



Facultad de Pedagogía

Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

El contexto emocional en el aula y su relación con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros

Tesis para optar al Título de Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

ESTUDIANTES: Carmen Rivas Meza
Ivonne Saavedra Caro
Edith Villagra Vásquez
PROFESORA GUÍA: Verónica Águila Moenne

SANTIAGO DE CHILE, JUNIO DEL 2019.



Facultad de Pedagogía

Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

2019, CARMEN RIVAS, IVONNE SAAVEDRA, EDITH VILLAGRA Se autoriza la reproducción total o parcial de este material con fines académicos por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autoras.

Dedicatoria y Agradecimientos

“No te rindas”

*No te rindas, aún estás a tiempo
De alcanzar y comenzar de nuevo,
Aceptar tus sombras,
Enterrar tus miedos,
Liberar el lastre,
Retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso,
Continuar el viaje,
Perseguir tus sueños,
Destruir el tiempo,
Correr los escombros,
Y destapar el cielo.*

*No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda,
Aunque el sol se esconda,
Y se calle el viento,
Aún hay fuego en tu alma
Aún hay vida en tus sueños.*

*Porque la vida es tuya y tuyo también el deseo
Porque lo has querido y porque te quiero
Porque existe el vino y el amor, es cierto.
Porque no hay heridas que no cure el tiempo.
Abrir las puertas,
Quitar los cerrojos,
Abandonar las murallas que te protegieron,
Vivir la vida y aceptar el reto,
Recuperar la risa,
Ensayar un canto,
Bajar la guardia y extender las manos*



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

*Desplegar las alas
E intentar de nuevo,
Celebrar la vida y retomar los cielos.*

*No te rindas, por favor no cedas,
Aunque el frío queme,
Aunque el miedo muerda..*

Con estos emotivos versos pertenecientes a un poema de Mario Benedetti queremos dar nuestros agradecimientos a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano por lo que hemos aprendido como estudiantes, por darnos la oportunidad de crecer como profesionales, como futuras docentes que dejarán huellas en sus estudiantes, que enseñarán con amor, vocación y corazón.

Durante el periodo de esta carrera pudimos evidenciar que el educar es un legado infinito que perdura para toda la vida, que la huella que uno deja como docente no se borra, al contrario se hace más fuerte a través de los años y eso es lo que nosotras también queremos agradecer hoy, queremos dar las gracias a todos los profesores y profesoras que durante este proceso nos dejaron huellas e hicieron de nosotras personas las cuales vemos la educación desde una mirada con sentido crítico, pero con una crítica constructiva que busca mejorar desde lo humano.

Queremos agradecer a nuestra Profesora Guía Verónica Águila, por acompañarnos en este último periodo de tesis y confiar en nosotras.

De igual manera hacer distinción a nuestras familias que sin su apoyo nada de esto hubiese sido posible, gracias por su paciencia, entrega y por fomentar en nosotros el esfuerzo y las ganas de salir adelante, También agradecer a esa luz que siempre estuvo presente en nuestro camino, y a nuestro creador por permitirnos tener la sabiduría necesaria para poder concluir este enriquecedor camino.



INDICE

RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	10
1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 ANTECEDENTES	13
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	18
1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	19
1.4 OBJETIVOS.	20
1.5 JUSTIFICACIÓN.	20
1.6 PROPOSITOS	21
2.MARCO REFERENCIAL	21
2.1 CLIMA EMOCIONAL.....	21
2.1.1 Definición del concepto de Clima Emocional.....	24
2.1.2 Emociones de niños.....	28
2.1.3 Relación entre emociones y niños con TEL.....	30
2.1.4 Factores que intervienen en el clima de aula.....	31
2.2 APRENDIZAJE.....	35
2.2.1 Descripción de aprendizaje.....	35
2.2.2 Formas de aprender de un niño.	36

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos
del Lenguaje Oral.

2.2.3	Aspectos del área emocional y cognitiva de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.....	36
2.2.4	Área psicológica del niño y niña entre los 6 y 12 años.....	39
2.2.5	Conocimiento social entre los 6 y 12 años.....	41
2.2.6	Conducta social en niños y niñas de 6 a 12 años.....	43
2.3	RELACIÓN ENTRE EL CLIMA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE.....	44
2.3.1	Relación de las emociones con el aprendizaje.....	44
2.3.2	Aprendizaje.....	44
2.3.3	Agente Motivacional/ Desmotivacional.....	57
3.	MARCO METODOLÓGICO.....	599
3.1	PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	599
3.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	59
3.3	ENFOQUE INVESTIGATIVO.....	60
3.4	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	60
3.5	CONTEXTO.....	61
3.6	SUJETOS DE ESTUDIO.....	611
3.7	INSTRUMENTO:.....	61
3.8	ASPECTO ETICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	622
3.9	METODOLOGIA DE ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.....	622
4.	ANALISIS.....	62



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos
del Lenguaje Oral.

4.1	ANÁLISIS DESCRIPTIVO	633
4.2	ANÁLISIS INTERPRETATIVO	666
4.2.1	Categoría 1: Contexto Emocional en el aula de un primer año básico.....	666
4.2.2	Categoría 2: Aprendizaje:	6969
4.2.3	Categoría 3. Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.	69
5.	CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	711
5.1	CONCLUSIONES	711
	BIBLIOGRAFÍA	766
	ANEXOS	778

RESUMEN

El contexto emocional en el aula es determinante, en los resultados educativos y adquiere gran relevancia en los estudiantes.

El interés por este tema, obedece a la exigencia en el mejoramiento de los aprendizajes, ya que en la actualidad los procesos de enseñanza aprendizaje tienen como único objetivo los resultados académicos más que el desarrollo emocional y social del estudiante, por lo tanto, debe existir una disposición e interacción directa entre la Docente y el Estudiante, en un ambiente propicio para aprender.

Según la argumentación del Marco para la Buena Enseñanza, “el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad” (Mineduc. 2009). Así, la función del profesor además de ser autoridad pedagógica, debiera ser capaz de crear y entregar a los estudiantes un contexto educativo adecuado, no viéndose limitado solo a entregar conocimientos y desarrollar destrezas, sino que tiene una gran relevancia en el desarrollo de emociones y valores de los estudiantes. Para lograr lo anterior, es indispensable contar con un ambiente y un clima emocional adecuado en el aula, lugar donde se produce la interacción entre los estudiantes y su profesor.

Considerando la importancia de este tema, esta investigación tiene como objetivo, describir la implicancia que tiene el contexto emocional del aula en el aprendizaje de estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) que cursan Primer año básico de un Establecimiento de la comuna de Graneros. Durante la investigación se responde a los objetivos específicos planteados como el describir el contexto emocional de los estudiantes, conocer el aprendizaje de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto y relacionar la significancia del clima emocional en el proceso de aprendizaje. La relación que existe entre el contexto clima emocional en el aula y el aprendizaje de los niños y niñas estudiados, con un enfoque cualitativo de carácter descriptivo que permite analizar e interpretar las situaciones ocurridas dentro del aula.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

La información base para el análisis de este estudio se obtuvo de entrevistas semi estructuradas y observaciones en la sala de clases de los cuatro niños con TEL en el curso analizado.

La información entregada por los niños muestra la importancia que tiene el clima emocional generado por el docente en la sala de clases, ya que tiene una directa relación con la manera en que los niños perciben el clima creado en el aula, respondiendo a este con actitudes seguras e inseguras frente a recibir nuevos aprendizajes.



Facultad de Pedagogía

Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca analizar el clima emocional en el aula y su relación con el aprendizaje el cuál incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes con trastornos específicos de lenguaje, pertenecientes a un primer año básico de un colegio de la comuna de Graneros.

Es de sumo valor el rol que cumple el docente para generar un adecuado clima emocional dentro de la sala de clases, ya que este es un agente inspirador de emociones para los estudiantes en el momento clave de recibir aprendizajes. Dependiendo de la forma en que se entreguen estos aprendizajes es como el estudiante podrá recepcionar de manera positiva o negativa el impulso o la disposición de aprender y generar respuestas a estos, logrando mayores o menores avances en los estudiantes.

Nuestra motivación es percibir las emociones que presentan los estudiantes en el momento de recibir nuevos aprendizajes, en un clima creado por un agente fundamental de este proceso que es el profesor, el cual genera motivación o desmotivación y sensaciones de agrado o desagrado de acuerdo a la dinámica de la clase y a la forma de enseñar de la docente.

El proceso se realizó con la observación directa reiterada en las clases, en las cuales se observó la conducta de la docente al momento de realizar la clase y la reacción de los estudiantes frente a ella, donde la docente creaba un clima particular a través de preguntas y forma de relacionarse con los niños., ya que al preguntar sobre el tema tratado los niños reaccionaban con temor a equivocarse y a recibir críticas negativas de sus respuestas.

El trabajo investigativo es de real importancia para ir en directo fortalecimiento de las estrategias que mejoren el contexto de clima emocional en el aula y así mejorar la disposición del aprender y la recepción de los nuevos aprendizajes.

Los principales hallazgos dentro de esta investigación fue el conocer la reacción de los niños y niñas frente a los conocimientos entregados por la docente, y las reacciones frente a

las respuestas de los estudiantes. Conociendo la reacción de estos agentes educativos podemos evidenciar el contexto de clima emocional del aula en el momento de aprender.

La información presentada surge a través de la problemática vivenciada en el primer año básico, la cual tiene directa relación con el contexto del clima emocional que se genera reiteradamente en el aula siendo la docente y los estudiantes los factores primordiales que intervienen en el proceso de aprendizaje. La información no abordada fue la falta de conocimiento que tienen los apoderados sobre el del clima emocional en el aula y el efecto que provoca en sus hijos.

Esta investigación se sustenta con la elaboración del marco referencial, que profundiza mediante la revisión de material bibliográfico referido a clima emocional, aprendizaje y su relación con este. Además, el marco metodológico, indica las técnicas y procedimientos que se realizaron en este proceso investigativo.

En la recogida y análisis de la información, se categorizó los datos recabados, mediante trabajo sistemático, se creó una pauta con la información recabada en las entrevistas. Además, de la elaboración de conclusiones; tarea de reflexión en la triangulación sobre los datos que puede otorgar: elaboraciones teóricas nuevas, aplicaciones por generalización, y síntesis, de los resultados obtenidos.

Un adecuado conjunto de normas ayuda al buen manejo de la clase y por ende al cumplimiento de los objetivos que la docente se propone para un correcto aprendizaje de sus estudiantes: fomentar el respeto y los buenos tratos; comunicación positiva, y construcción de normas de aula que promuevan una buena convivencia darán la solidez necesaria para la formación de los estudiantes

La educación tiene como obligación cambiar desde su base, para que los estudiantes tengan un aprendizaje integral y desarrollen la habilidad de aprender a aprender. Es relevante que adquieran nuevos conocimientos para poder construir un aprendizaje significativo y enfrentar al mundo actual.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

En esta investigación, las reflexiones y lo propuesto, en relación a la problemática mencionada anteriormente, manifiestan que un aprendizaje significativo y trascendental está directamente relacionado con el contexto emocional, que el profesor propicie en el aula, ya sea a través de las actividades, buen trato, dinámicas de grupo, antes de entregar un contenido o simplemente en la relación que se dé entre pares y entre docente y estudiante.

Diversos estudios indican que una condición básica para lograr un aprendizaje de calidad, es conformar un contexto emocional y de trabajo que permita a todos los y las estudiantes poner su potencial a disposición de los aprendizajes propuestos por el o la docente. Sabemos que la tarea es tremendamente compleja, porque en ella inciden múltiples factores de tipo personal (características de los y las estudiantes), sociales (condiciones medioambientales o del entorno), institucionales (modo de funcionamiento del establecimiento) y formativas entre otras. (MINEDUC, 2012)

Muchos de los profesionales de la educación coinciden o están convencidos, de que el buen trato, un contexto emocional positivo y las emociones son un elemento clave para el desarrollo de un aprendizaje con éxito. Dicho pensamiento fue observado en estudiantes del establecimiento educativo, para así dar respuesta al tema central: El contexto emocional en el aula y su relación con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.

Por esto se hizo relevante conocer la visión de los actores principales que convergen en la sala de clases en forma directa, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tales como los estudiantes que cumplen el rol fundamental en la sala de clase.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

Hace algunas décadas, el “contexto del aula” no era tomado en cuenta en las investigaciones como un factor influyente en el aprendizaje de los estudiantes. Hoy podemos observar que el clima de aula, que se encontraba “prácticamente ausente en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención” (Coll y Solé, 2004, p358).

Coll y Solé (2004) señalan que existe una discusión sobre qué se entiende por contexto de aula, dando a conocer al menos dos ámbitos distintos que lo conformaban. El primero se relaciona con los elementos físicos que constituyen el aula, tales como mobiliario, infraestructura, material didáctico, entre otros. El segundo ámbito hace referencia a las motivaciones que mueven a los participantes del proceso enseñanza aprendizaje, así como también a sus intereses y emociones compartidas.

Para efectos de esta investigación, se abordará el segundo ámbito planteado por Coll y Solé (2004), referente al contexto de aula relacionado con las motivaciones, interés y emociones involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Otras autoras nos acercan al tema del clima emocional escolar diciendo que “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, p.28).

Podemos observar que las autoras coinciden en gran medida con el segundo ámbito de Coll y Solé (2004) acerca del contexto del aula. Ambos estudios indican que el clima emocional que se genera en el aula, tiene directa relación con la forma en que actúan tanto

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

docentes como educandos, y la forma en que éstos interactúan dentro de dicho lugar, aunque Assael y Neumann (1991) ponen especial énfasis en el actuar del docente, ya que es él quien construye y establece formas de relacionarse con su alumnado, a través de las percepciones que tiene de ellos.

