodológicas:

Retroalimentación verbal de acuerdo al comportamiento de los niños y niñas.

Consideración de los diversos ritmos y estilos de aprendizaje

Instrucciones verbales

Refuerzo positivo: felicitando y alagando los trabajos realizados

Peticion de la opinión de los niños respecto a la conducta de su compañero

Escucha atenta de todos los comentarios de los estudiantes

**Registro Interpretativo**

P.59 De esta situación de aprendizaje me llama la atención la última estrategia utilizada por la docente, considerando el límite que existe entre considerar la opinión de los demás compañeros frente a la conducta del niño y ridiculizarlo o exponerlo en público.

P.60 Es importante considerar para ello la actitud del adulto mediador en esta situación, influyendo en la interpretación que pueden hacer los involucrados sobre ello, es decir, el pensar en cómo se sintió ese niño por la dinámica de que los demás niños y niñas evaluaran o juzgaran su comportamiento.

P.61 Asimismo, me parece relevante destacar la actitud del docente respecto a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales, con los cuales se visualizó una mediación más directiva, tanto para acceder como para permanecer en la experiencia de aprendizaje.

**Registro de Observación N° 5**

**Registro Descriptivo**

P.62 Viernes 03 Abril de 2015, a las 15<sup>00</sup> hrs, los niños, niñas y docente se encuentran en el aula participando de la experiencia de aprendizaje.

P.63 En la sala de clases, están los niños y la docente pregunta a los niños qué día es,

- P.64 algunos niños gritan el día y ella asiente con la cabeza, decidiendo quién escribiría el nombre del día en la pizarra, entregándosela el plumón a uno de los niños, el cual se pone de pie, toma el plumón y escribe de forma espontánea en la pizarra.
- P.65 Otra niña dice que quiere dibujar mariposas, la profesora le entrega otro plumón y la niña las hace.
- P.66 Terminan escribiendo aproximadamente cuatro niños en la pizarra diversos dibujos.
- P.67 La docente les pregunta a viva voz a los niños qué unidad están viendo y ellos responden gritando: mi jardín. Ella les pregunta ¿cómo se llama el jardín?, y ellos gritan: pequitos.
- P.68 Luego les presenta una lámina de un jardín infantil, preguntándoles a qué se parece, y ellos comienzan a enumerar diversos elementos semejantes. Les explica que pintarán la lámina de rompecabeza y la pegaran en una hoja de block.
- P.69 Los niños de forma espontánea se ponen de pie y se dirigen hacia donde están los lápices de colores.
- P.70 Un niño se queda sentado y mira al cielo, la profesora lo llama por su nombre y él no contesta ni dirige su mirada hacia ella, sino que mira hacia el piso y deja caer saliva de su boca.
- P.71 Mientras los demás niños pintan, la docente deambula por el lugar observando cómo trabajan los estudiantes, se sienta en una silla y comienza a sacarle punta a los lápices, compartiendo conversaciones con los niños que la rodean.
- P.72 Una vez que van terminando sus dibujos, se dirigen a buscar tijeras, una niña le pide ayuda a la docente para recortar, quien afirma la hoja mientras la niña lo intenta.
- P.73 Mientras tanto aquel niño que dejaba caer su saliva al piso, permanece mirando hacia su alrededor por largos momentos, la docente se le acerca y le dice que pinte su lámina, el niño la mira, toma un lápiz y se lo lleva a la boca succionándolo.
- P.74 La docente se ubica a la altura del niño y le dice que debe pintar su lámina, que ya todos sus compañeros lo hicieron. Posterior a ello, el niño comienza a colorear y cuando termina se pone de pie, se dirige hacia la docente y le comenta que ya terminó de pintar.
- P.75 La docente lo observa y le indica que lo hizo muy bien.

P.76 Una vez que todos acaban, la docente les indica que escriban su nombre en su tarea, cuando lo hacen se los van mostrando a la docente, la cual los felicita y les dice que son muy lindos sus trabajos.

P.77 **Registro Metodológico**

Las estrategias metodológicas utilizadas son:

Preguntas abiertas

Roles y funciones en el inicio de clase

Acoger los intereses de los estudiantes

Explicaciones verbales

Mediación dirigida: nombre propio

Monitoreo del trabajo individual de los estudiantes

Diálogos con los niños y niñas

Proximidad y mediación dirigida

Refuerzo positivo: felicitaciones y halagos hacia sus trabajos.

**Registro Interpretativo**

P.78 Respecto a este registro, me gustaría destacar la importancia de la mediación directiva que realiza la docente por medio de la proximidad (acercarse al niño, ponerse a su altura), el contacto visual que intenta establecer, la intervención verbal, para guiar al niño hacia la actividad o experiencia de aprendizaje.

P.79 Destaco la importancia de considerar las necesidades emocionales de los estudiantes y el rol del docente en la mediación y consolidación de competencias socio-emocionales de base para acceder y participar en las experiencias de aprendizaje.

**Registro de Observación N° 6**

**Registro Descriptivo**

P.80 Viernes 10 Abril de 2015, a las 16<sup>00</sup> hrs, en el patio lateral del Jardín, se encuentran los niños, niñas, docentes y co-docentes celebrando el cumpleaños de uno de los estudiantes del establecimiento.

- P.81 Se encuentran sentados alrededor de una mesa común donde se encuentran diversos alimentos y golosinas. Uno de los niños saca una papa frita y cuando se la lleva a la boca, la co-educadora le dice que debe esperar a que estén presentes todos sus compañeros para comenzar a compartir y comer. El niño la mira y hace un gesto de disconformidad, moviendo sus brazos y piernas de forma vertical, diciendo: no.
- P.82 Ella lo observa y continúa sirviendo bebida en los vasos que se encontraban en la mesa.
- P.83 Posteriormente, llegan los niños y niñas de la sala de clases junto a la otra co-educadora; frente a esto, la co-educadora que se encontraba antes en el patio grita: ¡ya, ahora podemos empezar! Y los niños y niñas comienzan a comer y beber.
- P.84 Los niños y niñas dialogan, ríen y se relatan historias personales. Por otro lado, algunos niños deambulan por el patio buscando juguetes o focos de interés. Cuando encuentran algún juguete, por ejemplo, una pala comienzan a jugar removiendo pasto y tierra.
- P.85 Una niña se acerca a la docente y le dice: quiero bebida. La profesora le pregunta: ¿y cómo se dice? La niña le responde: ¿me das bebida por favor?
- P.86 La profesora dice: así si poh y se pone de pie hacia la mesa donde se encuentra la bebida y el vaso; le sirve bebida, la niña toma el vaso se da media vuelta y se va hacia otro lugar del patio. La profesora le dice: gracias y la niña le responde: de nada.
- P.87 La profesora mueve la cabeza de un lado a otro, sonriendo. Se mira con la otra docente que estaba allí y se ríen.
- P.88 Posteriormente, los niños comienzan a jugar en la casita de muñecas, compartiendo una historia en común, corriendo, riendo, saltando, etc.

P.89 **Registro Metodológico**

En esta situación de aprendizaje social se utilizaron las siguientes estrategias metodológicas:

Observación

Indicaciones verbales

Preguntas dirigidas

Mediación directiva en torno a normas de cortesía

## **Registro Interpretativo**

- P.90 Me gustaría relevar la importancia de las situaciones de aprendizaje social como los cumpleaños, donde la interacción con pares y adultos en nuclear. Frente a esto reflexionar en torno a rol del docente como mediador.
- P.91 En este caso, los roles que adoptan los adultos, por una parte un mediador que direcciona las acciones de los niños y de las diversas situaciones; y por otro lado, un rol de facilitador, en este caso, de un vaso de bebida.

## **Registro de Observación N° 7**

### **Registro Descriptivo**

- P.92 Viernes 17 Abril de 2015, en el patio lateral del establecimiento, a la 15 ° ° hrs, los niños, niñas, educadoras y co-educadoras se encuentran participando de una experiencia de aprendizaje llamada chocolate literario.
- P.93 Los niños se encuentran sentados en grupos diversos, donde existe una inclusión de todos los niveles del jardín (transición, medios y sala cuna). Una educadora comienza a cantar las canciones del ritual de saludo para dar inicio a la actividad; los niños la siguen y cantan.
- P.94 En un momento canta una canción y da el espacio guardando silencio para que los niños y niñas dieran sus ideas para proseguir con la historia de la canción infantil. Ella escuchaba a los niños e iba tomando sus ideas para completar las frases.
- P.95 De esta forma los niños van coreando la letra de la canción.
- P.96 En un momento un niño deambula entre las mesas y se acerca a los niños que están cantando, los niños lo miran pero continúan cantando, hasta que uno y otro dejan de hacerlo y dialogan con aquel niño.
- P.97 La educadora le llama la atención diciendo: ¿Alonso? estamos cantando, no es el momento de conversar. El niño no la mira y continua dialogando con sus compañeros. Ella le vuelve a llamar la atención con una intensidad más alta de su voz, la mira y realiza gestos de disgusto, moviendo brazos y piernas, llorando y haciendo guiños con su rostro.

P.98 La educadora continua cantando, y el niño se camina hacia donde se encontraba otra educadora, la cual no lo mira, se acerca a ella subiéndose encima de sus piernas, ella le indica que respete su espacio personal, se pone de pie y se cambia a sientto, él la mira dejando de llorar, camina hacia su asiento en forma silenciosa.