En nuestro país, a través del “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE), también se otorga relevancia al clima del aula. Este instrumento elaborado el año 2003 por el Ministerio de Educación en conjunto con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)) busca fortalecer la reflexión y trabajo del docente en el aula. Este Marco está dividido en cuatro Dominios (A, B, C, D), cada uno de los cuales hace referencia a distintos aspectos relacionados con la enseñanza aprendizaje y que a su vez están subdivididos en Criterios. Después de más de una década de implementación del MBE, el CPEIP desarrolló durante el año 2016 un Proyecto de Actualización del Marco para la Buena Enseñanza con el fin de orientar y propiciar una mayor vinculación con la práctica docente y la mejora continua de ésta. En esta actualización, el Dominio B, llamado “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, hace referencia “a las habilidades de los/as docentes para crear y mantener un entorno social, afectivo y material que favorezca el aprendizaje.” (MINEDUC, 2016, p28). Este Dominio se divide en 3 Criterios y cada uno de ellos posee subcriterios más específicos para la evaluación del docente identificando así el conjunto de responsabilidades que debe asumir un profesor con el propósito de contribuir significativamente en el aprendizaje de los estudiantes, para la creación de un ambiente que promueva el aprendizaje, describiendo como debe ser el actuar del docente

El primer criterio establecido para el Dominio B indica: “**Genera un clima de respeto mutuo, colaboración e inclusión**” (MINEDUC, 2016, p28). En este criterio se evalúa la capacidad del profesor/a para generar un clima de confianza entre él y los estudiantes, así como entre los mismos estudiantes de manera de fomentar el compañerismo, la empatía, la solidaridad, la diversidad y el respeto entre todos. En este clima de respeto, los niños y niñas no tienen temor en participar en las clases y dar su opinión, así como escuchar a los demás y al profesor/a, comprendiendo la importancia que esto tiene para sus aprendizajes.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Es posible que todos podamos recordar a un maestro que se entregó distinto a los demás, que fue capaz de calar profundo en nuestras vidas y al cual aún evocamos por considerarnos dentro del aula como seres capaces de sentir y expresar nuestras emociones dentro de espacios que deben ser cercanos y contenedores, los cuales hacen realmente que los aprendizajes fluyan, y se logren reales avances en la educación de los estudiantes existiendo conexión entre ambos actores. Como lo señala Casassus, “el buen clima de aula se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje” (Casassus, 2008, p90).

Ássael y Neumann (1991) plantean que el docente establece expectativas acerca de sus educandos, y el segundo de los criterios que constituyen el Dominio B del MBE, tiene estrecha relación con este aspecto.

El tercer subcriterio indica: “**Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos/as sus estudiantes**” (MINEDUC, 2016, p37). En lo medular, este criterio busca que el docente pueda motivar a los y las estudiantes para estar comprometidos con su propio aprendizaje, generando una “cultura de aprendizaje” que vaya más allá del aula y llegue a los hogares de los alumnos. Cuando el docente permite al estudiante interiorizarse en el contenido que trabaja, relacionarse con él, expresar sus ideas, sentimientos y emociones que le surgen, le permite valorar ese contenido de aprendizaje. Pero más aún, cuando el docente le hace saber a sus estudiantes que lo que han hecho está bien, éstos le agregan un sentido adicional, existen emociones que se relacionan con el contenido, y por lo tanto ese contenido tiene un significado para el estudiante. Como diría Coll: “El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado” (Coll, 1997, p193).

Reafirmando lo establecido en el Marco para la buena enseñanza, el Ministerio de Educación de Chile, ha propuesto además una “Política de Convivencia Escolar”, instrumento que busca fortalecer la convivencia escolar, entendiendo por ésta a las relaciones que se dan entre todos los estamentos que conforman la escuela y/o que están presentes en la educación, es decir, docentes, estudiantes, familia, etc. Esta política se fundamenta en uno de los cuatro

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

pilares de la educación: “Aprender a vivir juntos”, explicitados en el estudio de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI” (Informe Delors), que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título: La educación encierra un tesoro.

“El objetivo central de la Política de Convivencia Escolar es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial” (Ministerio de Educación, 2015, p6)

En la actualidad La Ley General de Educación (LGE), que derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en lo referente a la educación general básica y media establece principios, obligaciones, y promueve cambios en la manera en que los niños de nuestro país serán educados, Esta ley ha implementado lineamientos similares para todos los estudiantes con énfasis en la importancia del reconocimiento valórico y la libertad de la educación.

Existieron algunas modificaciones que se realizaron a los Contenidos mínimos obligatorios (CMO) en el año 2009 para las diferentes asignaturas de este marco curricular, las que no afectaron a la estructura del Currículum Nacional, manteniendo así los principios valóricos y las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje. Considerando la Constitución Política del país y la Declaración Universal de Derechos Humanos, que reconoce la libertad, igualdad y dignidad de las personas.

En los últimos años los estudiantes y profesores exigen al estado una educación de calidad para todos sin distinciones, que permita que cada persona se desarrolle libre y socialmente responsable.

La Ley General de Educación ideó el sistema como un todo, pensando en su lógica interna y en este sentido previó la necesidad de que el instrumento principal del currículum

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

nacional, que se denomina Bases Curriculares, lograra un mejor grado de definición de lo que se espera que los alumnos aprendan. (MINEDUC, 2009, pag.2).

Cuando se consideran las emociones en el aula y se logra potenciar en los estudiantes la emocionalidad en todo su esplendor, se fortalecen los lazos entre pares, docentes-estudiantes y otros agentes educativos, favoreciendo el buen clima emocional en el aula, teniendo como resultado la potenciación del desarrollo emocional, beneficiando los excelentes resultados académicos. Tal como lo indica Cassasus, “que los alumnos desarrollen competencias emocionales, no se opone al logro académico. Por el contrario, el desarrollo de estas competencias desarrolla la capacidad de resolver problemas cognitivos” (Casassus, 2008, p93).

Saffie (2000) habla sobre el papel que los educadores deben desempeñar en la labor de educar emocionalmente y de la autoestima como un factor que influye en el rendimiento escolar. La autoestima dice la autora, citando a la psicóloga Neva Milicic, “es una visión subjetiva, pero que se relaciona con datos objetivos y con la experiencia exterior” (Saffie, 2000, p32). De acuerdo a lo anterior, se podría decir que la autoestima no depende sólo de la imagen que una persona tenga de sí misma, sino que en ella influye el cómo lo ve el resto y dentro de aquella experiencia exterior se incluye la escuela y las interacciones que un educando tiene con su entorno, es decir sus pares y el docente. En este sentido Saffie indica que “el estudiante para rendir debe interactuar con su profesor en una comunicación directa, que provoque un clima afectivo y motivador para el aprendizaje” (Saffie, 2000, p23).

Podemos decir entonces, que un buen clima emocional de aula será aquel en que se promueva el desarrollo de las emociones y las buenas relaciones interpersonales dentro de ella, lo que ayudará y confluirá en el fin principal de la escuela, es decir, en la generación de aprendizajes y por lo tanto en un buen rendimiento escolar.

A través de la información que se ha presentado, es posible dar cuenta de la importancia que progresivamente han ido tomando las emociones en el campo de la educación, ya que se consideran un elemento inherente al desarrollo del ser humano. Pero,

aunque con el tiempo se ha ido develando esta importancia, se puede observar que en nuestro país esto no está siendo llevado al espacio principal en que se desarrolla el proceso educativo y en donde suceden los aprendizajes, es decir en el aula.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Nuestro interés por realizar esta investigación surge a raíz de la cercanía existente con el primero básico con niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje Mixto perteneciente a un colegio ubicado en la comuna Graneros siendo observadores directos del clima emocional que se da en ese espacio educativo, que responde al trabajo diario del docente responsable prevaleciendo en él su propia emocionalidad, dejando de lado el sentir de los estudiantes, sin darles la oportunidad de responder de acuerdo a sus propios intereses y ritmos de aprendizaje, logrando con esto la desmotivación y el temor a ser agentes activos dentro del aula y ser partícipe de una clase inclusiva.

Asimismo se observa un escaso manejo de estrategias metodológicas innovadoras y pertinentes, en coherencia con las necesidades actuales de los estudiantes, esto sumado a prácticas pedagógicas, tales como escribir y copiar de la pizarra, automatizar a los estudiantes, exigir sentarse frente al pizarrón, realizar solo trabajos individuales, con respecto del trato hacia los estudiantes (constantes gritos y descalificaciones, cuando la profesora imparte la clase no tiene dominio del grupo de estudiantes, los niños le obedecen porque existen constantes amenazas por parte del docente, al realizar preguntas de lo que se está realizando descalifica a los estudiantes en las respuestas que ellos elaboran a la hora de responder), manifestándose desgaste, estrés y/o cansancio por parte de la docente, haciendo que los procesos de enseñanza aprendizaje se desarrollen en un ambiente que genera en los estudiantes aburrimiento, en algunos casos desatención y sobre todo desmotivación frente a estos procesos.

Según lo antes mencionado surge la problemática de investigar la relación existente entre el clima emocional en el aula con el aprendizaje de los estudiantes.

En este curso de primer año básico se requiere trabajar con todos los participantes del proceso educativo para entender la importancia de construir un adecuado clima emocional en el aula de clases, de manera que todos se vean beneficiados con esta situación, los niños y niñas que aprenderán en forma motivadora, la docente que reducirá su nivel de estrés y aumentará su motivación, los apoderados que podrán sentirse parte del desarrollo educativo de sus hijos e hijas y finalmente el establecimiento, que mejorará su evaluación de parte de la comunidad escolar.

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿De qué manera el contexto emocional en el aula se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros?

Preguntas específicas:

1. ¿Cómo es el contexto emocional de los niños con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros?
2. . ¿Cómo es el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros?
3. ¿Qué relación existe entre el contexto emocional y los aprendizajes de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros?

1.4 OBJETIVOS.

Objetivo General.

Analizar el clima emocional en el aula y su relación con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico de un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.

Objetivos Específicos

- Describir el contexto emocional de los estudiantes de un Primer año Básico, perteneciente a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.
- Conocer y observar el aprendizaje los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.
- Relacionar la significancia del clima emocional en el proceso de aprendizaje de estudiantes con Trastorno Especifico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.

1.5 JUSTIFICACIÓN.

Creemos que esta investigación nos entregará datos, conocimientos y experiencias importantes que permitirán fortalecernos como docentes para enfrentar de mejor forma nuestro rol relacionado con poder educar en las emociones, que permitirán fortalecer la formación y desarrollo social de los educandos para su vida. Para lo anterior, creemos que es relevante comprender la importancia del contexto del clima emocional en que se desenvuelven los niños y niñas de nuestro primero básico de la escuela de Graneros en el momento de aprender, que nos permitirá interiorizarnos del conocimiento y práctica de la docente con respecto al logro de un clima emocional adecuado para aprender en el aula.

Finalmente nos ayudará a conocer la relación que existe en el contexto de clima emocional en el aula y el proceso de aprendizaje de los estudiantes del primer año básico.

1.6 PROPOSITOS

Del mismo modo, este trabajo ayudará a aquellas personas que se inician en el campo la pedagogía, a interactuar y a relacionarse de mejor manera con sus estudiantes. Como dice Maturana (1997) los estudiantes deben ser aceptados como un legítimo otro en la convivencia, ya que esto “es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto”

Finalmente, este estudio permitirá aportar una visión nueva con respecto a la importancia de trabajar la Educación Emocional en las escuelas y colegios, generando consciencia sobre la relevancia que tiene crear un clima acogedor en el aula más propicio y positivo, que nos permita compenetrarnos aún más con nuestros estudiantes de manera de lograr aprendizaje más significativos y adecuados a las necesidades de los niños y niñas con TEL.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 CLIMA EMOCIONAL.

“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, p90).

Según Coll y Solé (2004), el clima que se genera dentro del aula, sólo fue considerado a partir de los años 80’ pensado como un “contexto mental, en permanente proceso de construcción y reconstrucción por los participantes, totalmente integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella tienen lugar y, en consecuencia, formando parte de los mismos” (Coll y Solé, 2004, p364).

Según los autores el clima de aula está integrado por múltiples factores que se relacionan, logrando con ellos la obtención del aprendizaje. En estas interacciones participan

“los estudiantes, los profesores, los contenidos, los materiales de que se dispone, las prácticas e instrumentos de evaluación, entre otros” (Coll y Solé, 2004, p361).

Con respecto a lo mencionado anteriormente por los autores, se puede apreciar que está muy alejado de lo que ocurre en la actualidad dentro de los establecimientos educativos, debido a que en las prácticas educativas no se prioriza el clima emocional dando énfasis a otros elementos dentro del aula tales como: las normas, las evaluaciones, y la entrega de contenidos que permitan obtener un buen resultado académico.

Estudios realizados por el PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación), reafirma que el clima que se desarrolla en el aula es el resultado de las relaciones que se generan dentro del ambiente con los agentes activos docente y estudiante

Las relaciones dadas entre los estudiantes y el profesor, agentes que interactúan constantemente en el aula, 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, p23).

Para Casassus (2006), el clima de aula es un factor que incide en el aprendizaje. Este último nace a partir de otras variables: La primera de ellas es el tipo de vínculo que se establece entre el o la profesora y sus educandos y la segunda es el tipo de vínculo que se da entre los educandos. Para este autor el clima de aula es aquel elemento abstracto que nace a partir de las relaciones y vínculos emocionales que se establecen dentro de ella y que va más allá del “clima de aula producto de indicadores materiales tales como los textos, inmobiliario, edificios o número de profesores por alumno. Se trata de algo más sutil e inmaterial. Se trata del clima emocional del aula” (Casassus, 2008, p90). De lo anterior se desprende que el autor identifica el clima de aula como aquel que se genera a través de las emociones que surgen tanto de las relaciones y vínculos de convivencia entre estudiantes y profesor, como de las relaciones que se establecen entre pares.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en conjunto con el PIIE y el CPEIP, formuló un documento al que ya se ha hecho referencia en el capítulo 1: el Marco para la Buena Enseñanza MBE (2009). En este documento se plantea que en gran medida el clima emocional de aula está configurado por el docente, ya que es él el encargado de generar un ambiente propicio para la construcción de aprendizajes de cada educando.

En el MBE se plantea que la creación de un clima propicio para el aprendizaje, se genera por medio de relaciones de “confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas” (MINEDUC, 2009, p9), y que a su vez se sustentan en el establecimiento de normas consistentes. De la misma forma, coloca el acento en la responsabilidad del docente, en la confianza que debe tener en sus estudiantes y en la manifestación de sus expectativas en el desarrollo y aprendizaje de ellos. La descripción de clima de aula que se hace en el Marco para la Buena Enseñanza tiene relación con las interacciones que se generan entre los distintos actores, que en este caso son los docentes y sus educandos. El documento pone mayor énfasis en la labor del docente, pero también incluye factores como el espacio físico en el que estos actores se desenvuelven y los materiales con que interactúan, es decir los recursos didácticos que acompañan y apoyan el quehacer pedagógico.

Para efectos de esta investigación se tomará en consideración el contexto de clima emocional para configurar lo siguiente:

El Contexto de clima emocional de aula es aquel en que existen relaciones entre sus actores, es decir docentes y educandos. Se debe propiciar un ambiente de trabajo colaborativo, de confianza y respeto por la diversidad existente entre sus participantes, donde se manifieste altas expectativas sobre sus estudiantes, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y del área emocional. El profesor debe facilitar que los estudiantes expresen sus ideas y emociones, sintiendo la necesidad de expresarse constantemente sin miedo a decir lo que piensan y sienten sin temor a las burlas, ni al rechazo. Para mejorar esto se debe dejar planteado normas que orienten, guíen y dejen en claro los pasos a seguir dentro del aula.