P.99 Posteriormente la otra educadora, comienza a contarles a los niños sobre la unidad del mes del libro, los niños la escuchan atentamente.

P.100 **Registro Metodológico**

Dentro de las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes se encuentran:

Experiencias de aprendizaje con la inclusión de todos los niveles de aprendizaje

Canciones infantiles con pausas

Ritual de saludo

Escucha atenta

Consideración de ideas y propuestas de los estudiantes

Indicaciones verbales con explicación de base

Reiteración de indicación verbal con intensificación de la voz

Ignorar la situación conflictiva del niño

**Registro Interpretativo**

P.101 En este registro cabe destacar la estrategia metodológica utilizada por una docente, la cual frente a la desorganización socio emocional de un niño durante el ritual de saludo, ignora su estado solicitándole que respetara su espacio personal al subirse encima de ella.

P.102 Frente a esto, el niño la mira, deja de llorar y se integra nuevamente a la dinámica. En este sentido, reflexionar sobre la auto-regulación de los estados emocionales de los niños, dándoles el espacio y tiempo para auto-visualizarse y regularse.

## Registro de Observación N° 8

### **Registro Descriptivo**

- P.103      Viernes 24 Abril de 2015, en el patio posterior del establecimiento, a la 16 ° ° hrs, los niños y niñas se encuentran participando de una situación de juego libre, se reúnen en la casita de muñecas compartiendo una historia en común donde van adoptando roles.
- P.104      En un momento dos niñas se encuentran sentadas en el pasto cuando una de ellas se sube encima de la otra por su espalda, empujándola hacia adelante con el peso de su cuerpo.
- P.105      La educadora las observa y le dice: ema respeta a tu compañera, sale de ahí. La niña no establece contacto visual ni deja de empujar a su compañera. La mediadora nuevamente le dice: sale de ahí, se acerca a ella y la toma del brazo, la niña la mira y se baja de la espalda de su compañera. Le dice: debes respetar el cuerpo de tus compañeros. La niña la mira y luego se dirige a jugar a la casita de muñecas.
- P.106      Mientras los demás niños juegan, uno de ellos intenta subirse a uno de los árboles del patio, donde se rasmilla su ojo derecho con una rama, bajándose inmediatamente, tocarse su ojo y permanecer parado en silencio en aquel lugar.
- P.107      En ese momento la co-educadora lo observa desde el escenario donde estaba sentada y le grita ¿qué pasó Doménico?, el niño no le dice nada, se refriega su ojo con la mano, ella le pregunta ¿te pegaste en el ojito? Y el asiente con su cabeza. La co-educadora le dice: viste eso pasa cuando intentas subirte al árbol, no lo debes hacer porque pasan accidentes, venga... El niño se queda en el lugar haciendo un gesto de negación con su cabeza.
- P.108      La co-educadora se acerca a él, le mira el ojo y le indica que vaya a lavar su cara, el niño la mira y camina hacia el baño llorando. Ella le soba su espalda mientras caminan.
- P.109      Posteriormente la educadora se asoma por la puerta, mirando hacia el patio donde se encontraba gran parte del grupo de niños, y les grita que deben ir a lavarse sus manos para entrar a la sala de clases y presentar sus disertaciones, llamando a algunos niños y niñas por su nombre.

**P.110 Registro Metodológico**

Las estrategias metodológicas utilizadas en esta situación de aprendizaje basada en el juego son:

Observación

Indicaciones verbales fundadas en el respeto del cuerpo y espacio personal

Contención física: tomar a la niña del brazo

Preguntas dirigidas

Explicaciones verbales

Uso de la intensidad de la voz

Contención emocional mediante el contacto físico y verbal

**Registro Interpretativo**

P.111 De esta situación de aprendizaje social me gustaría destacar la actitud con la cual dos mediadores pueden llevar a cabo una contención física teniendo de base una explicación basada en la buena convivencia y valores como el respeto.

P.112 En ese sentido, me gustaría destacar que para la consecución de un clima de aula armónico y favorable para el aprendizaje es importante la actitud del mediador frente a las diversas situaciones que se dan en la interacción social.

**Registro de Observación N° 9**

**Registro Descriptivo**

P.113 Viernes 08 Mayo de 2015, a las 17<sup>00</sup> hrs, en la caja de arena del patio se encuentran los niños y niñas jugando con la arena, palas, rastrillos, recipientes, etc.

P.114 En un instante tres niños que estaban jugando a armar castillos de arena se encuentran en una situación conflictiva por una pala, uno de ellos le quita la pala a su compañero y éste comienza a decir en voz baja: mi pala, pala, pala, quedándose de pie junto al niño, este no lo miraba sino que jugaba con el otro niño.

P.115 En aquel momento una educadora le comenta a la otra que observe a Tomás, diciéndole que se queda completamente paralizado, que aun no logra resolver los problemas o conflictos. Ella lo observa y asiente con su cabeza.

P.116 Luego de unos momentos, los mismos dos niños que estaban jugando comienzan a pelear por dicha pala, quitándosela de las manos. Uno de los niños se pone de pie y le quita finalmente la pala al niño, frente a ello reacciona mirándolo, sacándole la lengua y ofreciéndole un rastrillo al tercer niño que aun se encontraba de pie mirando a su compañero.

P.117 De esta forma, los dos niños comienzan a jugar dejando de lado al niño que les quitó a ambos sus juguetes. Este los observaba y jugaba de forma solitaria.

P.118 Luego de unos momentos, el niño se acerca al segundo niño a quien le quitó la pala y se la ofrece mostrándosela, el niño la toma y se gira dándole la espalda al compañero con el cual jugaba para compartir nuevamente el juego.

P.119 De esta forma el niño queda nuevamente solo, observando a sus compañeros y diciendo en voz baja: nunca más Bastián, nunca más.

P.120 La docente que los observaba le dice al niño que converse con sus compañeros y que resuelva la situación, el niño la establece contacto visual con ella y camina hacia donde se encuentran los dos compañeros.

P.121 Se acerca al que le quitó el juguete y le dice: Bastián nunca más, el niño lo mira y le entrega la pala que le había quitado en un comienzo.

P.122 El niño toma el juguete, se gira y comienza a jugar con ella trasvasijando arena desde dos recipientes.

P.123 **Registro Metodológico**

En esta situación de aprendizaje social se encuentran las siguientes estrategias metodológicas:

Observación

Diálogo con otra docente sobre una situación conflictiva

Indicación verbal

**Registro Interpretativo**

P.124 De esta situación considero relevante la observación como medio para conocer y evaluar los procesos de aprendizaje y fortalecimiento de competencias socio-emocionales que desarrollan los niños en la interacción social.

P.125 En esta situación el rol del mediador fue de observador y motivador para que el niño intentara resolver la situación en la cual estaba participando. Lo cual es necesario complementarlo con la explicitación de las herramientas sociales que pueden utilizar los niños para resolver problemas cotidianos.

### **Registros de Observación N° 10**

#### **Registro Descriptivo**

P.126 Viernes 15 Mayo de 2015, en el patio posterior del establecimiento, a la 16 ° ° hrs, se está celebrando el día de la familia, donde cada niño/a participó del encuentro con un representante de su familia.

P.127 En el patio posterior del jardín, se encontraban los niños junto a su familiar, sentados o recostados sobre una manta, abrazados, conversando y/o jugando. La docente invita a cada familia a disfrutar del momento de conexión, diciendo que siempre soñó que fuese así y que esos momentos hippies debiesen repetirse.

P.128 Dos co-docentes se encontraban ubicadas con aquellos niños/as que no contaron con la presencia de su familiar, acompañándolos para participar, ya que algunos de ellos deambulaban por el patio o se acercaban donde estaban sus compañeros con su familiar. Ante ello, las co-docentes llamaban por su nombre a estos niños para que volvieran al grupo y escucharan a la tía qué tenía para decir.

P.129 De esta forma, la docente sube el tono de su voz y comenta que para ellas es muy importante que las familias participen de todas las actividades del Jardín, sabiendo que muchas veces no pueden por el trabajo aún así se hacen el tiempo para asistir y participar, menciona que les encanta verlos así de conectados con los niños, que para cada uno de ellos ser familia significa algo diferente, por eso los invita a opinar y reflexionar sobre qué es para ellos la familia.

P.130 Los familiares se miran entre sí, una co-docente menciona que están tímidos, que nadie que hablar, algunos familiares se ríen. La madre de uno de los niños toma la palabra diciendo, bueno para nosotros la familia significa protección, seguridad y amor por sobre todo, es lo esencial, es nuestro centro, nuestro lugar, es todo. Cuando terminan de hablar, la docente les dice gracias y ofrece la palabra para dar su opinión.

- P.131 Luego, una abuela de una niña comienza a hablar, mencionando que para ella la familia son sus hijos y ahora sus nietos, que todo lo que hace lo hace por ellos y que está muy feliz de tener una nieta a quién regalar. Comenta la historia personal de uno de sus hijos que se fue a vivir al sur del país y termina diciendo que es feliz en su familia.
- P.132 Al terminar la docente agradece por sus palabras y la señora sonrío.
- P.133 Posteriormente, la docente se dirige a una de las aulas y trae consigo una caja con regalos que cada familia tenía preparada para la otra. Le indica a la otra docente que saque fotos, ella se pone de pie y se ubica para fotografiar a cada familiar. Informa que en esa caja están todos los regalos que ellos habían preparado y que pasarían adelante para entregárselo a su familia secreta. De esta forma, la docente toma un regalo, lee el emisor y destinatario e invita los niños a ponerse de pie y entregar/recibir el regalo. Los niños lo van haciendo en la medida que son llamados por su nombre, algunos se abrazan y/o besan, y posan junto a la docente para fotografiarse. De forma espontánea el resto de familias aplauden.
- P.134 Luego, se produce un silencio, y la docente que dirige la dinámica les agradece por sus reflexiones, hasta que otra de las educadoras pide la palabra. Ella menciona que desde su experiencia en varios jardines infantiles valora estas instancias como únicas, ya que es muy difícil encontrar instituciones que abran sus puertas para que las familias vean lo que hacen con sus hijos, que después podrán darse cuenta que este contexto educativo no lo podrán encontrar en ninguna otra parte. Y una de las madres presentes que uno de sus hijos egresó el año pasado asiente con su cabeza y dice: sí eso es verdad.
- P.135 Al finalizar le dice a la docente, bueno profesora después me pasa el cheque, y todos los que estaban presente ríen a carcajadas.

P.136 **Registro Metodológico**

Contexto físico: patio posterior del jardín infantil. Contacto con la naturaleza.

Experiencia de aprendizaje social- emocional con la participación de un familiar en la celebración del día de la Familia.

Mediación socio-emocional para la participación de todos los adultos y niños.

Utilización de nombre propio para llamar a cada niño/a.

Participación de los niños/as para la entrega de regalos por turno.

Cambios en el tono e intensidad de voz.

Verbalización de las razones de la experiencia de aprendizaje (anticipación)

Instancia de reflexión, conversación entre familias, educadoras y co-educadoras, donde dan sus opiniones.

### **Registro Interpretativo**

P.137 De esta experiencia de aprendizaje puedo destacar en primer lugar la instancia de celebración que responde a la diversidad de tipos de familias que se encuentran en la comunidad educativa, haciendo desde su enfoque inclusivo experiencias de aprendizaje social emocional.

P.138 Asimismo, utilizar diversos espacios dentro del establecimiento, haciendo uso del patio para hacer dinámicas que conecten a los niños con la naturaleza y con su medio ambiente. Lo cual puede generar una diferente pre-disposición para todos los participantes.

P.139 Por otro lado, considero relevante las estrategias utilizadas por las docentes y co-docente para la participación de todos los niños y sus familias, el uso de la voz, la corporalidad, la reflexión y la conversación. Desde esta perspectiva, puedo interpretar que las estrategias utilizadas por las mediadoras tiene como sentido acoger a las familias y brindar un espacio para la escucha, comprensión y reconocimiento.

### **Registro de Observación N° 11**

#### **Registro Descriptivo**

P.140 Viernes 29 Mayo de 2015, en la sala de clases, a las 17 ° ° hrs., se produce la salida de los niños y niñas, éstos se encuentran jugando con cuentos, rompecabezas, láminas, etc. En la rutina de salida de la jornada.

P.141 Mientras eso ocurría la docente se encontraba peinando a una niña, ya que pronto la retirarían sus padres.

- P.142 Cada vez que alguien tocaba el timbre una de las niñas se subía al borde de una caja plástica para mirar quién era, frente a ello la docente le decía: Emma bájate de ahí, la niña la miraba y luego se bajaba.
- P.143 Luego vuelve a ocurrir lo mismo, pero esta vez la niña no se baja enseguida, la docente se lo vuelve a decir pero con una intensidad de la voz más alta. La niña sigue mirando por la ventana, la docente se le acerca, la toma del brazo y la baja, diciendo: siempre lo mismo acá la amiga, se parece a uno que conozco.
- P.144 Al bajar de la caja la niña la mira y camina hacia donde se encuentran sus compañeras observando los cuentos.
- P.145 Al quedar cada vez menos niños, la docente les indica que deben dejar ordenado antes de irse, que deben guardar todos los cuentos y que no se irán si no guardan lo que sacaron.
- P.146 Tres de los cuatro niños que quedaban miraron a la docente y continuaron jugando entre ellos.
- P.147 Fueron alrededor de dos niños los que comenzaron a juntar los cuentos y a guardarlos en el estante. Al observar esto la docente les vuelve a hablar a las otras dos niñas de forma directiva llamándolas por su nombre y diciéndoles que, si no guardaban no se iban a ir con sus mamás.
- P.148 Las niñas la miran y comienzan a guardar, luego de un rato, tocan el timbre y era la mamá de una de ellas, la cual busca su mochila en el perchero y junto a la docente se va de la sala de clases.
- P.149 Los otros niños mientras guardan los cuentos los observan y juegan, de forma paulatina los tres niños se van del jardín, dejando gran parte de los cuentos esparcidos por el aula.

P.150 **Registro Metodológico**

Juego libre de acuerdo a los intereses de los estudiantes.

Uso de la voz: intensidad y entonación.

Proximidad y expresión corporal/ facial

Contención física

Instrucciones verbales y comentarios de causalidad (causa-efecto)

Indicaciones dirigidas

### **Registro Interpretativo**

- P.151 De acuerdo a lo descrito me gustaría hacer énfasis en la importancia del lenguaje y las representaciones, sentidos y significados que comunican los adultos a los niños; es decir, la intencionalidad del lenguaje.
- P.152 De esta forma, hace reflexionar ante expresiones verbales condicionales que desde mi perspectiva generaron un ambiente tenso y un tanto incomprensible de acuerdo a la distensión del momento al tratarse de juego libre.
- P.153 Por otro lado, el uso de la corporalidad y la contención física, si bien la proximidad física es relevante en la interacción social, me hace re-pensar en cuán invasivo puede llegar a ser una acción de un adulto mediador.

### **Registro de Observación N° 12**

#### **Registro Descriptivo**

- P.154 Viernes 05 Junio de 2015, en la sala de clases, a las 15:30 hrs, el grupo de niños participará de la celebración de cumpleaños de uno de los niños, mediante una fiesta preparada por su familia.
- P.155 Para ello, la docente les informa a los niños y niñas que estaban jugando en el patio posterior, que ha llegado el momento de ir a la fiesta, por lo que deben ir al baño de forma ordenada, lavarse las manos y la cara.
- P.156 Algunos niños corren de inmediato al baño, se lavan sus manos y cara, y le preguntan a la docente con qué secan su cara, ella le responde que en la sala de clases están las toallas colgadas, los niños corren por el pasillo hasta llegar a dicha sala.
- P.157 Algunos de los niños se encuentran bebiendo agua, otros arrojando agua al espejo, y en su mayoría lavando sus manos y cara. Un niño que lavo su cara pero aún estaba sucia, la docente lo observa y le pide que se mire al espejo y se vuelva a lavar su cara, el niño se mira al espejo, observa aquellas parte de su cara que faltaba lavar, sonrío y se moja la cara con ambas manos. La docente lo observa y le dice muy bien.
- P.158 Cuando todos los niños y niñas terminan, corren por el pasillo hasta llegar a la puerta de la cocina que dirige al patio lateral, donde se encontraba la co-docente quien

alza la intensidad de su voz y les dice que no corran y que deben formarse en un trencito para poder ir a la fiesta.

P.159 Los niños se organizan en una hilera, se toman de la parte de atrás de la cotona/delantal y esperan a que estén todos formados. Dos niñas aún se encuentran en el baño, la docente que se encuentra allí les dice que solo las están esperando a ellas, les pide el vaso con el cual bebían agua y les dice: vamos a la fiesta.

P.160 Las niñas se miran y corren a formarse al trencito. Cuando ellas llegan, la co-docente les dice menos mal que llegaron, ya estábamos aburridos; sube el tono de voz y dirigiéndose a todo el grupo les indica que irán al patio y participarán de la celebración de cumpleaños de B.

P.161 La docente grita: eh eh eh y los niños se suman gritando: ehhh. La co-docente abre la puerta y con un movimiento de su mano les indica avanzar hacia el patio lateral donde se encontraba ubicada la fiesta.

P.162 En dicho lugar se encontraba la otra co-docente quién los va ubicando en una silla a cada uno, diciendo: ven siéntate aquí, tú aquí... Y los niños y niñas van tomando aquellos lugares.

P.163 Al sentarse miran las golosinas, platos con dulces, etc. Y comienzan a abrir y mirar qué había en las bolsas de papel con carita de conejo que cada uno tenía en su puesto. Al explorar, sacan galletas, dulces, chocolates, etc. Y cada uno de ellos comenta a las docentes y co-docentes lo que iban encontrando, algunos solicitaban que les abrieran los envases, mientras que otros comían aquellas golosinas que se encontraban encima de las mesas. Las docentes y co-docentes extendían sus comentarios, diciendo: mm que rico, que bueno, ábrelo, ¿te lo abro? ¿te ayudo?, entre otras.

P.164 **Registro Metodológico**

Consideración de celebración de cumpleaños como instancia de aprendizaje social.