2.1.1 Definición del concepto de Clima Emocional.

Existen diversas conceptualizaciones acerca de qué es el clima emocional, por lo que se realizará una revisión de algunas de ellas.

Maturana (1997) plantea que lo humano se construye en base al entrelazamiento de lo emocional con lo racional, ya que “la emoción es el fundamento de lo racional” (Maturana, 1997, p18). En otras palabras, expone que toda acción humana está sustentada en una emoción, y que eso, precisamente, es lo que nos mueve a realizar ciertas acciones.

Como es posible apreciar, el autor resalta la importancia de las emociones en cualquier ámbito de relaciones humanas, esto también incluye las emociones en las salas de clases, por lo tanto, se infiere que para poder realizar acciones dentro de lo que se realiza en todo orden de cosas así poder ejecutar y plasmar lo que queremos entregar a diario ya que éstas constituyen parte inherente de nuestro ser y vivir cotidiano a lo largo de todo el ciclo vital.

Cada emoción que surge en nosotros tiene estrecha relación con las diversas experiencias que vivimos a diario, por lo que siempre están ligadas a lo externo, tal como lo afirma Casassus (2006). Las emociones son respuestas a ciertos estímulos que nos hacen sentido, que resuenan en nosotros y que tienen relación con lo que pensamos, con lo que creemos y con lo que sentimos. Esto nos lleva a la acción, permitiendo el entrelazamiento entre la razón y la emoción.

Considerando lo anterior, se puede señalar la importancia de los estímulos que favorecen un buen clima emocional en el aula, ya que, si existe un ambiente propicio donde el estudiante pueda expresarse libremente, ser considerado por el profesor y participar de las experiencias de aprendizaje, logrará sentirse parte de este mundo del aprender.

Las emociones tienen un papel fundamental en la vida humana. “Nuestras emociones, nos guían cuando se trata de enfrentar momentos difíciles y tareas demasiado importantes” ... “Cada emoción ofrece una disposición definida a actuar; cada una nos señala una dirección

que ha funcionado bien para ocuparse de los desafíos repetidos de la vida humana”. (Goleman, 2000, p22)

Las emociones siempre están presentes en la vida de las personas, son las que gatillan el accionar del ser humano y se han manifestado como respuestas fisiológicas que le han permitido sobrevivir. Es por ello que se ha intentado relacionar alguna reacción en particular con una emoción específica, emociones que se han clasificado en primarias, secundarias y mixtas.

Las **emociones primarias** o básicas como la rabia, el miedo, la tristeza y la alegría, son consideradas como:

“... Biológicamente primitivas, tienen primacía para el desarrollo ontogenético. Aparecen pocos meses después de haber nacido e incluso algunos elementos están programados ya al nacer. También se considera que una emoción es primaria, cuando ella ocurre sin que necesariamente haya o se conozca una causa o exista un objeto aparente”. (Casassus 2006, p108)

Se entiende entonces por emociones primarias aquellas que son similares en todos los seres humanos y que tienen componentes fisiológicos claros y evidentes. Estas emociones tienen expresiones faciales universales y son reconocibles por todos los individuos de una especie. Sin embargo, *“algunos autores incluyen otras emociones entre las básicas o primarias. S. Bloch y H. Maturana incluyen dos formas de amor, el amor erótico y el amor ternura. D. Goleman agrega el disgusto, la sorpresa y la vergüenza. K. Oatley y P. N. Johnson - Laird agregan además el apego, el amor paternal y el rechazo. Lo que distingue a estas emociones de las cuatro primeras es que para que estas se puedan sentir tiene que necesariamente haber una persona o un objeto”. (Casassus 2006, p108).*

Existen también **emociones secundarias**, las cuales se derivan de las emociones primarias y para que emerjan necesitan de un cierto desarrollo cognitivo y de auto referencia de los seres humanos. Tienen diferentes matices, como la intensidad y la duración. De las

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

emociones primarias como la rabia se derivan: agresión, enojo, ira, furia, odio, cólera, irritación, disgusto y exasperación. De la tristeza se derivan: pena, pesar, melancolía, pesimismo, abatimiento, desesperación, depresión, desánimo, impotencia, descontento. Del miedo se derivan: angustia, alarma, horror, espanto, temor, terror, ansiedad, aprehensión, pánico. De la alegría se derivan: risa, felicidad, contento, entusiasmo, de buen humor, chispeante, placer, dicha, diversión. Del amor se derivan: amistad, afectividad, apertura, ternura, confianza, simpatía y adoración.

Las **emociones mixtas** “son estados emocionales más complejos que se dan cuando hay diversas emociones que nos ocurren en forma casi simultánea o entrelazada”. (Casassus 2006, p110).

Por su parte, María Elena Zlatar (2011) señala que las emociones mixtas “se forman a partir de las básicas, pero están influenciadas por la cultura, lo social y las experiencias personales, por estos motivos no son universales y su extensión en el tiempo es mayor”.

Finalmente, y tomando en cuenta esta clarificación de las emociones, podemos mencionar a la **frustración** como un conjunto de emociones primarias negativas, como el miedo, rabia y tristeza, donde la frustración se produce cuando una persona tiene diversas expectativas sobre algo y éstas no se ven, lo que genera desagrado y conflicto personal. No es posible generalizarlas, ya que lo que produce frustración en una persona puede que en otra no, todo esto debido a las diversas experiencias o vivencias que se hayan experimentado desde pequeños.

En General la frustración puede ser algo normal en la vida de las personas, sin embargo, cuando esto ocurre a temprana edad y están relacionados con la escuela, producen efectos negativos en los niños y niñas, de no querer ir a la escuela, debido a las experiencias vividas dentro del aula le producen frustración, las cuales no son capaces de enfrentar por lo que el docente juega un factor fundamental en orientar y fortalecer las vivencias de los estudiantes

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Si fuésemos capaces de tomar conciencia de nuestras emociones podríamos también potenciar nuestro actuar. Es por eso que desarrollar la conciencia de las emociones resulta ser, en el caso de los docentes, una herramienta para mejorar sus estrategias y acciones en el ámbito educativo. En referencia a esto Claudio Naranjo nos aporta “nada importa tanto en el desarrollo de los niños como que los profesores tomen conciencia de sí mismos”, en la introducción al libro de Juan (Casassus, 2007.p14).

Casassus nos aporta algunas ideas referentes a la importancia de que “todos tengamos la oportunidad de aprender y desarrollar competencias en lenguaje y matemáticas, pero también es importante desarrollar competencias emocionales” Pues la educación emocional nos permite vivir mejor y desarrollarnos de forma espontánea a la hora de comunicarnos con otros y ser. Impulsados por el deseo de fortalecer nuestra capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás frente (Casassus, 2007, p23)

Si entendemos la Autoestima como la capacidad de reconocer características y cualidades personales, (es lo que uno sabe de sí mismo o cree que sabe), esta se forma a lo largo de toda la vida, a través de nuestras conductas, llegando a ser la interpretación de nuestras emociones. Considerando lo que plantea Cassasus, la educación emocional favorecerá la formación de la Autoestima de los niños y niñas.

La visión que se tiene de uno mismo se va modificando a lo largo de la vida en base a las experiencias, a las circunstancias y al contexto en que se vive, ya que los seres humanos viven en relación a los vínculos que se crean con otros, sean estos positivos o negativos, lo que influirá en la vida de cada uno.

José – Vicente Bonet (1997) plantea que “El ser humano se percibe a nivel sensorial; piensa sobre sí mismo y sobre sus comportamientos; se evalúa y los evalúa; siente, en consecuencia, emociones relacionadas consigo mismo; todo lo cual evoca en él tendencias conductuales coherentes con sus percepciones, pensamientos, evaluaciones y sentimientos”. (Bonet, 1997, p8)

Para el autor, la autoestima es importante en todos los estados de la vida, sobre todo en la primera infancia, ya que es en este periodo en donde se forma el carácter de la persona y la forma en que enfrenta la vida.

2.1.2 Emociones de niños.

Céspedes (2009b) dice que existen emociones básicas que nos acompañan desde el momento en que nacemos y que estas se mueven en ejes contrarios. Dichas emociones básicas son rabia y miedo versus alegría y quietud. A lo largo de la vida vamos experimentando a través de nuestras propias experiencias se van construyendo otras emociones en función de las emociones básicas. Así, “sobre la plataforma de la alegría y de la quietud surge el júbilo, la euforia, el éxtasis, el arrobamiento, mientras que sobre el miedo y la rabia se construye la vergüenza, el disgusto, la frustración, la ofuscación, el recelo” (Céspedes, 2009b, p23). Por lo tanto, para que se pueda crear un positivo clima en aula es necesario generar instancias en que se potencien las emociones de alegría y quietud, ya que son emociones positivas que ayudarán a los estudiantes en la construcción de sus sentimientos positivos, así poder obtener mejores relaciones futuras con sus pares y adultos significativos.

Se ha dicho que cada persona al nacer viene biológicamente preparada para ser feliz, por lo que ayudar a potenciar las emociones básicas de alegría y quietud en los niños y niñas los impulsará a la construcción de sentimientos positivos. Cuando un niño es educado en base a estas emociones básicas, surgen en él sentimientos que lo definen como “optimista, generoso, empático; se muestra flexible, de buen humor y sabe perdonar” (Céspedes, 2009b, p24). Por el contrario, cuando un niño o niña ha vivido sufrimientos y penas es posible que se oriente al polo de las emociones básicas de rabia y miedo, las que lo conducirán a formar sentimientos negativos de “hostilidad, resentimiento social, odio, deseos de venganza, egoísmo” (Céspedes, 2009b, p24).

Los niños y niñas son capaces de reconocer las emociones que invaden a una persona. En el aula los estudiantes se dan cuenta de las emociones del docente ya que “el cerebro del niño “lee” las emociones negativas del profesor...realizando una “compresión” implícita,

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

automática y sintonizando con ella” (Céspedes, 2009b, p145). Lo anterior es muy relevante ya que indica que “mis emociones provocan reacciones emotivas positivas o negativas; las emociones de los otros provocan y disparan emociones positivas o negativas en mí” (Darder, 2003, p15) y al existir esta relación entre las percepciones de las emociones que tenemos los unos de los otros, si el docente manifiesta emociones negativas, seguramente influirán en los educandos de la misma forma, así como influirá de buena manera, si llegase a manifestar emociones positivas.

Amanda Céspedes plantea un concepto relativamente nuevo: Ambiente Emocionalmente Seguro: Para que los educandos puedan desarrollarse en ellos mismos, es necesaria la existencia de ‘adultos significativos’ que tienen “como misión educar las emociones de los niños para que desarrollen una temprana autorregulación emocional, aprendan a ser reflexivos, incorporen gradualmente un corpus valórico, se hagan cargo de modo responsable de las consecuencias de sus acciones y construyan el carácter” Esto quiere decir, que mediante su crecimiento los niños y niñas van experimentando diversas emociones que deban aprender a controlar y canalizar para poder comunicarse de mejor manera con los adultos y pares de su clima de aula.(Céspedes, 2009a, p55).

Los adultos significativos en el hogar son los padres, mientras que en la escuela son los docentes. Según Céspedes, para que un niño o niña se sienta seguro en la escuela, “debe:

- Sentirse incondicionalmente aceptado.
- Ser amado en forma explícita.
- Ser respetado de modo irrestricto.
- Recibir cotidianamente reconocimiento y valoración.
- Ser protegido y amparado en toda circunstancia.
- Ser escuchado y confortado en situaciones emocionalmente difíciles como cuando teme las consecuencias de un comportamiento suyo que ha recibido advertencias de sanción; cuando se siente amenazado (daño físico, abandono,), o cuando se siente inseguro frente a situaciones que le generan incertidumbre” (Céspedes, 2009b, p103).

Por todo lo anterior, en el aula, lugar en que interactúan docente y estudiantes, es necesario enseñar a los niños y niñas a reconocer sus propias emociones. Así también el docente, que lo ayuden a enriquecer su labor. De esta manera, se podrán potenciar aquellas emociones positivas que ayudan al desarrollo de competencias emocionales y sociales esenciales para el crecimiento de todo ser humano, y permitirán crear un positivo clima emocional en el aula.

2.1.3 Relación entre emociones y niños con TEL.

“Las emociones deben entenderse como el campo básico sobre el cual se crea la red de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionales sobre las que se da la comunicación”. (Cartin, 2009, p65).

Respecto a lo expresado por Cartin (2005), cabe reflexionar sobre el “modelamiento de nuestras representaciones de la realidad” puesto que de esto dependerá el cómo logramos simbolizar nuestros estados internos, cómo regulamos nuestras emociones, individualmente y socialmente, y cómo expresamos e interpretamos los estados emocionales. En ese mismo sentido, recordaremos el planteamiento de Vygotski (1988), (citado por Ibáñez, 1999), considerando que: “El desarrollo del lenguaje va de lo social a lo individual y se establece en el proceso social que lo posibilita” (1999, p49), por tanto, emociones y lenguaje mantienen una constante interacción en la que se retroalimentan positivamente. En efecto, entre emociones y lenguaje coexiste un proceso dinámico en que las emociones requieren del lenguaje y a su vez, el lenguaje de las emociones.

Si consideramos los planteamientos de Maturana (2004), en los cuales postula que “los seres humanos somos seres sociales” y que por tanto “vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros” (2004, p.21), es posible aseverar que, al ser seres sociales, operamos en base a interacciones permanentes con el medio. De esta forma es que, según Maturana (2004), se conforman los sistemas sociales, y que el mecanismo fundamental de interacción en el operar de los sistemas sociales humanos, es el lenguaje. Y sobre el

lenguaje reflexiona que es “característico de lo humano” y “surge con lo humano” (Maturana 2004, p.29).

En relación al planteamiento de los dos autores antes mencionados podemos visualizar una convergencia de opiniones, ya que el pilar fundamental para que un niño se desarrolle en el ámbito del aprendizaje es la condición afectiva.

Finalmente, podemos citar a Vygotski (1988), mencionado en una publicación de Ibáñez, el cual asevera que “el crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del Lenguaje” (1999, p49)

Con respecto a lo anteriormente señalado podemos concluir que la integración social favorece la construcción del lenguaje. Asimismo, es de suma importancia la integración con otros para el desarrollo de las emociones, lo que permite la construcción del pensamiento, que afianzará un adecuado desarrollo del Lenguaje oral.