Anticipación verbal de la docente sobre la fiesta de cumpleaños.

Instrucciones en torno a la disciplina: orden

Hábitos de higiene: lavado y secado de cara/manos.

Responde preguntas de los niños/niñas

Comentarios directivos sobre las acciones de los estudiantes

Voz, intensidad y entonación  
Expresión facial y corporal  
Comentarios sobre el momento en que estaban  
Uso de instrucciones directivas  
Motivación mediante expresión verbal

### **Registro Interpretativo**

- P.165 De la observación de esta experiencia de aprendizaje puedo destacar el rol que cumple para los niños y niñas la anticipación que puede hacer otra persona respecto a lo que sucederá.
- P.166 En este caso, de acuerdo a mi opinión personal la anticipación fue mínima y con muy poca información, lo cual causó un alto nivel de ansiedad y curiosidad por parte de los niños quienes corrían por los pasillos.
- P.167 Por otro lado, el uso de estrategias directivas desde una modalidad autocrática en vez de democrática, donde los niños y niñas cumplían órdenes y aceptaban las decisiones de los adultos. Considero que algunas oportunidades pudo haberseles dado el espacio para reflexionar y ser autónomos.
- P.168 Por otro lado, relevar la importancia de la intensidad de la voz y la entonación, pues algunas expresiones se pueden interpretar como regaños o llamados de atención, cuando tal vez no lo sean.
- P.169 Por ello considero muy relevante la prosodia utilizada al comunicar, así como también, la retroalimentación verbal y corporal que hacen los mediadores frente a los comentarios de los niños y niñas.

### **Registro de Observación N° 13**

#### **Registro Descriptivo**

- P.170 Viernes 05 Junio de 2015, en la sala de clases, a las 17:30 hrs, se encontraban los niños/as, docentes, co-docentes y una invitada (docente con licencia por post natal) en una fiesta de bienvenida a su hija.

- P.171 Se encuentran todos sentados alrededor de una mesa, en la cual hay diversos alimentos para compartir.
- P.172 Algunos niños piden a una de las docente bebida, diciendo tía dame bebida, ella le dice ¿y la palabra mágica?, el niño dice por favor, y la docente dice ahí si po, le sirve bebida en un vaso, se lo entrega, el niño le dice gracias y ella le sonrío.
- P.173 Cuando ya todos los niños y niñas se encuentran comiendo, uno de ellos comienza a crear hileras con cubos de queso, una de las co-docentes observa esta situación y le dice: ah no, no se juega con la comida, no se hacen metros con la comida, ya es mucho ya. Y retira en plato con cubos de queso a otro sector de la mesa.
- P.174 El niño la mira y con sus manos desarma la hilera y aprieta los cubos de queso y los aplasta contra la superficie de la mesa. La co-docente le dice: viste con mayor razón te los quité, eso no se hace.
- P.175 El niño se pone de pie deambula por la sala de clases, buscando sillas desocupadas, encuentra tres sillas con las cuales forma una hilera, la otra docente le dice que no es el momento de jugar, porque están compartiendo con la tía romina.
- P.176 El niño la mira, deja de hacerlo y camina hacia el otro extremo de la sala de clases, donde se encuentran los materiales, toma una caja de plasticinas y se dirige donde otra docente y le dice: traje la plasticina para ti, la docente lo mira y le pregunta: ¿para mí?, el niño dice: si, la docente: ¿y por qué para mí? Y el niño le dice: en el jumbo yo traje para ti, y la docente le dice: ¿para que juguemos? Y el niño le responde que sí, ella le agradece y le dice que la próxima semana jugarán con la plasticina. El niño la toma y la lleva nuevamente al mueble donde estaba.
- P.177 Mientras eso ocurría, los demás niños comían, compartían y jugaban. Y las docentes y co-docentes conversaban y compartían con la invitada.

P.178 **Registro Metodológico**

Dentro de las estrategias utilizadas se encuentran:

Los niños/as y adultos comparten en la misma instancia y espacio físico, todos sentados en sillas alrededor de una mesa común.

Uso de la voz, intensidad y entonación

Expresión corporal/ facial

Solicitud verbal de palabras de cortesía, como por favor y gracias.

Regaño verbal frente a una acción determinada.

Retroalimentación verbal sobre una acción equivocada de un niño

Explicación verbal del por qué no de una acción

Preguntas y extensiones semánticas

### **Registro Interpretativo**

P.179 Desde mi perspectiva es muy relevante considerar estas instancias como aprendizaje, pues en la interacción donde las personas desarrollan las competencias sociales y emocionales.

P.180 En esta situación se evidencia la mediación que realizan dos adultos con un niño que manifiesta ciertos desafíos respecto a las relaciones sociales y la comunicación, en el caso de la co-docente se observa una mediación directiva, que no explicita el porqué de las decisiones y no invita al niño a reflexionar; mientras que la mediación que realiza la educadora, explica la situación y retroalimenta con preguntas y respuestas las acciones del niño.

P.181 Logro reflexionar sobre la importancia del lenguaje y cómo este permite democratizar los espacios y situaciones de experiencia social.

### **Registro de Observación N° 14**

#### **Registro Descriptivo**

P.182 Sábado 06 Junio de 2015, en el patio posterior, a las 11:30 hrs, se encontraban los, docentes, co-docentes, niños/as y sus familiares (padre, madre, hermanos), los cuales estaban invitados a una jornada de trabajo voluntario para embellecer el Jardín.

P.183 Participan alrededor de quince familias, los cuales se organizaban con el centro de padres y la directora para pintar, construir un arco de fútbol, arreglar el techo de la casa de muñecas, entre otras.

P.184 Cuando un padre se acerca a la directora a preguntarle cómo pintaba la casa de muñecas, ella le responde que como ellos quieran, que este espacio es de ellos y que debían apropiarse del Jardín, el apoderado se ríe y le responde bueno tía, dirigiéndose hacia los demás apoderados.

- P.185 Posteriormente, un hermano de uno de los niños que es ex alumno del Jardín, se acerca a una docente y comienza a comentarle ininterrumpidamente sus experiencias en su nuevo colegio relacionándolos con series animadas infantiles, ella lo escucha e intenta retroalimentar verbalmente, pero el niño insiste en hablar y no la deja terminar la idea.
- P.186 Luego de un rato, la docente mira al niño y le pregunta ¿quieres sacarle fotos a los niños y a sus papis?, él le responde que sí, ella le ofrece su teléfono, él lo toma y se acerca a cada grupo que trabajo en diferentes sectores del Jardín, diciéndolos digan jardín, todos sonríen y los fotografía.
- P.187 La docente lo observa y le dice a una co-docente mira el Nicolás obliga a las personas a sacarse la fotos, y se ríen.
- P.188 Luego de un rato, una de las co-docentes comenta a viva voz que el centro de padres freirá sopaipillas para que compren, algunos padres le van indicando cuántas quieren comprar, ella les responde que freirán hartas así que ahí podrán comprar.
- P.189 Se dirige a la cocina para prepararlas.
- P.190 Posteriormente, el niño vuelve a donde se encuentra la docente y le sigue comentando sobre sus series animadas favoritas, la docente le indica que debe ir a jugar con los niños, disfrutar el día. El niño la mira y le responde que bueno, y corre hacia donde se encuentra su hermano junto a cuatro niños más.

P.191 **Registro Metodológico**

Dentro de las estrategias metodológicas utilizadas en este encuentro de trabajo voluntario se puede destacar:

Verbalización de ideas y propuestas

Respuestas a preguntas

Emplaza a los padres y apoderados para decidir sobre el trabajo voluntario

Solicitar una tarea específica (fotografiar a las personas presentes)

Indicar de forma verbal lo que debe hacer un niño, sin explicar el por qué.

## **Registro Interpretativo**

- P.192 En esta experiencia de aprendizaje social puedo relevar la importancia de las interacciones sociales entre las familias, los niños/as, docentes y co-docentes que participaron de esta jornada.
- P.193 Considero que dentro de las estrategias utilizadas por las mediadoras, en primera instancia aclarar a las familias que ese espacio era de ellos y que debían apropiarse para crear comunidad, fue necesario y generó un clima de confianza, respeto y valoración por la presencia y aporte de cada uno de ellos en el embellecimiento del establecimiento. Pues desde ese momento, cada persona fue desenvolviéndose, interactuando y proponiendo ideas.
- P.194 Por otro lado, las estrategias utilizada por una docente frente a la interacción con un niño, el cual insistía en su relato, considero que en primer lugar otorgarle una tarea o misión fue acertado ya que le permitió integrarse a cada dinámica de los participantes, acercándose a ellos y solicitando posar para la fotografía.
- P.195 Cuando al terminar el niño vuelve al mismo relato, ella le indica que debe hacer otra cosa, sin embargo no le explica el por qué de ello, yéndose del lugar sin comprender las razones del por qué la docente le indicaba aquello. Tal vez hubiese sido relevante explicarle las razones e incentivarlo para que reflexionara sobre lo insistente de su relato y que para establecer un diálogo ambas personas deben hablar y compartir sus experiencias.