2.1.4 Factores que intervienen en el clima de aula

El clima de aula es creado a partir de diversos factores, siendo uno de los esenciales las relaciones sociales establecidas entre estudiantes, y estudiante – profesor. Este último es el encargado de gestionarlo a través del uso y aplicación de diversas normas y metodologías adecuadas para cada momento; además de considerar que el aula y su clima forman parte de las estructuras en un centro educativo, por lo que necesariamente deben contar con el respaldo institucional, que se encuentra establecido a través del Plan de Convivencia Escolar. El Marco de la Buena Enseñanza manifiesta que el clima de aula está constituido por estudiantes y docentes, siendo estos últimos quienes estimulan las relaciones entre los alumnos generando un clima donde los niños y niñas deberían sentirse valorados y seguros. Este clima estará basado en el respeto por los intereses y opiniones de cada una de las personas que lo conforman, y el nivel de relaciones se caracterizará por el trato respetuoso y cordial donde el docente es el principal actor, pues es quien debe escuchar a todos sus alumnos y promover que

ellos se escuchen entre sí, tanto en lo referido a experiencias y sentimientos como aprendizajes.

Por lo tanto, se han de valorar los aportes y comentarios que permitan enriquecer el ambiente, logrando así el intercambio de ideas y sentimientos, demostrando, además, actitudes de respeto sobre las diferencias que pudiesen existir dentro del ambiente, ya sean culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas, puesto que estas enriquecerán los conocimientos y experiencias de los alumnos. (Bases curriculares, MINEDUC, 2012). Este postulado está en directa relación con los planteamientos de Freire quien propone un clima de democracia en el aula donde el docente es poseedor de una autoridad relevante que se funda en la seguridad de sí mismo y en la libertad del educando. Para que el docente pueda imponer una autoridad real y democrática, coherente por lo demás, se hace necesaria una competencia profesional que, según el autor, está dada en este ambiente de libertad dentro del aula. Con respecto a esto, el docente es considerado un agente encargado de propiciar un clima emocional basado en el respeto, confianza, democracia y motivación para los estudiantes partiendo por sí mismo, siendo capaz de trascender sus propias emociones para generaren sus estudiantes seguridad y confianza que les permitan expresarse con libertad dentro del aula.

➤ **Espacio Físico:**

La organización de los espacios tiene gran relevancia a la hora de conseguir un adecuado clima de aula, debiendo atender a las necesidades de nuestros estudiantes puesto que ellos deben permanecer la mayor parte del tiempo dentro del aula. Además, se debe considerarla extensión horaria producida con la incorporación de la jornada escolar completa, aspecto a tomar en cuenta al momento de diseñar y organizar alguna estrategia de acción, debiendo tratar de mantener la atención, convivencia y participación por parte de los estudiantes. Por lo tanto, el espacio físico debe ser organizado y distribuido en forma previa a la realización de una clase con el objeto de mantener la atención y participación de cada uno de los alumnos, tanto de manera personal como grupal.

➤ **Los Estudiantes:**

Dentro de los factores más importantes en el clima de aula están los educandos, ya que sus personalidades y características propias influyen en la dinámica de la clase y por ende en su clima. Algunas variables que intervienen en este factor, pueden ser la edad, el nivel de autoestima, la motivación y en algunas ocasiones, la procedencia socio cultural.

Es importante que el docente conozca la realidad de sus estudiantes, la que está condicionada por el contexto social que lo rodea, tipos y características familiares, intereses, etc., de manera de adaptar las clases a la diversidad de vivencias de los niños y niñas, permitiendo que se sientan incluidos y partícipes de su educación.

➤ **El Docente:**

Es el líder formal del aula, por lo que sus características personales y la forma en que desarrolla su rol van transformándose en un indicador del clima de aula. Existen diversas variables que influyen en su actuar, entre ellas podemos identificar: los años de experiencia, orientación de su tarea docente, deseos de transmitir conocimientos, compromiso personal para con sus estudiantes, entre otros aspectos; sin embargo, algunos de los factores que han sido menos considerados son las interacciones que suceden entre él y el educando y, por supuesto, entre los educandos entre sí. Por tanto, su labor debiese cumplir una doble función: enseñar y educar. En el Marco para la Buena Enseñanza (2009) se señala que el docente debe mantener altas expectativas respecto del rendimiento y capacidades de sus estudiantes permitiendo que estos se sientan preparados para enfrentar los desafíos de aprendizaje que el docente les presente.

Por su parte, la neuropsiquiatra Amanda Céspedes nos acerca al rol que el profesorado debe tener en la función de educar emocionalmente a sus estudiantes. La autora plantea que para ello se debe cumplir con ciertos requisitos (válidos también en el contexto familiar) como los siguientes:

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

- “Tener un conocimiento intuitivo o informado acerca de la edad infantil y adolescente, particularmente de sus características psicológicas y de sus tareas de cumplimiento”.
- “Conocer la importancia de los ambientes emocionalmente seguros en el desarrollo de la afectividad infantil”.
- “Conocer técnicas efectivas de afrontamiento de conflictos”.
- “Emplear estilos efectivos de administración de la autoridad y el poder”.
- “Comunicación afectiva y efectiva”.
- “Verdadera vocación por la misión de maestro”.

Asimismo, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (L.L.E.C.E., 2002) y Amanda Céspedes (Céspedes, 2009b), señalan que la vocación y el compromiso del docente con su labor y con los educandos favorecen las relaciones entre ellos promoviendo un clima de aula positivo, “el compromiso vocacional del docente le lleva a no solamente querer realizar una buena labor profesional, sino que se entrelaza con las expectativas que tiene de sus alumnos” (LLECE en Cornejo, 2007 p83). Esto último, hace referencia a lo expuesto anteriormente sobre las expectativas de acuerdo a las propuestas del M.B.E. (M.B.E. en MINEDUC, 2009).

Consideramos, para el marco de esta investigación, un clima de aula orientado a una visión humanista, donde el contacto entre profesores y alumnado, desde los primeros encuentros en el aula, se sostengan en un aprendizaje y consideración mutua, en base a la condición humana que los caracteriza. En nuestra opinión, el ser humano aprende del error y siempre está la posibilidad de revertir prácticas pedagógicas erradas como podría ser una mala estructuración de la clase, un liderazgo pedagógico mal entendido que, en nuestros propios entornos de trabajo hemos podido percibir, desembocando esto en un clima de aula no deseado.

Nuestra experiencia nos indica que en el entorno laboral en que se desarrolla el proceso educativo la interacción socio afectiva que se produce entre alumno y docente está generalmente liderada por este último, liderazgo que se ejerce a través del marco disciplinar

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

enmarcado en la organización y establecimiento de normas y límites, sin considerar la importancia de un ambiente reflexivo y democrático. En este contexto, hemos podido distinguir dos visiones de docentes: aquel que demuestra autoridad y otro que se define como autoritario. En el primer caso, se aprecia el respeto dentro del aula hacia él y entre compañeros, sin embargo, el docente autoritario (quien generalmente plantea el cumplimiento de las normas bajo castigo), generará un clima de aula poco propicio para el desarrollo personal de sus alumnos. Entonces, aquel docente que asume un liderazgo democrático mejorará la motivación, permitiendo el intercambio de ideas entre los alumnos, la participación de ellos como grupo en la elaboración de tareas o nuevos desafíos, debiendo el docente equilibrar su rol de acuerdo al currículo con el que se trabaja. Cuando se logra este equilibrio se tiende a desarrollar un buen clima de aula, el que no se refiere tan solo a competencias cognitivas, sino también a aspectos socioemocionales.

Un buen desarrollo de estas competencias permitirá una adecuada toma de decisiones, resolución de conflictos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular fenómenos que se suceden dentro del aula. Por lo tanto, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, el clima de aula debería estar constituido por un espacio de diálogo permanente, dedicando tiempo para la reflexión, generando instancias de diálogo entre los alumnos, respetando las individualidades y su acervo cultural y donde impere un ambiente de generosidad mutuo. En el aula, el niño y la niña debe ser considerado como un ser humano, en su dimensión personal y no como una cosa, y se debe generar un diálogo y cuestionamiento permanente, donde exista compromiso por el quehacer, donde se respeten las expectativas y las individualidades de las personas.

2.2 APRENDIZAJE.

2.2.1 Descripción de aprendizaje.

Gimeno y Pérez (1993, p54) Mencionan que aprendizaje se entiende como un concepto antropológico “el hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a ella. Es decir, todo ser humano es activo

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada”. Respecto a esto se puede concluir que el sujeto no necesariamente interactúa con el medio real, sino que su interacción es con la representación parcial hecha de él, por tanto, se asegura el aprendizaje por procesos cognitivos. Quiere decir, como los admita y los procese.

Esto quiere decir que cada estudiante procesa la información recibida de manera que todos percibimos de distinta manera la información que se nos entrega, la procesamos según nuestra interacción con el medio y a través de procesos internos, según como los reconoce y procesa es cómo va a entender esta información, es por esto que todos tenemos diversas maneras de aprender y de transmitir lo que aprendemos.

2.2.2 Formas de aprender de un niño.

Como menciona Casassus que las necesidades de aprendizaje no son las únicas necesidades que tienen los alumnos en las escuelas, pues necesitan también ser reconocidos en su legitimidad, quieren ser escuchados, necesitan ser respetados, necesitan pertenecer a una comunidad de pares, necesitan jugar, necesitan autonomía, y llama la atención a que donde el objetivo es el aprendizaje y no la selección. (Cassasus, 2007, p14).

De acuerdo a lo que plantea el autor es la forma óptima que tienen de aprender los estudiantes en relación a la edad en la cual se encuentran, tomando en cuenta que son un ser completo en todo aspecto, esto se debe ir fortaleciendo y formándose de acuerdo a lo que van aprendiendo de acuerdo a su experiencia de vida.

2.2.3 Aspectos del área emocional y cognitiva de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto.

Las primeras investigaciones sobre la presencia de determinadas Dificultades de Aprendizaje en niños con TEL Mixto derivaron de los estudios piagetianos sobre pensamiento lógico u operatorio. En todas ellas, se utilizaron una serie de tareas de índole cognitiva no estandarizadas en las que los requisitos verbales eran mínimos. En general, los datos apuntan a

que estos niños y niñas presentan un retraso significativo en tareas operatorias, tales como resolución de problemas espaciales, tareas numéricas, razonamiento lógico y razonamiento imaginativo (Mendoza, 2001).

Un estudio llevado a cabo por Kamhi y sus colaboradores (Kamhi, 1981, Catts, Koenig y Lewis, 1984) analizaron el desarrollo conceptual en niños con un desarrollo normal y en niños con TEL Mixto a través de tareas de agrupación de objetos similares, juicios de cantidad, clasificación, reconocimiento táctil, prueba de hipótesis... mediante tareas de aprendizaje discriminativo y de formación de conceptos. La ejecución fue en todos los casos inferior en los niños y niñas con TEL Mixto que, en sus iguales sin problemas lingüísticos, aunque no en todas las tareas las diferencias fueron estadísticamente significativas. Los resultados peores se alcanzaron en el reconocimiento táctil y en el aprendizaje discriminativo.

Por otro lado, investigaciones posteriores, fueron utilizando una estrategia de detección de problemas cognitivos en el TEL Mixto más molecular, con una orientación bottom-up (abajo-arriba). En esta dirección, las principales aportaciones se han centrado en las direcciones siguientes: a) en la memoria de trabajo, b) en el enlentecimiento de los tiempos de reacción. Tanto los criterios de selección de los sujetos como los resultados obtenidos son más consistentes y nos permiten entender la ejecución de las actividades del programa.

a) La memoria de trabajo en el TEL Mixto. Se han asociado los trastornos de lenguaje de la población infantil con TEL Mixto con algún tipo de problemas de memoria. La investigación psicológica diferencia claramente entre dos sistemas de memoria: a) la memoria a largo plazo, que nos permite almacenar y recordar acontecimientos pasados, y b) la memoria a corto plazo, que es capaz de retener pequeñas cantidades de información durante periodos de tiempo muy cortos. La memoria de trabajo es un concepto que caracteriza de forma adecuada a la memoria a corto plazo, y se concibe como un sistema de memoria de corta duración capaz de almacenar y manipular la información durante periodos cortos de tiempo. Por ejemplo, para entender una palabra o frase, los sujetos con TEL Mixto almacenan cada una de las sílabas de la palabra o de las palabras de la frase, a la vez que se van procesando para entender su

significado. Los niños y niñas con TEL Mixto tienen limitada su capacidad para procesar y almacenar la información, según se desprende de numerosas investigaciones en los últimos años (Mendoza, 2001).

b) Enlentecimiento de los tiempos de reacción. En distintas tareas experimentales se ha puesto de manifiesto que los sujetos con TEL Mixto presentan unos tiempos de reacción (TR) más largos que sus iguales sin problemas lingüísticos. Este enlentecimiento se ha observado en tareas de evocación de palabras, en denominación de dibujos, así como en tareas no lingüísticas. Kail (1994), tras analizar distintos estudios sobre TR en la población infantil con TEL, ha hipotetizado un “enlentecimiento generalizado” en esta población.

Una buena capacidad lingüística conlleva a una competencia emocional mejor construida, y por tanto, una mejor habilidad y ajuste social (Nowicki y Duke, 1994). Es por ello, que generalmente los niños y niñas con mejores niveles de lenguaje también resultan ser los que obtienen más oportunidades sociales, y por tanto, están dotados de más ocasiones para ampliar su bagaje de estados y referencias mentalistas, incluyendo las emociones (Pons, Lawson, Harris, y de Rosnay, 2003). Por el contrario, un sujeto con menor competencia lingüística quedaría, en gran medida, excluido de esta relación circular. Esto se debe a dos razones, primero, el retraso lingüístico ha demostrado tener un efecto negativo en el desarrollo de algunas habilidades mentalistas y de toma de perspectiva cognitiva (Bishop, 1997), y segundo, porque su escasa exposición a interacciones elementales dificulta el acceso a conversaciones ricas en estados y experiencias emocionales en distintos contextos (en el colegio, en el parque o en casa), y como consecuencia, es lógico que aparezca cierto retraso en la comprensión social y emocional del mundo (Andrés y Clemente, 2008). Así dada la existencia de esa relación, es lógico que los niños y niñas con dificultades en la adquisición del lenguaje no muestren un desarrollo típico de las destrezas de cognición emocional puesto que tienen alteradas ciertas funciones cognitivas, como la memoria de trabajo o el tiempo de reacción que se describen en el siguiente punto más detalladamente. Estas limitaciones cognitivas afectan al procesamiento de la emoción.

Los niños y niñas con TEL Mixto presentan alteraciones en diversas funciones cognitivas y estas dificultades cognitivas afectan al procesamiento de las emociones. Lo señalado anteriormente se puede relacionar con la evidencia cada vez mayor de que los niños y niñas con TEL Mixto en edad escolar manifiestan dificultades en algunas áreas cognitivas y lingüísticas (Martínez et al. 2002).