## **Registro de Observación N° 15**

### **Registro Descriptivo**

- P.196 Viernes 12 Junio de 2015, a las 14:15 hrs en el patio lateral, se encuentran los niños y niñas en un momento de juego libre, donde se observan alrededor de tres grupos de juego.
- P.197 Por una parte, tres niñas jugando con unos peluches, creando simbólicamente una situación. Otros tres niños jugando con unos autos de juguete, haciendo carreras entre estos. Y por otro lado, dos niños jugando con un correpasillo, uno de ellos encima de este y el otro empujándolo para avanzar.

- P.198 Y se encuentran dos docentes y dos co-docentes sentadas alrededor de una mesa observando a los niños y niñas.
- P.199 En un instante, el niño que iba en el correpasillo, por avanzar muy rápido y chocar con un juguete que se encontraba en el piso, se cae al piso y se pone a llorar puesto que se golpeo en su rodilla y mano derecha.
- P.200 Una de las co-educadoras le dice que no había pasado nada, solo una caída, que se pusiera de pie. El niño llorando se pone de pie y camina hacia ella. La co-educadora le revisa la rodilla y la mano, diciéndole fue un accidente, tú sabes que esto puede pasar, le sacude el pantalón y le indica que vaya al baño a lavarse las manos y la cara. El niño la mira y va hacia el baño.
- P.201 Mientras eso pasaba, el otro niño con el cual jugaba se aparta del lugar y se sienta en una esquina del patio de forma solitaria. Agacha su cabeza y se le llenan los ojos de lágrimas.
- P.202 Una co-educadora le dice a la docente, mira el Bastián se complicó. La docente lo observa y le dice que se acerca diciendo Bastián venga. El niño la mira y continúa allí.
- P.203 La docente le vuelve a indicar que fuera donde ella, el niño la mira, se pone de pie y camina, cuando llega a su lado, la docente lo abraza y le dice que él no tiene la culpa que el compañero se cayó solo. El niño la mira y se seca sus lágrimas, ella le indica que vaya al baño, se lave su cara y sus manos para volver a jugar.
- P.204 El niño accede y camina hacia el baño.
- P.205 Luego de unos minutos, los dos niños vuelven conversando y riendo, y continúan jugando con el correpasillo.
- P.206 La docente los mira y les dice, deben tener mucho cuidado de caerse y lastimar su cuerpo. Ellos la miran y le dicen que sí asintiendo con su cabeza.
- P.207 **Registro Metodológico**

En esta situación las estrategias metodológicas utilizadas por las mediadoras son:

Observación directa de la situación

Intervención oral

Contención física

Contención emocional

### **Registro Interpretativo**

- P.208 Me llama la atención cuáles son los roles que adoptan las mediadoras frente a una misma situación. En este sentido, una de las mediadoras utiliza la contención verbal más la revisión de las partes del cuerpo que se lastimó el niño.
- P.209 Mientras que la otra mediadora utiliza la contención verbal y física, abrazando al niño que se encontraba triste.
- P.210 De esta forma, se puede identificar que cada intervención se relaciona con el estilo de cada persona, es decir las acciones pedagógicas guardan relación con la concepción que se tenga de los niños, sus procesos de desarrollo, aprendizaje social, etc. Y la forma de resolver los conflictos.
- P.211 De logra establecer como punto de unión la resolución del conflicto de forma constructiva, informando a los niños sobre lo ocurrido desde lo verbal y no verbal.

## ANEXO 5. Transcripción Entrevista semi estructurada Individual

### Entrevista Directora

**Fecha:** Lunes 10 Agosto 2015

**Lugar:** Oficia de Dirección-Jardín Infantil

**Simbología:** D: Directora

E: Entrevistadora

P.1 E: Bueno vamos a dar inicio a la entrevista realizada a la señora Diana Vásquez directora del jardín infantil pequitos ee... primero que todo agradecerte por la oportunidad de hacer la entrevista y el estudio en tu jardín. ¿Me gustaría saber qué es para ti ee... la educación inclusiva?

P.2 D: Em. Primero gracias Belén por ee.. venir por hacerme partícipe de esto tan importante en este minuto. Emm para mí la educación inclusiva es la educación que debiera ser general o sea que debiera ser la educación que se impartiera en todos los lugares y en todos los momentos incluir es incluir todo, incluir cada niño cada, cada persona, cada espacio, cada tiempo, cada momento educativo eee... tanto dentro de las dificultades como eee... las cosas que se van dando a diario...

P.3 E: Mmm...

P.4 D: Eso

P.5 E: En ese caso emm tú como podrías caracterizar en este caso un centro de educación inclusiva, ¿lo diferencias de otros por ejemplo?

P.6 D: emm

P.7 E: ¿Qué características para ti tiene...?

P.8 D: Yo creo que tiene que ver con la misma palabra que esta súper usable en este minuto pero emm es hacer partícipe a todo quien, quien llegue a un lugar educativo en muchos lugares yo no conozco mucho otro, otra experiencia.

P.9 Pero por lo que a uno le cuentan ellos llevan muchos años acá entonces yo siempre he tenido emm digamos la expectativa de que cada persona que llega aquí con su hijo, porque son los padres los que nos hablan no los niños emm con alguna dificultad es no, no poner obstáculos para que ese niño entre, si no que al contrario, preguntar cuáles son las necesidades que él tiene y nos puedan apoyar en eso porque muchas veces a pesar de este ser un, un lugar educativo inclusivo no sabemos de qué se trata, a veces llegan niños con dificultades en que ni los padres tampoco saben de qué se trata. Están recién iniciando el proceso entonces, yo creo que lo más importante es encontrar un lugar donde no se pongan obstáculos para que los chicos ingresen eso es lo primero y de ahí ver que se puede hacer con este niño o esta niña eee o este chico en otros lugares, que se puede hacer con él con las familias con el entorno y que, y también lo que ese niño puede ee puede aportar a nuestra institución que eso es súper importante

P.10 E: Mmmm...

P.11 D: O sea no sabemos con con con todas eee... las emociones que viene y las emociones que puede provocar tanto a los adultos como a los pequeños

P.12 E: Bueno de hecho hay estudios que comprueban que el aula inclusiva promueve valores y aprendizajes que en otros lugares no se dan

P.13 D: No se dan. Entonces yo creo que uno, uno al poner obstáculos, porque en muchos lugares no es que le digan inmediatamente que no, si no que le ponen el obstáculos de decir mira esta institución no está apta para, porque no tiene tal cosa porque no nos encontramos con las personas adecuadas, bueno nuestra institución casi nunca tiene las cosas adecuadas pero las vamos adecuando en el momento en que ese niño lo necesita y en que el niño lo requiere, por eje... Lo mismo que paso con con la rampa para ingresar las sillitas o las sillas que se van levan... modificando cosas o los mismos niños que que autista por ejemplo que requieran deambular se les da los espacios entonces yo creo que se puede pero hay que tener las ganas.

P.14 E: Bueno tu mencionabas que no no tan sólo se refiere al hecho de acceder a un, a la educación sino también de de permanecer y participar ¿cierto?

P.15 D: Así es

P.16 E: Entonces en ese contexto el niño y su familia y todo lo que involucra también influye en el aula y... clima de aula

P.17 D: A por supuesto

P.18 E: ¿Como podrías tú definir el clima de aula? Sobretudo aquí en este espacio que es un espacio inclusivo

P.19 D: A ver primero lo que... lo que hay que tener claro y lo que la institución tiene que tener claro es que todos tienen que remar para el mismo lado. Eso es como primordial y para eso todos los docentes, co-docentes y todos quienes ingresan a este jardín a trabajar, a hacer práctica, a involucrarse tienen que saber qué es un jardín inclusivo y lo que eso significa, que significa que cualquier niño o cualquier chico o chica puede llegar acá y que hay que apoyarlo en sus necesidades

P.20 E: Mm...

P.21 D: Ya? Eso es primordial o sea sin un adulto con intención o con...con las ganas es muy difícil, cuesta llegar a eso porque ee...No todos tienen las ganas de ee...o sea yo he escuchado comentarios de de no sé de ee... Ex compañeras ee... De carrera que me dicen que como es posible que para qué, que me estoy haciendo haciendo un cacho, entonces ahí uno se da cuenta que la inclusión no no es para todos todavía y todavía no está abierta a todo el mundo y es una cosa como de actitud ni siquiera es por lo que estudiaste si no que es por una cosa de actitud.

P.22 E: Como de experiencia...

P.23 D: Como de simplemente tener ganas de hacerlo, de valorar y que si alguien se te pone aquí en frente porque así me sucedió la primera vez, que alguien que se te ponga aquí en frente y te dice... sabes que mi hijo tiene tal y tal dificultad, no me lo reciben en ningún lado que puedo hacer y tu le ofreces la oportunidad o sea inmediatamente algo pasa en ti como persona.

P.24 E: Claro y...

P.25 D: Y algo paso en mí que no me ha dejado de pasar y que creo todavía en eso y yo esto paso hace 16 años atrás entonces yo recuerdo perfectamente la niña que vino aquí con esas necesidades educativas especiales, cuando no era un jardín inclusivo y cuando no había ninguna condición para ella porque era una niña con espina Bífida y mielo meningoselo em. que se sondeaba ee... Entonces ninguna estructura física este jardín estaba apta para ella nada, pero la mamá con su cara así de necesidad y del amor infinito que tenía hacia su hija me hizo pensar que en realidad uno puede hacer la excepción que finalmente no fue excepción si no fue como el inicio de un camino, entonces en ese sentido yo creo que todas las personas que trabajan en el aula, que trabajan en una institución inclusiva tienen que estar de acuerdo en quererlo tanto como uno.