2.2.4 Área psicológica del niño y niña entre los 6 y 12 años

➤ Personalidad de los 6 y 12 años

Hidalgo y Palacios (2004), afirman que la personalidad es un factor de importancia dentro de las relaciones interpersonales. Durante los primeros años de vida, se logran interrelaciones al interior de la familia, debido a que los niños y niñas se mueven en ese contexto. En el transcurso del tiempo, estas interrelaciones abarcan también la escuela, formando nuevas interrelaciones. “Escuela y familia son los dos contextos más influyentes de la personalidad infantil” (Hidalgo y Palacios, 2004, p315).

➤ Conocimiento de sí mismo y autoestima

Durante los 6 y 12 años de vida, el niño y la niña están en proceso de conocimiento de sí mismos, en ellos afloran la autoestima y el auto concepto. Hidalgo y Palacios (2004), señalan que definen autoestima es una estimación de si mismo reconociendo sus defectos y virtudes, como también sus capacidades y competencias. Entonces, la autoestima en el niño y niña, es fundamental dentro de su desarrollo. “Sin autoestima, los niños dudan de sí mismos, ceden frente a la presión de sus compañeros, se sienten inútiles e inferiores” (Espanland y otros, 2000, p7).

➤ El Auto concepto

Hidalgo y Palacios (2004) definen auto-concepto como un proceso de construcción y elaboración del conocimiento de uno mismo, indicando que este proceso se encuentra presente desde la infancia hasta la adolescencia. En el período de entre los 8 a 12 años, las relaciones interpersonales son cada vez más llevadas al “yo”, es decir, el cómo se ve un determinado

sujeto frente a sus pares. Gardner (1995) en el libro *Inteligencias Múltiples*, se refiere a la Inteligencia Interpersonal, como la capacidad de conocerse a sí mismo, de relacionarse adecuadamente con otros, siendo capaz de responder apropiadamente a los estados de ánimos, motivos e intenciones de otros.

➤ **Desarrollo Emocional**

Las emociones son las que dan paso a las actitudes que ejecuta el ser humano, por lo tanto, existe una dependencia de las emociones. Hidalgo y Palacios (2004) indican que las emociones son un elemento fundamental dentro de todas las actitudes humanas, por lo tanto, son primordiales en la comprensión de la personalidad.

Hidalgo y Palacios (2004) indican la existencia de emociones contradictorias, La llamada ambivalencia emocional. Esta ambivalencia emocional se refiere a las emociones que se sienten al mismo tiempo, como el miedo y la alegría. Señalan también que, a partir de los 7 años, se pueden experimentar emociones parecidas como la rabia y la pena. La ambivalencia emocional debe ser comprendida por los niños y niñas, dicha comprensión va de la mano con el desarrollo cognitivo, pues ayuda a tener una conciencia de las emociones.

“La relación entre emoción y conocimiento se extiende a todo el conjunto de aprendizajes que se han de alcanzar de forma integrada y globalizada. Las emociones intervienen en la adquisición de las competencias que progresivamente se han de ir alcanzando. Un buen aprendizaje traerá un conocimiento significativo para cada niño, involucrando el área, emocional, personal y subjetivo” (Abeyà y otros, 2005, p8 y p9).

Álvarez y Bisquerra (1996) sustentan que el currículum explícito no es el que determina el desarrollo personal y social del estudiante, sino que depende de las relaciones que nacen entre profesor –estudiante y estudiante – estudiante. El rol del profesor es ser un agente socializador por medio de las metodologías que utiliza, de las diversas formas de aprendizaje y del clima socio- emocional que se generan en el aula.

2.2.5 Conocimiento social entre los 6 y 12 años

➤ Etapa del Conocimiento social

Según González y otros (2004), el conocimiento social en niños de entre 6 a 12 años se caracteriza por tener tres ámbitos. El primero de ellos es que los niños y niñas formen una comprensión de los demás, el segundo se refiere a las relaciones interpersonales y por último es el de los sistemas sociales.

La comprensión de los demás se refiere a la descripción que realizan los niños y niñas frente a un determinado individuo, estas descripciones pueden ser de apariencia, de hechos concretos, de circunstancias puntuales y de la relación que tiene el niño o niña con aquel individuo.

“El conocimiento es siempre social, y sin la sociedad apenas podría producirse, pues el individuo necesita ese marco social para desarrollarse. Pero, aunque sea una actividad social requiere también un trabajo individual, porque la construcción la tiene que hacer el propio individuo” (Abello, 2000, p17).

Las relaciones interpersonales, según González y otros (2004), se caracterizan por relaciones de amistad, de autoridad, de liderazgo y familiares. Para efectos de la investigación, se abordará las relaciones de amistad y autoridad en los niños y niñas de 6 a 12 años.

De los 5 a los 8 años, se observa en los niños y niñas una amistad de apoyo unidireccional, “es mi amigo porque jugamos juntos y me deja sus juguetes” (González y otros, 2004, p383). De los 8 años en adelante, la amistad se observa como un sentimiento de reciprocidad, “nos ayudamos el uno al otro cuando lo necesitamos” (González y otros 2004, p383). De los 6 a 9 años la autoridad se ve como un poder físico y social, un adulto es capaz de realizar varias cosas a la vez, en cambio un niño o niña no puede hacer eso. También, observan a la autoridad como un agente al que se le debe obedecer para obtener algo a cambio. A partir de los 9 años, la autoridad es observada como un agente que posee cualidad, por lo tanto, se le debe respetar.

➤ **Etapas del Desarrollo de normas y valores**

Diversas teorías son las que mencionan el concepto de “desarrollo moral”. La teoría piagetiana, explica que lo moral viene desde adentro hacia fuera, dejando en claro que el razonamiento moral se acompaña por el pensamiento lógico del individuo. Kohlberg comparte esta teoría postulando que lo fundamental del desarrollo moral es el desarrollo cognitivo. Por su parte, la teoría Vygotskiana postula que el razonamiento moral va acompañado por instrumentos simbólicos, como lo son el lenguaje y las formas del discurso, entendiendo el desarrollo moral como algo sociocultural y no como algo individual.

González y otros (2004), mencionan que el ámbito moral en los niños y niñas se despliega en tres áreas que son las siguientes. A los 6 o 7 años, toman decisiones de acuerdo a lo igualitario, dejando de lado cualquier tipo de circunstancias.

González y otros (2009), Mencionan que a la edad de 6 a 8 años los niños y niñas tienen una transición moral, dicha transición va de la moral heterónoma a la moral autónoma.

Moral heterónoma se entiende como la obediencia, sumisión y respeto a las normas que imponen los adultos a los niños y niñas. Igualmente, la Organización de los Estados Iberoamericanos, definen la moral heterónoma como “la que es impuesta desde el exterior mediante un sistema de reglas obligatorias basadas en el principio de autoridad y el respeto unilateral. La responsabilidad se juzga en función de las consecuencias materiales de la acción (realismo moral). La justicia es mero igualitarismo ante la ley y la función del castigo es la expiación.” (OEI, 2010).

González y otros (2009), conciben la moral autónoma como instancias de cooperación, acuerdo mutuo y consenso. A su vez, la OEI define moral autónoma como “aquella basada en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación. Surge del propio individuo como construcción de una concepción de la justicia fundada en la reciprocidad y en la equidad. La responsabilidad se juzga en función de la intención y la sanción tiene carácter reparatorio.” (OEI, 2010).

2.2.6 Conducta social en niños y niñas de 6 a 12 años

Schaffer (2000) define la conducta social en los niños y niñas en el cómo congenian ellos con los demás, guiados por pautas de conductas, sentimientos, actitudes y conceptos que los niños y niñas van formando de los demás.

Moreno (2004) menciona que las conductas sociales en los niños y niñas se dividen en tres áreas, las interacciones, las relaciones y los grupos de iguales.

➤ Las Interacciones

Moreno (2009) afirma que las interacciones pueden ser de tipo lúdica, agresiva o pro sociales. Las interacciones lúdicas tienen que ver con el juego, ésta hace referencia a que los niños y niñas realizan determinadas acciones creyendo que es un juego, por lo tanto, aquellas acciones no se realizan para alcanzar algún objetivo ni meta. A medida que se avanza en edad, comienzan a ser más comunes las conversaciones y los juegos que se caracterizan bruscos van declinando. Antes de los 8 años, los niños y niñas comprenden las reglas de los juegos como algo que no se puede cambiar ni transgredir. A partir de los 8 años, aparecen en el juego reglas lógicas, las que se comprenden como reglas que pueden ser modificadas y tomadas en acuerdos.

Las interacciones agresivas, como lo dice su nombre, hacen referencia a las agresiones que tienen los niños y niñas con sus iguales. En la edad preescolar la agresividad se observa de manera física, en cambio, a partir de los 6 años la agresividad pasa a ser de forma verbal. Si las agresiones no declinan a medida que avanza la edad, es de importancia que exista una preocupación por buscar soluciones.

Las interacciones pro sociales enfatizan que son comportamientos voluntarios que aportan a la ayuda mutua, al compartir y al consolar.

Asimismo, a partir de los 6 o 7 años se observa una lejanía por el otro sexo, es aquí donde se forjan relaciones de amistad más estables. A medida que avanzan en edad, las relaciones de amistad son mutuas, en las que se manifiesta la reciprocidad y comprensión emocional, “a

medida que los niños y niñas van creciendo no sólo evoluciona la idea de amistad, sino también la percepción que tienen de sus amigos y amigas, en cuanto a que ésta se va haciendo más rica, diferenciada e integrada, así como la conciencia de que la relación de amistad entre ellos es más exclusiva e individualizada” (Moreno, 2009, p412).

➤ **Grupo de iguales**

Jares (2006) menciona que el grupo de iguales predomina en la adolescencia, no obstante, las relaciones que se viven hoy en día permiten que se formen grupos de iguales años antes de esta etapa. Lo que caracteriza a los grupos de iguales, según Moreno (2004), es que los integrantes se relacionan asiduamente compartiendo valores, sentimientos, normas y una jerarquía que promueve el trabajo colectivo, de manera que se alcancen metas u objetivos. Dentro de los grupos, cada integrante tiene una posición que es respetada y valorada.

2.3 RELACIÓN ENTRE EL CLIMA EMOCIONAL Y APRENDIZAJE EN EL AULA.

2.3.1 Relación de las emociones con el aprendizaje.

Para acrecentar la enseñanza y el aprendizaje, hay que preguntarse acerca de quién enseña y quién aprende, así como también de la relación que se da entre ellos: quién lo hace y con quién lo hace. Si el profesor conoce el contenido, la diferencia de logros entre un docente y sus estudiantes, no está en la metodología que se utilice, sino que primordialmente en el clima emocional, en los tipos de interacciones que llevan a ese clima y en las características de las interacciones que se producen dentro de ese clima.

2.3.2 Aprendizaje.

Sharples et al., (2012, p24) lo define como “el aprendizaje que se produce a través de diferentes contextos y forma parte de un viaje de aprendizaje más amplio que abarca las transiciones de la vida de una Persona”. Esto quiere decir que el aprender se basa en las experiencias que cada ser humano es capaz de vivenciar de acuerdo a su contexto donde vive y con quien se relaciona, son los motivos que dan interés por participar de un aprendizaje a lo

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

largo de la vida. Es muy importante aprender, pero también muy relevante saber el cómo se aprende.

En la actualidad se da énfasis a la forma de planificar considerando la inclusión, dónde todos sean partícipes de un aprendizaje, pero trabajado con diferentes actividades que captan el interés de los estudiantes y a la vez puedan elegir dónde trabajar, lo que les brinda disposición a aprender.

(Cassasus. 2005): Realiza una clasificación para distinguir formas de lo que se entiende por aprender:

1. Aprender es un proceso de incremento de informaciones, esta forma su relevancia en el pasado, en la actualidad aprender como aumento de información ha tenido mayor relevancia con la emergencia a de la idea de la sociedad de la información o en frases tales como “la información es poder” o la información como nuevo factor de producción “Esta acepción de aprendizaje es la adquisición y acumulación de información que hace que las personas sepan muchas cosas”.
2. Aprender como memorización: Proceso mediante el cual rentemos información que podríamos repetir si alguien nos pide que repitamos. Esta manera de aprender es el tipo de aprendizaje que en el día a día los profesores y los sistemas de educación esperan que adquieran los estudiantes. Es importante si es que el tipo de información trata de informaciones estratégicas que sostienen otros aprendizajes
3. Aprender como acción. Proceso de incorporación de situaciones concretas, destrezas y formas de recepcionar información utilizada según la necesidad, demostrando lo aprendido a través de acciones de trabajo o de la vida cotidiana.
4. Aprende como generación de sentido: es el proceso mediante el cual incorporamos información relacionándolas con otros conceptos que ya hemos incorporados en nuestra conciencia.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

5. Aprender como la reinterpretación de la realidad. El proceso mediante el cual organizamos e interpretamos nuestra experiencia del mundo con la incorporación de nuevas informaciones. Más allá de su proceso de desarrollo intelectual, el ejercicio de la reinterpretación consciente de nuestra conexión con el mundo, implica el compromiso del aprendiz con la construcción de sentido en torno a su desarrollo personal, y los ámbitos sociales y éticos.

Lo primero que nos indican estas definiciones es que hay diferencias entre las tres primeras y los dos últimas. Las tres primeras son extrínsecas y las dos últimas son intrínsecas al ser humano. En las tres primeras, el aprendizaje es entendido principalmente como un proceso donde los elementos externos al estudiante priman por sobre los elementos internos al estudiante. El foco está en “qué se aprende”. En el alcance de la primera, el docente le entrega informaciones al estudiante. En la segunda se modifica un poco: el docente entrega informaciones y espera que le sea devuelta tal cual fue entregada. Estas reflejan el “qué se aprende”

En la tercera definición, el estudiante desarrolle una competencia. “aprende cómo hacer” algo. Estas tres primeras concepciones del aprendizaje, tienen su apoyo en modelos teóricos específicos acerca del aprendizaje. La fuente teórica de estas tres concepciones es el conductismo. El fin del conductismo es lograr un cambio en la conducta observable de los estudiantes en el sentido que lo desea el docente.

En el siglo pasado, Pavlov fue el primero que formalizó esto con sus famosos experimentos de condicionamiento de su perro para que salivara cuando el tocaba la campana. Sus planteamientos sugirieron que las personas pueden ser condicionadas para tener una conducta específica, si es que se introducen ciertos estímulos en el contexto. De esta manera, lo que ocurre en el estudiante está determinado por lo que ocurre en el contexto.

En relación a en este supuesto, Watson desarrolló su modelo de estímulo/respuesta. El estímulo viene del contexto (el profesor) y la respuesta (aprendizaje) viene del estudiante. Lo

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

que se aprende se obtiene del contexto en el cual se encuentra el que aprende. El aprendizaje es visto como la respuesta al estímulo del docente.