P.26 E: Claro

P.27 D: O por lo menos intentarlo porque a lo mejor creen pero algunas cosas como mentales, valóricas tropiezan con eso em... porque uno piensa seremos capaces eso me pasa a mi o me paso en algún momento, seremos capaces de entregar a este niño, a esta niña todas las necesidades que él tiene em... Pero una vez me acuerdo la mamá de Lucas nos dijo que no importa cuánto fuera, que fuera un uno por ciento el chico ya se sentía incluido, entonces yo creo que, que hay que mirar el vaso lleno po y saber que se puede desde esa perspectiva, pero lo primordial primordial yo creo que va en el adulto

P.28 E: Como en la actitud del adulto

P.29 D: Y ahí los niños lo siguen po todos

P.30 E: Mm...

P.31 D: Los niños regulares me refiero siguen esta actitud

P.32 E: Claro

P.33 D: Como inclusiva como de aceptar somos el ejemplo para ellos y si no lo podemos hacer nosotros difícilmente lo van a poder hacer ellos

P.34 E: Entonces se podría decir que existe como una relación entre la inclusividad o la diversidad, aceptar la diversidad con el clima aula porque genera una, un emocioar diferente

P.35 D: Claro po esta está está ahí se huele todo el tiempo hay una cosa como una actitud rica una actitud de felicidad como que no estamos enojados porque tenemos este niño en la sala estamos contentos porque este niño se sonríe este niño lo disfruta

P.36 E: Mm...

P.37 D: No estamos enojados hay un clima agradable entre todos, todos ponen de su parte em...pero como te digo primero hay que creerlo así con todo el corazón

P.38 E: Aparte de esa como ese sistema de creencias que otros elementos consideras tú que podría favorecer o en su caso obstaculizar un clima de aula inclusivo

P.39 D: Primero lo que a nosotros nos favoreció fue que íbamos aprendiendo con los padres en el camino y cada, lo divertido lo difícil y divertido es que cada niño tiene necesidades especiales pero cada uno en particular .

P.40 E: Claro

P.41 D: Entonces porque claro pueden haber necesidades físicas, necesidades emocionales, estructurales, de diferente áreas; entonces en eso vamos aprendiendo con los padres y ellos nos van entregando las herramientas un poco, un poco porque vamos aprendiendo juntos de lo que el chico necesita realmente em... También eh... Aprender más, leer mas saber de cada dificultad que se nos presenta en el camino em... Las instituciones que han sido un apoyo importante que nos colaboran con eso em... Teletón e... La escuela Hans la universidad todos nos van a entregar herramientas casi como que fuéramos como que estamos ávidos de saber , de aprender y todos así como que nos llenan de cosas que es súper bonito po, claro a veces no está el tiempo e... No siempre tenemos todas las posibilidades de aprender todo lo que se nos viene pero aunque sea un mínimo vamos estar apoyando las estrategias, las estrategias se van dando en el minuto en que uno sabe que es lo que se necesita

P.42 E: Mm...

P.43 D: Teniendo claro lo que necesitamos podemos crear estas estrategias específicas para cada niño que necesita incluirse pero eso no significa que trabajemos con este niño así como separado del grupo sino que e... dentro del aspecto regular ya no no es que con él trabajemos aparte que lo saquemos, no no nada o sea la idea es como participar con él. P.44E: Claro

P.45 D: hacerlo parte

P.46 E: En ese caso que rol asumirías tú o qué función más que nada la estrategia crees que em... em...

P.47 D: Son... o sea es la forma de trabajar por o sea no tenemos otro modo de trabajar que con las estrategias que van naciendo de estas necesidades o sea es la, es el orden una organización, una capacitación todas esas cosas que, que uno necesita por si es es a estos niños uno no sabe a que, de que necesidades llegan, con qué em... como podemos ayudarlos como podemos enfrentarlo y las estrategias son eso, son la capacidad para trabajar con ellos

P.48 E: Si tú pudieras hacer como una evaluación de, del las aula aquí en tu jardín ¿Qué estrategias metodológicas que usan las docentes o co-docentes tú crees que favorecen el clima emocional del aula?

P.49 D: El vínculo, el vincularse con el otro no solo con los niños sino con el adulto entre los adultos y adultos, entre los niños y adulto, adulto y niño un vínculo general o sea em... yo creo en el amor, en el amor real, en el amor em... de hermandad quizás en el amor así de entregarse completamente al otro de em... siempre pensar que el otro es una buena persona y.. en ese sentido siempre hay que vincularse es la estrategia

P.50 E: Mm...

P.51 D: es la mayor estrategia porque a través de em... lo que yo siento por el otro el otro me escucha, el otro me escucha me pone atención e... aprende lo que yo quiero que aprenda siempre cuando hay un vínculo real

P.52 D: Porque si no existe ese vínculo y yo invento esto así como una pose los niños no aprenden de verdad menos los niños con necesidades

P.53 E: Menos

P.54 D: Menos aun

P.55 E: ¿No sé si quisieras agregar algo?

P.56 D: Em... quiero agradecerte por esta oportunidad y me encanto la entrevista.

P.57 E: Bueno si de todas maneras agradecerte em... va a ver otra instancia en la entrevista grupal así que nada muchas gracias por participar.

P.58 D: Mm... Ya po Belén gracias.

## ANEXO 6. Transcripción Entrevista semi-estructurada Grupal

**Fecha:** Viernes 28 Agosto 2015

**Lugar:** Sala de clases -Jardín Infantil

### **Simbología:**

E: Entrevistadora

D1: Docente

D2: Docente

CD1: co-docente

CD2: co-docente

P.1 E: Bueno primero agradecerles por su participación, se encuentra presente la educadora Natalia Ramos la coeducadora Pabla Salazar, coeducadora sala cuna María Alejandra Figueroa y em... docente en práctica Francisca Undurraga y la entrevistadora Belén Vallejos damos inicio entonces a la entrevista grupal en el jardín infantil pequitos y lo primero que me gustaría preguntarles em... ¿Qué es para ustedes el clima emocional de aula? Si pudieran dar alguna opinión o algún conocimiento que tengan con que idea se les viene a la cabeza.

P.2 D1: Bueno e... para nosotras esto es un aspecto fundamental tanto e... a nivel de educadora y también a nivel del niño con... porque creemos es fundamental establecer en un clima apropiado emocional porque sabemos que nosotros e... transferimos todos nuestros e... todas nuestras condiciones al estar en relación con los niños o con las niñas antes de percibir cada situación y cada estado que nosotros estemos pasando, nosotros estamos en un estado de armonía, transmitimos armonía si estamos en un estado de rabia de ira que no tiene control dentro de la sala de aula esto se transfiere a los niños y niñas claramente ahora la idea no es entrar y dejar todos tus problemas y estados fuera de la sala porque tu estas con ellos, pero la idea es poder contrarrestar esto ¡si eso! E... no transferírselos a los niños esa es la idea ahora aquí somos seres humanos y es difícil pero la idea igual es mantenernos al margen, mantener a los niños al margen de nuestras propias situaciones negativas a nivel emocional, uno es un espejo para ellos y ellos nos copian todo lo que podemos decir o hacer.

P.3 CD1: Estamos de acuerdo

P.4 D2: Yo creo que también el clima emocional de aula como decía Natalia es importante porque es una parte fundamental del proceso de aprendizaje del aula em... yo creo que uno como educadora si quiere lograr los aprendizajes esperados es fundamental que tú crees un entorno e... y un clima de aula que sea de respeto de confianza entre los niños y la educadora en que los niños no se sientan e... ridiculizados o que se les e... castiga por el error si no que ellos estén en plena confianza de em... de ejercitar sus habilidades de poder e... un proceso tranquilo de aprendizaje junto a la educadora en que ellos em... no se po como decía, se sientan en confianza de expresar sus emociones , de expresar sus dudas, de que si vienen quizás con un e... tema de la casa ser capaces de decírtelo, contártelo yo creo que eso es fundamental que se dé dentro del aula porque al final eso es fácil... puede ser un facilitador o ...o puede ser un obstaculizador también de los aprendizajes de los niños

P.5 D1: junto con eso nosotros no podemos evitar que los niños no tengan emociones porque creo que nosotros somos mediadores de estas emociones nosotros tenemos que educar para la emoción, sentir rabia, sentir pena no es que no se dé dentro del aula.

P.6 E: Claro

P.7 D1 : Son personas de las cuales nosotros tenemos educar a cómo controlar la ira, la rabia y la tolerancia que son e... condiciones fundamentales para herramientas para la vida futura de ser adulto o sea educar para la visión si esta triste si tiene pena eso e... cosa de ver intensamente.