El conocimiento que refleja esa realidad, es una realidad externa que se le impone al aprendiz. El pensamiento y las asociaciones que ocurren son dependientes de la estructura – externa - de la realidad. Sin intervención del alumno, el proceso de aprendizaje mismo se explica por la reiteración del ciclo de estímulo-respuesta. El organismo humano es condicionado para repetir la información cada vez que el estímulo este presente. Este principio de contigüidad, puede ser acompañado por la idea del refuerzo, es decir idea del premio o castigo.

El aprendizaje se puede relacionar con otras acciones tales como la práctica y la memorización. Skinner señala en que hay que premiar lo que uno quiere que las personas realicen por medio de un refuerzo positivo o por un refuerzo negativo e o “no hagan” mediante el castigo. En este contexto, el aprendizaje se organiza en torno a instrucciones que se encuentran claramente formulados de manera que se pueda evaluar lo aprendido. Normalmente estos objetivos se formulan de la siguiente manera: “al término de esta clase, curso, ciclo, los alumnos estarán en condiciones de hacer”.

En las dos definiciones siguientes del aprendizaje se invierte el proceso. Los elementos internos del estudiante tienen una intención más compleja que los anteriores. Implica un incremento de informaciones con el cual se produce una transformación en el que aprende, y no solo una modificación de la conducta. Las corrientes teóricas que sostienen esta visión son el cognitivismo (Piaget, Bruner) el constructivismo (Dewey, Vigotsky) y el humanismo (Maslow, Rogers).

Todas ellas señalan que el aprendizaje ocurre debido a las asociaciones mentales en el cerebro del individuo. En la primera corriente está en la cognición, es decir, en el proceso mental interno de estructuración cognitiva en el acto de conocer. En vez de enfocarse en la actividad del docente como los conductistas, el foco está en la estructuración interna de las informaciones del que aprende. Las nuevas informaciones se relacionan y se asocian

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

mentalmente con estructuras de información anteriores en la mente del individuo, y éste, si las encuentra adecuadas, las incorporará en la estructura existente, modificándola. Si no las encuentra indicadas, las eliminará, y la estructura mental quedará intacta.

El constructivismo se basa también está en el estudiante, en el aprendizaje y sus procesos internos. Esta corriente señala que las personas construyen su propia comprensión y conocimiento del mundo. Desde un punto de vista, la realidad y el conocimiento no son vistos como entidades separadas y externas, sino como creaciones que se elaboran a través de la interacción de los individuos con el mundo.

El aprendizaje se da por la experiencia del mundo, por la interacción con las situaciones externas y por la reflexión de la persona que aprende, debido a que construye su conocimiento acerca de esa experiencia. Comenzando de los contenidos de sus propios modelos mentales, al incorporar nuevas informaciones validadas por el aprendiz, este reorganiza el conocimiento que tenía anteriormente, elaborando nuevos significados y sentidos. Esta reorganización, puede que genere sentidos más profundos de las previas concepciones. Se crean nuevos significados, y también nuevos sistemas de significados. Asimismo, el constructivismo enfatiza aspectos de origen externo, pero internalizado, como el clima y el contexto en el cual ocurre el aprendizaje.

En el humanismo el objetivo es el desarrollo integral de la persona y nace en oposición al psicoanálisis y el conductismo. Existen muchas fuentes del humanismo. Sus antecedentes más lejanos se encuentran en Confucio, Aristóteles, pasando por Erasmo y Espinoza en el siglo XVIII. Pero los antecedentes filosóficos más inmediatos son el existencialismo y la fenomenología. Del primero recibe el principio de que el ser humano es libre, del segundo, el énfasis en la subjetividad y la experiencia individual consciente. Desde la psicología se obtienen tres contribuciones importantes:

- K. Goldsteinix plantea el concepto del auto actualización.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

- Otra viene de A. Maslow, x quién pone el énfasis en las necesidades de las personas, organizadas en una pirámide en cuya cúspide también se encuentra la idea de la auto-actualización y en las experiencias cumbres.
- La tercera línea de aportes es la de Carl Rogers, quien pone al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, donde se enfatiza la autonomía y la auto orientación.

En estos aportes, se nota la importancia de la auto actualización, que en Goldstein es vista como una fuerza que nos impulsa a desarrollar nuestras capacidades, y que en Maslow es vista como un deseo de realización personal, de manera que la persona pueda “actualizarse” para ser lo que potencialmente es. Este proceso ocurre bajo la influencia de las necesidades y motivaciones de las personas. Así, la auto actualización, es una fuerza y un deseo que la persona auto dirige o auto orienta, y que avanza por sus propias experiencias “cumbres” o “insights”. Dentro de esta perspectiva, es fácil ver que el propósito de la educación humanista, es el desarrollo de personas auto actualizantes.

El estudiante es visto como una persona integral, con sus emociones y cogniciones. Por ello además del interés cognitivo, está también el interés por desarrollar capacidades emocionales, para que el aprendiz él pueda desarrollar su poder de autodirección y auto control. En este contexto, las informaciones no son solo incorporadas, sino que principalmente son procesadas de acuerdo a las necesidades y motivaciones del estudiante. Las distintas maneras de entender el aprendizaje explicitadas al inicio de esta parte, pueden ser vistas como dos corrientes opuestas entre sí. Pero también pueden ser vistas como continuas yendo del conductismo al humanismo.

En este contexto nos situamos en la segunda opción, y con una inclinación hacia el humanismo. Una persona desarrolla un sentido a partir de lo que considera importante al momento de considerar qué es educación, qué vale la pena aprender y cómo hacerlo. Se puede tomar o dejar las tres primeras formas de aprender, aprenderlas o desaprenderlas según las circunstancias y sin costo para mi carácter o mi ser. Con el enfoque conductista podemos condicionarnos a salivar cada vez que escuche el sonido de una campana, o cambiar de

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

condicionamiento y salivar cada vez que vemos el destello de una luz, o desear cambiar de auto cada vez que veo una publicidad. Nuestras sociedades y sistemas educativos tienden a funcionar con este tipo de aprendizaje. Pero éste es un aprendizaje externo, que puede ser útil en ciertas ocasiones, pero sin consecuencias para mí ser.

Desde fines del siglo pasado se han generado diversas investigaciones sobre el cerebro en muchos institutos y universidades del mundo. También se han generado programas que buscan relacionar las investigaciones neurológicas del cerebro con las ciencias de la educación. Estas informaciones sobre aspectos neurológicos, fisiológicos y químicos del cerebro en relación al aprendizaje dieron lugar a la neurociencia cognitiva. Pero las informaciones de la investigación del cerebro y de la neurociencia cognitiva, aun cuando son muy importantes, por el momento son puntuales y poco útiles para la educación porque ellas ocurren en distintos niveles de análisis. Por ejemplo, cuando se descubre que el hipocampo en las niñas, en promedio, es mayor que el de los niños, y cuando se sabe que el hipocampo está relacionado con la memoria, parecería que estamos ante una información que es va a revolucionar el aprendizaje. Sin embargo, las diferencias son tan pequeñas (2 a 3 %) por lo que, aunque sean estadísticamente significativas, más valdría buscar las diferencias en resultados de otro tipo de investigaciones sobre factores como el clima emocional del aula, donde las diferencias en resultados – estadísticamente significativas - son mucho mayores y de mayor acceso. Aún no sabemos cómo aprende el cerebro. Pero aún si supiéramos cómo funciona el cerebro, no está claro cómo podríamos traducir estas informaciones en diseños sobre qué es lo que hay que hacer. Por ejemplo, sabemos que un mal clima en el aula produce tensión y ésta hace que algunas partes del cerebro no funcionen bien; en consecuencia, los alumnos no aprenden. ¿Es esta una información útil? No, porque operan en distintos niveles de análisis. Es una información útil para la investigación neurológica, pero no lo es para la pedagogía. No nos dice que es lo que hay que hacer para resolver el problema, y los profesores ya lo saben: los estudiantes no aprenden en un mal clima de aula. Pero igual, las neurociencias cognitivas son de gran importancia para nosotros, pues sus descubrimientos validan los resultados del trabajo de investigación que muchos hemos venido realizando en las

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

ciencias sociales, así como también validan buena parte del bagaje de conocimiento empírico e intuitivo que han adquirido los docentes en el aula. De estas informaciones de gran importancia quiero destacar dos. Una de ellas es el postulado de que los alumnos no son pasivos en el aprendizaje.

El aprendizaje depende de lo que ocurre en el cerebro. No es una ocurrencia externa. A pesar de no tener mucha claridad acerca de cómo ocurre, mediante las técnicas de neuro imágenes se puede observar que ocurren respuestas en el cerebro. Esto ha producido mucho entusiasmo, pero también ha despistado. Mostrar áreas del cerebro que se iluminan al escuchar sonidos y otras no, puede indicarnos que el alumno tiene dificultades para transformar sonidos en palabras. Puede confirmar un diagnóstico, pero no nos dice nada respecto de cómo proceder para resolver el problema. Con todo, la información básica que entrega es crucial: el aprendizaje ocurre como un proceso activo – aunque muchas veces inconsciente - en el cerebro del aprendiz. La otra información significativa es el papel de las emociones en la cognición y el aprendizaje.

Los nuevos conocimientos provenientes del mundo de la investigación sobre el cerebro, han revolucionado nuestra manera de ver y comprender las emociones y comprender su crucial importancia para nosotros. Pero tradicionalmente, tanto en oriente como en occidente, las emociones no han sido bien recibidas en el mundo de la educación. Las emociones han sido un tema tabú en relación al aula. A nivel de escuela, todos conocemos el curioso dicho que dice que “las emociones se dejan al lado de afuera de la puerta de la escuela”.

Por clima emocional del aula se entiende como un concepto que está compuesto por tres variables: el tipo de vínculo entre profesor y estudiante, el tipo de relación entre los estudiantes y el clima que nace de esta doble vinculación. El aspecto primordial 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

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

otro (estudiante) 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. Poniendo el foco en la relación, podemos identificar por lo menos cinco tipos de relaciones que nos conducen a un clima emocional propicio al aprendizaje. Una de ellas es la relación del profesor con el contenido, otra es la relación del estudiante con la materia, otra es la relación del profesor consigo mismo, otra es el docente con el alumno y por último la quinta es la relación entre los alumnos.

La relación del docente con la materia. El problema principal de los docentes hoy en la sala de clases es el de la disciplina. Normalmente se aconseja enfrentar este tema mediante técnicas de gestión del aula, en un estilo netamente conductista: estableciendo reglas y determinando premios y castigo consecuentes con las reglas. Pero la disciplina no es un problema de control o amenazas. Es un tema de interés, mejor dicho, la falta de interés. La mejor manera de tener disciplina en una clase es que la materia que el docente pone a disposición de los alumnos sea interesante. Que sea una materia que desafíe, entretenga, motive y resuene en los alumnos. Por cierto, no basta que la materia sea interesante. El docente debe conocer la materia que enseña. Si el docente no conoce la materia, los alumnos lo notarán de inmediato, y no perdonarán. Pero esto es necesario, pero no suficiente. La materia debe ser entregada de manera entretenida, participativa.

Actualmente en Chile, las universidades han decidido incorporar la educación emocional en sus programas de formación inicial docente. Haciendo dialogar a los estudiantes, trabajando en grupos, con diversos medios y con imaginación. Si los estudiantes se interesan en esto, no habrá problemas que dificulten el aprendizaje. Todos los estudiantes tienen una relación emocional con el aprendizaje. El contenido que es objeto del aprendizaje gatilla distintas emociones – de agrado o de rechazo -en los estudiantes. Por ello la selección del contenido a estudiar es algo de importancia. De hecho, quizá uno de los problemas principales en la educación hoy en día, es responder la pregunta ¿qué es lo que vale la pena aprender hoy? En esto, digámoslo, existe un supuesto erróneo. En el diseño del currículo se supone que los

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

alumnos estarán naturalmente interesados y motivados por la materia determinada por las autoridades adultas. Pero el supuesto debería ser el contrario. En realidad, ¿por qué un estudiante habría de interesarse en algo que no le pertenece, al menos en el ahora? Si ello es así, entonces, el problema de la relación del estudiante con el contenido, no se genera en las motivaciones del estudiante, sino más bien, radica en los adultos: en aquello que los adultos les proponen a los estudiantes. Si el contenido no se transforma en algo interesante, si se les pide memorizar cosas que no son de interés, solo se logrará que algunos estudiantes puedan devolver las informaciones condicionadas por los profesores.

Este tipo de educación se ha vuelto particularmente inadecuada para la sociedad moderna como la nuestra, donde la apertura a mayores espacios de autonomía personal, requieren no solo saber leer y escribir, sino que principalmente querer leer y escribir; donde no solo se requiere parecer decente, sino ser decente. Para que los estudiantes tengan una buena relación con la materia hay dos caminos. Uno es el camino conductista, el del premio y el castigo, donde el adulto impone sobre los estudiantes una temática, independiente de si ésta les interese o no. Este camino siembra el resentimiento que tarde o temprano se cosechará en el aula o en la sociedad. Nuestros sistemas han optado por este camino, ajustando a él todas las técnicas de presión y de control que les ofrece la gestión moderna. El otro camino, nace de la posibilidad de que el estudiante establezca sus propias conexiones con el mundo. Hacer que el estudiante sienta que la materia que se enseña le concierne a él personalmente. Que él es activo en la determinación de las interconexiones que él tiene con el mundo. Que él no es solo un ente pasivo en la interconexión que otros han definido para él. Pero, no es solo eso, también esta posibilidad emerge del hecho de reconocer el deseo o la fuerza natural de los humanos de hacer sentido del mundo que lo rodea.

En el primer camino, el docente es el que tiene la responsabilidad, él es el que le hace cosas al estudiante y éste es pasivo en este proceso. En el segundo, es el estudiante es el que tiene la responsabilidad, pues el trabajo de aprender ocurre en él, de acuerdo a cómo él es. El proceso de aprendizaje no ocurre en el contexto, ocurre en el estudiante. La responsabilidad del docente es de generar todas las condiciones posibles para que el trabajo de aprendizaje

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

pueda ocurrir en el estudiante. Una buena relación del estudiante con la materia, supone que se han cambiado los supuestos erróneos que existen en el diseño de lo que hay que aprender. La relación que lleva al aprendizaje tiene que ver con el reconocimiento de los intereses, de los talentos, de los estilos de aprender, del gozo de aprender descubriendo, jugando con palabras y con números, de su participación en determinar lo que quieren aprender, de su auto evaluación.

La relación del docente consigo mismo. En el prólogo del libro “La Educación del Ser Emocional”, Claudio Naranjo indica que “nada importa tanto para el desarrollo de los niños como el que los profesores tomen conciencia de sí mismos”. Esto es, la conciencia que tiene el profesor respecto de sí mismo en tanto que persona que facilita la formación de otros seres humanos y en especial si se trata de niños.

En la relación del docente consigo mismo, éste o ésta deben tener claridad acerca de qué opinión tiene de sí mismo en tanto que docente. ¿Qué es lo que realmente le gusta de su actividad, cuáles son sus intenciones, cuáles sus intereses, sus seguridades, sus talentos e inseguridades? Claridad acerca de estas temáticas, incrementa la eficacia del profesor pues le permite ser más honesto en su conexión con los alumnos, y consecuentemente en contribuir a un mejor clima en el aula. Esta claridad es importante, pues el profesor en el trabajo emocional. Al enseñar, el profesor proyecta sus pensamientos, su experiencia y sus conocimientos irradiando desde su cuerpo sus emociones en acciones, actitudes y tonalidades. A través de ella, el docente entusiasma o aburre, se acerca o se distancia, crea confianza o desconfianza. La relación del profesor con el estudiante. Esto no es nuevo, y se trata de la relación principal.

El profesor emocionalmente competente, es aquél que ve el trasfondo emocional detrás de los actos de los estudiantes, asimismo puede ver que detrás de la indisciplina, hay miedos, rabia, orgullo o disgusto que son los elementos que hay que tratar. En un contexto conductista, ello se trata con premios o castigos, en un medio humanista, las acciones del docente corresponden a su comprensión de las emociones que están presentes. Para que haya conexión,

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

es central es que el profesor sea genuino que su posición frente a los estudiantes sea de aceptación, de manera que se dé una relación interpersonal entre profesores y estudiantes. Esto no quiere decir que se trate de una relación permisiva, o de “amiguismo”.

Podemos señalar que un propósito de la tarea del docente es nutrir las relaciones entre los estudiantes. Cuando existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los estudiantes, hay mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos. Pero los estudiantes pueden aprender a relacionarse con respeto y sin violencia. Esto es posible si se lleva a cabo una enseñanza que se ocupe de generar un clima de confianza mutua en el aula. Una. Éste es un requisito para que haya un clima emocional adecuado. Para generar un tal clima, se requiere permitir y activar la participación de los estudiantes, que les permita, por ejemplo, colectivamente proponer, negociar y determinar lo que vale la pena aprender. Una educación cuyo foco está en el principio de hacer las cosas con los estudiantes, en vez de una ocupada en hacer cosas a los estudiantes. Una pedagogía desarrollada con los estudiantes se orienta a estimular que los estudiantes puedan expresar sus motivaciones intrínsecas acerca de lo que quieren aprender, individual y colectivamente. Aprender juntos es más fácil que aprender en soledad.

Que los estudiantes desarrollen competencias emocionales en sus interacciones promueve la capacidad de resolver problemas cognitivos. Dicho de otra manera, una educación focalizada en lo emocional es una ganancia: sirve a la vez para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico.

El Dominio B del marco para la buena enseñanza menciona 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. (Fundamentación Dominio B, año 20016).

Es de suma importancia lo que se propone este dominio para poder mejorar en todo ámbito del aprendizaje creando un clima y ambiente para poder impartir la clase, en donde los

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

estudiantes se vean favorecidos en su enseñanza aprendizaje, que haya un ambiente grato para poder adquirir el contenido que se quiere entregar, es de vital importancia el ambiente que el docente favorece para poder aprender y generar espacios de confianza dentro de la sala de clases, para adquirir nuevos aprendizajes es importante que sean de calidad y que tengan un significado para los estudiantes, todos estos factores favorecen el clima de aula, aunque estos dependen en gran medida los diferentes componentes que tienen los estudiantes, ya sean factores afectivos, sociales y los materiales que se utilizan para poder aprender y focalizar el aprendizaje de cada uno.

Los estudiantes tienen que descubrir sus emociones y cómo reaccionar a las diferentes situaciones en las cuales se ven enfrentados a diario, para poder desenvolverse con total libertad de expresar lo que sienten y así poder conocerse y desarrollar su propia identidad como persona para poder fortalecerse en lo que realice, teniendo claridad en lo que quiere y poder establecer vínculos afectivos con sus pares y adultos significativos.

Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Este dominio se fundamenta en un aspecto crucial al interior de las salas de clase es la capacidad del profesor para generar interés por el aprendizaje en sus alumnos. Esto se relaciona estrechamente con su disposición a comprometerse con los contenidos que enseña y con lograr que sus alumnos se motiven y valoren lo que están aprendiendo. (Marco para la buena enseñanza, dominio B, año 2008)

De acuerdo a lo que sucede en la sala de clases es de suma importancia todo lo que allí pasa desde el inicio hasta el fin del desarrollo de la clase, ya que eso va a demostrar el interés por parte del profesor y los estudiantes para poder aprender y focalizar la atención en lo que le es más significativo para cada estudiante, en relación a su contexto, intereses personales y afectivos.

2.3.3 Agente Motivacional/ Desmotivacional

➤ Motivación

El origen de la palabra motivación nace de la palabra latina “motus” que significa movimiento y referido al hombre, agitación del espíritu y sacudida. Por lo tanto, explica la “dirección, intensidad y persistencia de la conducta dirigida hacia un objetivo” (Good y Brophy, 1990).

Por esta razón un motivo es una necesidad o deseo específico que activa al organismo y dirige la conducta hacia una meta. “Cuando un estímulo induce una conducta dirigida a una meta, decimos que ha motivado a la persona”. (Morris, Maisto, 2005, p329)

Para Céspedes (2009) la motivación estimula a ser curiosos, a asombrarse frente a aquello misterioso y novedoso, “promueve la apertura a nuevos aprendizajes, la necesidad de explorar, de descubrir, de pensar excitadamente y de abrirse a recursos cognitivos sofisticados” (Céspedes, 2009, p72).

La **Motivación Intrínseca** “Motivación proporcionada por la actividad en sí misma”. (Morris, Maisto, 2005, p332). “Esta se desarrolla cuando la fuente de la motivación reside en el individuo y la tarea: el sujeto encuentra la tarea agradable o que merece la pena por sí misma”. Ormrod (2005). “La motivación intrínseca, es aquella que nace de manera espontánea por acciones internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Covington, 2000; Deci y Ryan, 1994, citado en Ormrod, 2005). Es, por tanto, algo interno cuya activación no depende de un estímulo externo.

Por otra parte, la **Motivación Extrínseca** “Nace de lo que digan o hagan los demás acerca de la actuación del estudiante o de lo que él obtenga concretamente de su aprendizaje” (Rodríguez, 2008). Según Baquero y Limón Luque (1999), “la motivación extrínseca es aquella que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma (1999, p109). Reeve (2000), afirma que “el

estudio de la motivación extrínseca pasa por los conceptos principales de recompensa, castigo e incentivo.

- **La desmotivación** Se define como una sensación, caracterizada por la carencia de esperanzas y el sentimiento de angustia a la hora de resolver problemas o superar un obstáculo, esto a su vez, produce insatisfacción y se evidencia con la disminución de la energía y la incapacidad para experimentar entusiasmo (Julián Pérez Porto y María Merino, 2008). La desmotivación es normal en personas que ven limitados o no realizados sus sueños o anhelos. Del mismo modo, la desmotivación tiene un perfil pesimista y un estado de desesperación al que se podría llegar tras experimentar un intenso desánimo o desgana. Todo esto surge a raíz de la multiplicación de vivencias negativas y por una sensación de no disponer de la capacidad para lograr dichos objetivos deseados. Por ende, la desmotivación, podría llegar a generar una frustración duradera. (Julián Pérez Porto y María Merino 2008).

El estudiante desmotivado carece de intencionalidad. Ryan y Deci (2000, 2002) y Vallerand (1997) apuntan a que surgen Pensamientos sobre la carencia de capacidad para realizar una tarea, señalando que la tarea es demasiado difícil para él y que no es competente para realizarla con éxito.

Hernández y Marchesi (2003) indican que para que un estudiante aprenda se deben tomar en cuenta “dos factores primordiales: sus conocimientos previos y sus motivaciones” (Hernández y Marchesi, 2003, p43). Siendo aspectos relevantes a considerar para la generación de un clima de aula positivo.

En los agentes motivacionales y des-motivacionales surgen variados factores que intervienen en el clima de aula, por lo tanto, influyen de manera positiva y negativa en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la motivación es un agente que tiene máxima importancia, ya que influye notoriamente en el interés o disposición que desarrollan los estudiantes frente a tareas o labores a realizar que son presentadas por un adulto. Estas deben ser mostradas a través de ricas estrategias que hagan aflorar la motivación.

En cambio, se puede comentar que la desmotivación es la carencia del agente motivacional, lo que afecta directamente al clima de aula teniendo estudiantes sin interés de aprender, produciendo una tensión entre estudiantes y aprendizajes.

3. MARCO METODOLÓGICO.

Este apartado dará a conocer el tipo de investigación y los instrumentos que serán utilizados en el estudio, lo que nos permitirá como resultado analizar las conclusiones con respecto a la importancia del clima Emocional en el aula y su relación con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje mixto de un Primer año Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.

3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.

La investigación se enmarca en el paradigma interpretativo o fenomenológico. Según Edmundo Husserl este paradigma se caracteriza por concebir la Fenomenología como “un método analítico descriptivo de las vivencias del pensamiento... que interpreta la realidad mediante la reducción” (Fermoso 1988 – 89, p.22). Su propósito será describir lo que sucederá en el fenómeno, recopilando y presentando sistemáticamente datos para generar una idea clara de una determinada situación, que en este caso era la relación existente entre clima emocional de aula y el aprendizaje de los estudiantes de primer año básico con Trastornos del lenguaje Mixto.

3.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación es de tipo Cualitativo, Taylor y Bogdan (1987) definen la metodología cualitativa en su más amplio sentido como “la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Lo anterior se vincula con la investigación debido a que las descripciones y las observaciones, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación,

además es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

3.3 ENFOQUE INVESTIGATIVO

La investigación es de tipo exploratorio, según Roberto Hernández Sampieri. “Este enfoque de investigación se caracteriza por que el objetivo a estudiar es poco conocido o no existen mayores antecedentes sobre él y no se ha abordado en forma específica.”

Lo anterior se vincula con esta investigación porque, el clima emocional en el aula es un tema que es poco estudiado dentro de los establecimientos educacionales, ya que la investigación se asocia con la relación específicamente con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje Mixto de un Primero Básico, pertenecientes a un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros.

Al analizar cómo el clima emocional en el aula se relaciona con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno específico del Lenguaje Mixto de un Primer año Básico de un colegio de Particular Subvencionado de la comuna de Graneros, podemos establecer lineamientos para poder mejorar en este tema que es importante dentro de nuestra investigación y a nivel general dentro del sistema educativo.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación se basa en el de estudio de caso. Según R.E.SStake 2010 “*Este diseño investigativo se caracteriza por el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias significativas.* Relacionándose con el fin de conocer, analizar e interpretar las características de un fenómeno concreto, en este caso estudio del aprendizaje y su relación con el clima emocional en el aula.

3.5 CONTEXTO

Nuestra investigación se realizará en un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros, sexta región. La matrícula actual es de 524 niños y niñas y la cantidad total de docentes es de 32, el establecimiento educativo pertenece al sistema de financiamiento compartido atendiendo a niños de pre básica, enseñanza básica y media incrementando un nivel por año con el objetivo de llegar a formar cuarto año de enseñanza media, Su población escolar es de un nivel socioeconómico y cultural medio; viviendo la mayoría de ellos en una comuna semi rural. Actualmente presentan un porcentaje significativo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias y permanentes.

La presente investigación se realizará con estudiantes de un primer año Básico que presentan Trastorno Específico del Lenguaje Mixto, pertenecientes a un Programa de Integración Escolar.

3.6 SUJETOS DE ESTUDIO

En esta investigación se estableció como unidad de análisis los sujetos que se involucran directamente con el foco de nuestra Investigación; cuatro Estudiantes de 6 años con Trastorno Específico del Lenguaje mixto de un Primer año Básico, pertenecientes al programa de Integración Escolar de un colegio Particular subvencionado de la comuna de Graneros. Pertenecientes a un nivel socioeconómico medio, por parte de la mayoría de los padres y alto índice asociadas a disfunción familiar, padres separados, abuelos responsables etc.

3.7 INSTRUMENTO:

El instrumento a utilizar en la investigación será la entrevista. Para lograr la finalidad que recoge esta investigación, se llevarán a cabo entrevistas a estudiantes de primer año Básico de un colegio perteneciente a la Comuna de Graneros.

Tal como lo señalan Benny y Hughes (1970), la entrevista es “la herramienta de excavar” favorita para adquirir conocimientos sobre la vida social, a través de relatos verbales.

El tipo de entrevista será la entrevista en profundidad, Según Sierra (2001) “*La entrevista profunda se orienta a investigar en profundidad una determinada cuestión del entrevistado. Por ello el entrevistador debe procurar que las manifestaciones del entrevistado giren alrededor de dicha cuestión. Hay pues una mayor intervención del entrevistador que en la clínica*”. (pág354).

3.8 ASPECTO ETICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Algunos de los aspectos éticos que considera esta investigación es mantener en reserva el nombre de los entrevistados. También considera la solicitud de autorización a todas las personas involucradas, con el fin de saber la realidad del colegio en cuestión y poder dar respuesta al tema a investigar.

3.9 METODOLOGIA DE ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

En esta investigación se realizará un análisis de contenido, Según Krippendorff, (1990) el análisis de contenido se refiere al "...conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación".

Posteriormente, se desarrollará un análisis interpretativo de la información, con el fin de relacionar lo evidenciado en las entrevistas con la bibliografía considerada en el marco referencial de la presente investigación.

4. ANALISIS

El análisis de datos constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de la información. Gil (1994).

Referentes a las técnicas de análisis de la información Fernández, L (2006) menciona que hay múltiples fuentes y formas de datos. Hay información que proviene de observaciones estructuradas o no estructuradas. Otra de entrevistas, ya sean abiertas, estructuradas o etnográficas, y también de medidas menos intrusivas, como documentos cotidianos o especiales, registros o diarios. En algunos estudios puede haber información proveniente de

cuestionarios y encuestas, películas y vídeos, o datos provenientes de pruebas de diversos tipos.

El análisis de datos, según Rodríguez (2005) es la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe de investigación,

Una vez que se aplicó el instrumento, se procedió a la organización y selección de los datos recogidos para su respectivo análisis. Estos permitieron realizar el análisis descriptivo e interpretativo

Para realizar el análisis de las entrevistas, fue necesario que estas se transcribieran de manera literal. No omitiendo información, ya que de aquella manera se pudo dilucidar las concepciones que los estudiantes tenían respecto de los temas planteados en ellas.

Luego de la transcripción de la entrevista, se procedió a seleccionar los datos de acuerdo a la tabla correspondiente a cada categoría, las cuales llevan un título y síntesis de la información presente en cada una de ellas. Ya para finalizar el plan de análisis, se llevó a cabo los análisis interpretativos de los datos e información recabada.