P.8 E: Claro ja ja ja bueno ustedes han trabajado en otros centros en otros jardines...de acuerdo con lo que han podido ver, sus experiencias que em... ¿Cómo se podría caracterizar un clima de aula positivo? De acuerdo a todo lo que ustedes han vivido, su experiencia pedagógica

P.9 CD2: Yo he estado aquí nomas po

P.10 D1: Esto es como nuevo igual no es algo que este... esté de moda recién no es algo que hace 10 años que la educación se centraba en conocer de alguna manera preparar de alguna manera que los propios educadores tengan una formación en cuanto al desarrollo de la

emoción y ... conocerse así mismo y poder trabajar en ello en forma positiva yo creo que también de la persona que esté a cargo de los niños, entonces antiguamente lo que a mí me ha tocado vivir que la educación se castigaba, si el niño tenía pena si un niño demostraba enojo se castigaban esas emociones y no se dejaba que fluyera ni que los niños nos contaran que realmente había detrás de cada una de estas emociones y hoy en día es que hay un énfasis fundamental en lo que es la educación para la emoción de los niños y niñas y que no es malo llorar, pero los niños varones antiguamente era una cuestión más masculina

P.11 E: Claro

P.12 D1: Que a los niños no se les permitía llorar no se les permitía sacar afuera sus propias penas entonces cargaban con eso en su época adulta y así iba de generaciones en generaciones yo creo que esto es una cuestión está en boda recién y yo creo que aun nos queda mucho por avanzar.

P.13 CD1: Yo como experiencia en otros jardines los trabajos acá en este totalmente distinto al jardín que yo estuve anteriormente... aquí se ve más el sentimiento de los niños que... que en cuanto a educación y... yo en el otro jardín ahí entraba mas lo monetario más que nada que... la educación y era como un lugar más que nada de guardería porque se traba... bueno yo trabaje con niveles medio y se trabajaba de acuerdo a una pauta pero no era lo mismo era como mas establecido, eran como más regla lo que decía Natalia se les castigaba no sé si el niño estaba molestando si se paraba mucho salía de la sala y tenía que salir de la sala, acá no po acá se les da el tiempo que se siente de que se calme e... allá no po era otro tipos

P.14 E: Claro

P.15 CD1: Yo no podía decir nada porque uno era había gente que... que tomaba decisiones por uno

P.16 CD1: Ya después ya cuando empezó hacer sala cuna ya era todo más, era el cuidado

P.17 E: Como más asistencial que educativo

P.18 CD1: Más asistencial claro era totalmente distinto yo nunca había trabajado con niños de inclusión allá tuvimos niños autistas pero no se les daba el trabajo y la dedicación que se les da

acá que eso siempre me ha gustado siempre lo he valorado porque allá tuvimos un niño y el niño nada o sea yo lo que logre porque yo me dedique a eso que el niño comiera y si el niño no quería comer no comía y se dejaba no había una persona especialmente trabajara con el cómo lo hay aquí... que tenemos las alumnas en practica que se dediquen 100 % a los niños y uno ha ido aprendiendo de lo mismo.

P.19 E: Claro

P.20 CD1: Y lo he podido 840 y eso más que nada

P.21 E: Y en ese caso considera que em... este tema de la inclusión e... genera un clima distinto? O es por qué el lugar esa así? Tiene que ver como con que hayan niños que presenten necesidades educativas especiales.

P. 22 CD1: Es que no se ve distinto porque se les da el mismo trato que a todos esa es la diferencia acá nosotros sabemos que es distinto, los niños en el fondo igual porque a lo mejor el niño no habla

P.23 E: Claro

P.24 CD1: Igual como este niño el Juan José no habla, no camina

P.25 E: Claro

P.26 CD1: Y es uno más que nada el que le... que... sabemos nosotras y ustedes que son las que trabajan directamente con ellos

P.27 E: Claro

P.28 CD1: Y le entregan todo su apoyo

P.29 E: Como ustedes decían hay algunos lugares como que solo se centran en lo, en la infraestructura o en el recurso material de hecho muchos jardines em... ese es su

P.30 E: hasta el trato con las tías, hasta su ...

P.31 E: Ese es su énfasis, y hay estudios que que... algunos autores que han estudiado el clima de aula dicen que como que la infraestructura son las condiciones físicas del lugar es un factor dentro del clima de aula es como el factor o hay otros que dicen que no

P.32 CD1: O a veces los mismos apoderados, gente que viene, digamos a ver los jardines más que nada se van por la parte e...

P.33 D1: Infraestructura

P.34 CD1: Claro po, tienes bonito, tiene no se po juegos hermosos, las salas son maravillosas, es un jardín espectacular pero muchas veces no lo es.

P.35 E: Claro

P.36 CD1: No lo es, en cambio nosotras no po a lo mejor no tenemos grandes cosas pero todo lo que nosotros entregamos lo entregamos con mucho cariño mucha dedicación porque lo bueno de todo es que somos todas mamás todas, todas queremos lo mejor para ellos

P.37 E: Y aparte de... porque al final esa predisposición es como uno como persona, pero ¿Qué elementos ustedes creen que e... que aportan a que el clima de aula sea así? ¿Hay otros aspectos que ustedes dicen ya esto si o si que influye o tiene que ver solo como con mi actitud como belén en este caso?

P.38 D1: No

P.39 E: O creen que....

P.40 D1: Tiene que ver con que primero está en un espacio educativo que tiene una misión y una visión que está directamente relacionado con un proyecto inclusivo donde no hay diferencia e... nosotros lo sabemos para los niños no existe la diferencia o sea un trato igualitario y un apoyo para aquellos niños que tienen mayores desafíos cachay yo creo que por ahí va la cosa, de hacer propio y parte de tu forma de ser en cuanto tu actitud tu disposición e... la misión y visión del jardín que eso es lo que debería asumir cada profesional cada espacio educativo de su desempeño claro si está de acuerdo bien si no que busquen otros camino porque claramente es posible que algunas personas no estén dispuestas a trabajar en estos espacios educativos tan dispersos

P.41 E: Claro

P.42 D1: Tan dispersos porque

P.43 CD1: O le temen

P.44 D1: O le temen

P.45 CD1: Por temor, es no saber cómo ayudarlo o como comunicarse con ellos porque es importante saber comunicarse con ellos

P.46 E: Claro

P.47 E: Y aquí lo que más hacemos nosotros es la comunicación en cuanto al lenguaje, el cantar, el conversar, el hacer repetir las cosas, la hora del almuerzo e... es todo un tema en cuanto al lenguaje con ellos, ellos en eso avanzan harto porque Juan José ha tenido harto avance. Muchísimo

P.48 D1: Demasiado

P.49 CD1: Y el trabajo que hace la fonoaudióloga y el trabajo que se hace acá también que... y que van apoyando los papás y han hecho que Juan José, uno va notando la diferencia como ha llegado a como está y en todos porque el Jaime igual

P.50 D1: En todos esta la unión con educación regular

P.51 E: Claro

P.52 D1: Tanto así con niños en educación que están en educación regular ellos no hacen diferencia. Se dan cuenta

P. 53 CD1: Es lo mas lindo porque se les entregan del primer momento que llegan aquí ellos interactúan con niños como los que vemos diariamente que Juan José, que Lucas juega sentado en su silla los otros le pasan un juguete el otro lo vuelve a botar pero él lo vuelve... eso. Eso es

P.54 CD1: Se alaban además, cada avance, uy tía el Lucas

P.55 D1: O se protegen a demás Juan José se fue pa atrás o Juan José

P.56 D1: Tía lo voy a buscar, se fue para atrás

P.57 CD1: O se protegen, es una cuestión

P.58 D1: Lo cuidan. Es una cuestión muy maravillosa que ocurre

P.59 CD1: Si, y que los papás no lo ven

P.60 D1: no pero tu estas entregando herramientas al pequeño quien tiene

P.61 E: Al final ellos van hacer el cambio

P.62 D1: Ellos son los que al futuro...

P.63 CD1: Van notando la diferencia

P.64 D1: Que no, no que ellos no hacen. No diferencian para ellos es uno más

P.65 E: Claro

P.66 D1: Cachay

P.67 E: Ustedes creen que las estrategias metodológicas que nosotros usamos como mediadoras es em... son importantes en este proceso? ¿Influyen en el clima de aula?

P.68 D2: Yo creo que definitivamente influye e... en especial en este con... en este contexto inclusivo porque... por ejemplo con... e... uno tiene que desarrollar ciertas habilidades para que... para asegurar e... que... que... e... existe ... exista realmente una inclusión de todos los niños tanto en los niños con autismo los niños que no tienen tantas necesidades, uno tiene que preocuparse de elaborar estrategias metodológicas para que todos los niños puedan acceder a lo que... las actividades que uno está realizando y ... yo creo que definitivamente tiene que ver con el clima de aula porque también uno cuando se preocupa de que todos los niños participen de que las actividades sean accesibles para todos los niños de... em... no se po elaborar materiales específicos em... todo eso es como lo que plasma al final la preocupación de una educación por... por realmente generar aprendizaje y lazos con tus estudiantes el mismo... la misma forma en que tu te comunicas con los estudiantes o la misma

forma en que te comunicas con las, con tus mismas colegas yo creo que todo eso e... genera ya sea un clima de aula positivo o negativo

P.69 E: O negativo claro

P.70 D2: Por ejemplo a mi me pasa como educadora en práctica e... también tuve malas experiencias en otros centros en que una llega y te menos precian en cambio uno llega aquí y al tiro se siente un clima de confianza en que todo el mundo te recibe

P.72 CD2: un hogar, esto es un hogar

P.73 D2: Claro, en que hay un trato horizontal

P.74 CD1: Calor de hogar

P.75 E: J aja j aja

P.76 CD2: Calor de hogar

P.77 E: Este es el chile solidario ajajaj

P.78 E: J aja ja

P.79 E: J aja j aja

P.80 E: Un techo para chile, para jardín todo

P.81 CD1: Es que aquí es como un hogar no es como una escuela ni como un jardín típico jardín infantil porque es... los niños llegan como a su casa. Se sienten como en su casa

P.82 CD2: Están de ocho a seis, imagínate todo el día, en su casa

P.83 CD1: Es su casa, yo creo que si ellos pudieran decirnos mamás, nos dirían mamás, uno es su mamá, porque estamos todo el día con ellos

P.84 D1: y hasta uno misma, aquí

P.85 E: mm...

P.86 D1: Uno misma aquí, en ningún lugar te van a preparar un plato de comida si no trajiste e... o tomar el desayuno y integrar porque nosotros somos desde la mañana o sea nosotros tomamos desayuno

P.87 CD2: Con los niños

P.88 D1: Y con los niños, los niños comparten un desayuno con nosotras, no somos de encerrarnos en un lugar a tomar escondidas porque siempre estamos abiertas para ellos

P.89 E: Mm... aunque uno no lo crea todas esas acciones en el fondo son estrategias que uno usa como mediador y claro uno dice no...uno dice claro ustedes lo hacen natural ya tienen como esa cultura ya la cultura de pequitos es así pero una persona , las personas que venimos de afuera e... decimos a... mira, y uno las empieza a incorporar y claro después e... pasa a ser natural en tu relación con... con el espacio con todo pero al principio dicen oh¡ mira y hacen esto y en verdad no lo hace conscientemente po´ lo hace inconscientemente o sea

P.90 CD1: Yo ponte tu, yo te digo yo, yo no... estando aquí echo de menos el jardín

P.91 D1: Te creemos j aja ja

P.92 CD1: Uno está pendiente si están bien o está llamando está escribiendo o yo paso por aquí paso como que tu nunca dejas de conectarte con pequitos

P.93 E: Mm...

P.94 D2: Y yo creo que eso también influye directamente en los niños porque como decían anteriormente ellos aprenden lo que ven, esos son aprendizajes transversales entonces como uno le va exigir a los niños que sea un buen amigo si entre nosotras no nos comunicamos o si entre nosotras tenemos un problema

P.95 E: J aja j aja

P-96 D2: Si nos llevamos mal em... todo eso los niños lo absorben lo aprenden y entre... si un niño se siente e... amado en un lugar

P.97 E: Triste

P.98 D2: si se siente em potentado

P.99 CD: Y si los niños llegan tristes los niños se acercan solos a ellos y ...

P. 100 D1 Y se sabe

P.101 CD1: Y se sabe qué le pasa a la niña, sí, es increíble

P.102 D2: Eso es porque ustedes también lo permiten porque hay otros lugares en que eso no se da en que las emociones negativas son negativas entrecomillas em... y ellos

P.103 CD1: Y llego llorando ya que date aquí porque esto se va hacer aquí y acá...en la sala

P.104 E: Claro

P.105 CD1: Claro si uno, a mí sí me ha pasado en otros lugares

P.106 E: A mí me pasa...que en la escuela le exigen a los niños respeto y colaboración entre los adultos casi se sacan los ojos entonces como yo le voy a pedir a los niños que hagan si no... sino parte de uno, entonces yo creo que es súper importante también darnos cuenta y darle el valor, yo por ejemplo puedo rescatar muchas estrategias que ustedes utilizan y que uno dice: a no si yo lo hago así no más e... genera los... lo rico que es estar acá y para los niños es rico igual estar acá ellos no sufren por venir al jardín hay otros niños que sufren y que lloran y no se adaptan en todo el año ya y yo creo que es importante también darle la importancia

P.107 E: Em... bueno y para finalizar me gustaría preguntarles e... respecto a ciertas situaciones que ustedes pudieron vivir aquí en el jardín quizás a una pataleta de un niño cosas así más bien con la resolución de conflicto ¿Que estrategias ustedes utilizan para resolver estos conflictos con los niños? yo se que son chicos, pero igual pasan situaciones que uno a veces uno se complica un poco o nos hace pensar, entonces si pudieran definir alguna o dar un ejemplo

P.108 CD1: La calma es lo primero, el cariño,

P.110 D1: Y también se hacen e... se hacen explicaciones de acuerdo también a su edad con los más chicos tienen que ser más concretas porque un chico es mas...es más difícil que logre de alguna manera asimilar o evaluar en el minuto y darse cuenta de lo que... el pegarle a otro

que es la etapa donde están los más chicos e... menores e... pegarles a otro es darle una lección el niño lo hace porque e... porque no es capaz de ponerse en el lugar porque es egocéntrico, porque es obstinado no tiene ya todavía la empatía desarrollada, en cambio con los más grandes es posible generar lo que es el tiempo fuera y que el niño logre darse cuenta que su actitud también está dañando a los demás de que es violento también tanto para el tanto para el hogar tanto para los demás yo aprendí acá el tiempo fuera se aplica con calma 10 minutos, 5 minutos que era lo que había en un papelito pegado y yo no sabía j aja ja y lo que pregunta lo que es el tiempo fuera con los más chicos ya es más complejo o sea es más difícil con los más chicos es mucho más difícil porque son muy pequeños todavía y es un grupo importante que esta e... pasando por ese periodo de desarrollo muy muy muy egocéntrico, muy egocéntrico entonces mas allá de decirles de utilizar ya ahora vamos a hacer que ese conflicto que haya pasado ¿cómo se llamaba?

P.111 E: Compromiso de aula

P.112 D1: Compromiso de aula que también lo recogimos de la experiencia anterior es lo que ahora estamos instaurando en otros niños de poder a través de imágenes que se den cuenta de que esto es una situación que genera alteraciones pero es súper difícil no es fácil con los pequeños no es fácil nos ha costado un semestre lograr que los niños dejen de pegarse entre ellos mismos y de agredirnos

P.113 CD1: Que aprendan a pedir disculpas, perdón.

P.114 D1: Es que no lo van a lograr porque no son capaces de empatizar aun están en el periodo de la obstinación del egocentrismo del yo entonces ya pasaron ya los tres años en adelante van a poder darse cuenta primero que ellos son un ser autónomo

P.115 CD2: Con la primera provocación pegan

P.116 E: Y en sala cuna que decir, el tirón de pelo el empujón y ...

P.117 CD1: jo jo Que me quitan mis juguetes no son capaces de colocarse en el lugar del otro, lo normal tolerar esa quizás son herramientas que no están desarrolladas

P.118 E: Pero está ahí en proceso

P.119 D1: Están en proceso es súper difícil con los más pequeños pero e... mas allá de tener un trabajo con la familia y nosotros decirnos e... sirven estas estrategias e... en esta etapa son cada vez más, mas difíciles de poder alcanzar porque como te digo e...muy heterogéneo el grupo y a la vez pasas por la misma tempestad los más pequeños cachay

P.121 D2 : Yo creo que también hay que ejercitar harto el autoconocimiento cuando pasan ciertas cosas que es lo que me pasa a mí que es lo que yo siento porque también, por ejemplo yo estuve en un contexto e... en que los niños generalmente durante un tiempo se descomponían mucho en otras prácticas y también uno tiene que saber ya que es lo que me está pasando a mí y cómo yo me paro frente a esto qué es lo que yo hago yo creo que es lo primero porque si yo no sé cómo me siento yo misma como voy a saber cómo abordar una situación así o orientar a un niño que tiene mucha pena o que no se po se cae donde venía con un compañero o que tuvo un problema en la casa y llego aquí en ese estado entonces yo creo que también eso es importante en como conocerse uno misma y saber donde yo me paro ante esa situación.

P.122 E: Bueno no sé si quisieran agregar algo más ¿no?

P.123 D1: Yo quisiera agregar que me gustaría a mí una vez que se desarrolle esta investigación que estás haciendo tu ya y logres ya de alguna manera establecer cuáles son los aspectos e... positivos y a la vez y también más recurrentes en cuanto a al clima de aula y la educación por las emociones que compartas esa información con nosotros también para poder aprender porque no todo está escrito a través de la experiencia también podemos refugiar las distintas visiones que tú hagas para poder ir tabulando, sacar una experiencia

P.124 E: Si por supuesto, siempre hay que pensar de que bueno esta investigación tiene como principal foco conocer las estrategias no en el fondo clasificarlas de buenas o malas porque todas las realidades son diferentes y todas somos diferentes y las situaciones que se dan e... tienen que ver con un contexto entonces e...

P.125 D1: Es una investigación descriptiva y cualitativa

P.126 E: Sí de todas maneras y por eso también es un estudio de caso porque yo no puedo generalizar lo que paso el día lunes a las cuatro de la tarde con que pasa siempre o cosas así,

entonces pero de todas maneras e... va a ver una copia de la tesis acá porque ha sido un trabajo colaborativo y que responde también a mi proceso de práctica profesional, así que agradecerles su participación y estaremos en contacto.