4.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

El análisis descriptivo consiste en describir las tendencias claves en los datos obtenidos y observar las situaciones que conduzcan a nuevos hechos. Se incluye la recopilación de datos relacionados que posteriormente se organizan y se tabulan para finalmente describir el resultado. Para nuestro estudio, el análisis se enfoca en describir lo que el estudiante en cuestión responde, lo que permite clasificar la entrevista en distintos ámbitos, para luego realizar el análisis y descripción de los resultados.

En las siguientes categorías abordadas podemos evidenciar que los niños entrevistados dan a conocer su sentir en relación a sus propias vivencias.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

A continuación, dejaremos establecido el análisis de las preguntas y respuestas realizadas a los niños por categoría que se encuentran posteriormente en el anexo.

A) Categoría:

Clima Emocional

➤ **ANÁLISIS.**

1. Esto deja ver claramente la reacción personal de cada uno de ellos y en sus respuestas Denota su agrado y desagrado frente a la pregunta realizada.
2. Los estudiantes dejan ver en sus respuestas que el clima creado por la profesora hace percibir la reacción propia del docente frente a los niños, de acuerdo al trato que les entrega.
3. Los niños en sus respuestas tienen una percepción negativa en relación al profesor y su ausencia frente a las dificultades propias del estudiante.
4. En las respuestas obtenidas de esta pregunta los niños dejan ver el temor que tienen frente a la reacción del docente en el momento de recibir sus orientaciones y sugerencias de este
5. En respuesta a esta pregunta los estudiantes reaccionan con emociones positivas frente al actuar del profesor.

B) Categoría: Aprendizaje

➤ **ANÁLISIS.**

1. Los cuatro estudiantes dan respuestas similares en relación a la conducta de la profesora, y ellos no entregan las respuestas requeridas por el docente creando así un ambiente no apto para el aprendizaje.
2. Los niños son capaces de reconocer actitudes positivas del docente sintiéndose contenidos en ocasiones.
3. Los niños han internalizado las normas de aula establecidas por los docentes a cargo.
4. Los estudiantes reaccionan regulando su conducta y la de sus pares para favorecer un buen aprendizaje.
5. Según lo evidenciado por los niños son capaces de percibir la actitud negativa de la profesora frente a las normas no respetadas de la clase.

c) Categoría: Relación entre Clima emocional y aprendizaje.

➤ ANÁLISIS

1. Los niños frente al sacarse buenas o malas notas tienen claro el agrado o desagrado frente a ello.
2. Según las respuestas entregadas por los niños el ambiente creado en el aula hace que los estudiantes mantengan interés o disposición por aprender reaccionando sin participar de la clase.
3. El ambiente creado por el profesor frente a las respuestas obtenidas de los niños hace que estos se manifiesten de forma temerosa e insegura al momento de entregar sus respuestas.
4. Los niños manifiestan buenas relaciones entre sí y tienen la capacidad de dirigirse al profesor cuando tienen dificultades.
5. Los estudiantes son capaces de diferenciar un ambiente significativo para aprender notándose claramente sus preferencias, agrado y disposición para lograr nuevos aprendizajes.

4.2 ANÁLISIS INTERPRETATIVO

4.2.1 Categoría 1: Contexto Emocional en el aula de un primer año básico.

Casassus señala que un factor imprescindible dentro del aula, para la generación de un aprendizaje adecuado de los estudiantes, es “el tipo de conexión emocional que se establece entre los docentes y ellos” (Casassus, 2006, p239). Según la percepción de los niños, esta conexión emocional tiene relación con el cumplimiento de las normas establecidas dentro del aula, pues aseguran que, si respetan éstas, la docente expresa un buen trato hacia ellos.

El cumplimiento de normas por parte de los estudiantes para mantener un buen clima emocional en el aula, se relaciona con la moral heterónoma, tal como lo menciona Piaget (González y otros, 2009), ya que esta moral tiene vínculo con la obediencia y la sumisión, sin comprender el sentido de la norma en sí, sino más bien se cumplen para evitar castigos o retos,

así como también para evitar el cambio de humor del educador cuando no se cumplen las normas establecidas.

Asimismo, los estudiantes expresan que, en ocasiones, la profesora muestra interés en las dificultades que ellos puedan presentar. Esto se relaciona con lo que señala Saffie (2000) cuando dice que se deben establecer relaciones afectivas que permitan la interacción entre el docente y sus estudiantes con el fin de potenciar su aprendizaje.

En relación a la manera de enseñar de la docente, los estudiantes mencionan que al momento de iniciar las clases la profesora realiza preguntas referentes a las actividades que deben desarrollar para cumplir los objetivos propuestos para la clase. Esto es coherente con lo que propone el Marco Para la Buena Enseñanza en el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, donde se indica que el docente debe estructurar “las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencias de los estudiantes” (MINEDUC, 2009, p28).

Así mismo, los estudiantes expresan que en ocasiones existe un vínculo de confianza entre la docente y ellos que depende principalmente del estado de ánimo de la profesora, lo que permite que ellos expongan sin temor sus dudas facilitando la concreción de los objetivos propuestos para la clase. Casassus afirma que “cuando los alumnos están en confianza, se sienten en seguridad, y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a cometer errores” (Casassus, 2006, p243).

Los estudiantes aseguran que cuando la docente demuestra un buen trato hacia ellos, se sienten bien, queridos y felices. Afirman que les gusta que la profesora manifieste actitudes afectivas y cercanas hacia ellos. Aunque no mencionan que esta afectividad esté relacionada con su rendimiento escolar, se podría interpretar que cuando el estudiante recibe una emocionalidad positiva por parte de un referente, presenta una mejor disposición para el aprendizaje, por lo que su rendimiento escolar podría ser mejor.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Según lo analizado, los estudiantes expresan que el trato que les da la docente depende de varios factores como:

- El estado de ánimo de la docente
- El comportamiento de los estudiantes
- cómo ellos asimilan las normas que se les imponen.

Existe una relación directa entre la emocionalidad de la profesora y la conducta de los estudiantes, ya que si ellos tienen una conducta óptima recibirán un trato amable de parte de la docente, sin embargo, si se comportan de mala manera, transgrediendo las normas, recibirán un trato más distante de parte de la autoridad.

Se debe destacar que uno de los estudiantes expresa el sentido que tiene este factor para su desarrollo personal, señalando que, si la docente mantiene un trato positivo, siendo amorosa y cariñosa, él aprende más (estudiante 4). Esta comprensión que hace el estudiante tiene relación con lo que plantea Maturana cuando indica que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 1997, p23). Este caso particular en que el niño puede relacionar la actitud que percibe de su profesora con el grado de aprendizaje que él obtiene, está en la línea de nuestra investigación, donde se establece una directa relación entre los vínculos que establece la docente con sus estudiantes en su labor educativa y los resultados académicos y conductuales de los niños y niñas, por lo que se puede interpretar como un factor determinante en el rendimiento académico.

En relación a las prácticas docentes percibidas por los estudiantes, estos admiten la importancia que tiene la cercanía y afectividad que la docente establece con ellos y la confianza que genera, estando siempre pendiente de las necesidades y dificultades que se les presenten.

4.2.2 Categoría 2: Aprendizaje:

En consideración al Aprendizaje escolar, los estudiantes expresan sentirse mal cuando no entienden alguna materia y obtienen una baja nota, asumiendo la responsabilidad de este fracaso debido a la falta de estudio. Además, cuando deben mostrar sus conocimientos frente al curso, se sienten cohibidos y temerosos ante la posibilidad de cometer algún error que les conlleve un llamado de atención por parte de la profesora. Lo anterior se puede relacionar con lo que afirma Saffie (2000) cuando señala que “los estudiantes que tienen una alta autoestima aprenden más rápido, retienen la información por más tiempo, responden positivamente a los desafíos, poseen un grado de aceptación mayor frente a los demás y son capaces de responsabilizarse de sus actos” (Saffie, 2000, p34), lo que se puede interpretar como un desarrollo correcto de la autoestima positiva de los estudiantes, siendo este desarrollo atribuido a las prácticas de la docente en función al fortalecimiento del desarrollo personal y emocional de los estudiantes.

En general, las entrevistas entregan una visión de baja autoestima por parte de los estudiantes, asociado al temor a equivocarse que pudiera provocar un cambio en el ánimo de la profesora que perjudique a todo el curso.

4.2.3 Categoría 3. Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.

Los estudiantes relacionan el cambio de ánimo de la profesora, con el incumplimiento por parte de ellos de las normas establecidas en el aula ya que muchas veces debido al Trastorno Específico del Lenguaje que presentan no las logran comprender, lo que trae como consecuencia un ambiente más tenso, en donde las relaciones se vuelven más distantes, ya que ellos saben cuáles son aquellas conductas que afectarán negativamente al clima emocional en el aula.

Los niños y niñas están conscientes que el no cumplir las normas afecta negativamente al clima emocional de aula, pero no son capaces aún de comprender el sentido de estas. Esto tiene relación con la moral heterónoma, tal como se menciona en el análisis anterior, en donde

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

se ligaba ésta al cumplimiento de las normas para evitar algún castigo o por sumisión a normas impuestas por adultos (González y otros 2009). Si bien la profesora justifica las normas y les explica el porqué de la existencia de estas, los estudiantes las realizan sin comprender el trasfondo que irá en su propio beneficio, las cumplen por evitar el enojo o disgusto de la profesora.

Según las respuestas de los estudiantes, es la profesora, quien establece las normas, sin embargo, en ocasiones se percibe que la autoridad que ella ejerce está fundada en el autoritarismo, y en muy pocas ocasiones se “sustenta en el respeto, la consistencia, la consecuencia, la justicia y la tolerancia” (Céspedes, 2009b, p124).

Se puede observar claramente que el clima que actualmente se da en el aula del curso en análisis no es el mejor debido a que ambas partes no han asumido la importancia de este tema. Por una parte, la profesora establece una cantidad importante de normas rígidas que limitan la libertad de los niños y niñas para encontrar distintos métodos de aprendizaje, por otra parte, los estudiantes con TEL mixto desarrollan sus actividades bajo la premisa del temor al castigo o a enojar a la profesora, afectando negativamente su autoestima y no comprendiendo el sentido de ellas. Los niños y niñas son capaces de identificar los buenos momentos en el aula en función de un buen estado de ánimo de la docente, creando un ambiente ameno y afectuoso que facilita el aprendizaje de las materias enseñadas.

5. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

5.1 CONCLUSIONES

Podemos afirmar que a través de los instrumentos aplicados a los estudiantes del Establecimiento Educacional, los alcances de esta investigación arrojaron que al contexto emocional no se le otorga la importancia correspondiente relacionándose en su totalidad a nuestro objetivo general planteado, “ Analizar el clima Emocional en el aula y su relación con el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno Específico del lenguaje mixto de primer Año Básico, de un colegio Particular subvencionado de la Comuna de Graneros”. Esto se ve reflejado en la falta de preocupación que existe respecto a esta temática y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, ya que todo apunta a que los Docentes buscan cumplir sólo con aspectos que competen a los resultados académicos y las exigencias que trae consigo, dejando de lado y un poco olvidado la relevancia de un clima emocional adecuado que el estudiante necesita para enfrentarse al proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los resultados de las entrevistas dejan plasmado el poco interés que sienten los estudiantes de parte del profesor para desarrollar un adecuado clima emocional, creyendo que este no es necesario para que el estudiante sea exitoso, sin embargo, este es el punto fundamental que hace que los demás aspectos funcionen de manera adecuada, esto vuelve el aprendizaje integral y significativo.

En cuanto a nuestro objetivo planteado podemos afirmar que los docentes le asignan poca importancia al Contexto emocional, dándole énfasis al cumplimiento en cuanto a calificaciones, tareas y trabajos. A lo cual el área socio emocional se mantiene con niveles bajos con respecto a la relevancia, dejando un vacío que debe ser trabajado de manera ardua y rápida, ya que este factor podría ser causal en los estudiantes para que aquellos no progresen en sus necesidades educativas especiales.

Se ha podido observar la carencia de buenas relaciones entre los actores, sustentadas en el poco respeto, la falta de afectividad y la poca confianza incentivadas por la docente,

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

quien en ocasiones reiteradas no asume su rol con responsabilidad ya que su emocionalidad no permite potenciar el protagonismo de todos sus estudiantes, lo cual se ve reflejado en la falta de participación que tienen éstos en el desarrollo de las clases.

La profesora a cargo del nivel educativo constantemente manifiesta a través de su lenguaje verbal y no verbal, bajas expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes, no permite la participación de todos, lo que afecta la autoestima, ya que no valora sus logros y aportes, por muy pequeños que estos sean.

En muy pocas ocasiones utiliza el refuerzo positivo, a veces ridiculiza sus errores, no tomando en cuenta a los estudiantes que presentan mayor dificultad, excluyéndolos la mayoría de las veces en las actividades de aprendizaje. Mencionando en muy pocas ocasiones sus logros a través de la afectividad y la cercanía física, haciendo que sus estudiantes se sientan poco importantes y protagonistas de sus propios aprendizajes. Al abordar de manera pedagógica los errores de sus estudiantes, éstos la mayoría de las veces tienen miedo a expresarse, dando a conocer sus ideas a través de un lenguaje frío y distante, lo que permite dar cuenta de la desconfianza y el respeto que existe entre docente y estudiantes. Esto es posible porque la docente no hace énfasis en la diversidad de opiniones que se da dentro del aula.

Al establecer éste tipo de relaciones dentro del aula entre docente y estudiante, se genera una convivencia Negativa, la que surge en gran medida, a partir de la carencia de normas que regulan la convivencia dentro del aula, que no son reforzadas constantemente por la docente quien no les da el sentido para que éstas sean comprendidas por sus estudiantes, ya que, si bien éstas son impuestas, la docente no hace referencia al porqué de su existencia.

La docente en muy pocas ocasiones estimula la conformación del contexto emocional positivo que se vive en el aula, ya que sus prácticas pedagógicas inadecuadas e incongruentes al contexto en que se desenvuelven sus estudiantes, desarrollando en muy pocas ocasiones actividades que parten desde sus intereses y experiencias de vida.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Siendo así, estas prácticas desfavorables para un adecuado desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, lo que queda demostrado en los resultados académicos preferente de las materias que imparte la docente.

Es posible afirmar, a través de la revisión de las respuestas entregadas por los cuatro estudiantes, que la docente en, muy pocas ocasiones genera un contexto emocional apto para la obtención de buenos resultados académicos y conductuales, debido a sus cambios de humor y a la carencia de tolerancia que existe hacia los estudiantes con mayor dificultad, tal como se evidencia en la respuestas entregadas por los estudiantes., mostrando actitudes desfavorables para la buena convivencia y para el desarrollo de un aprendizaje significativo principalmente en los niños que presentan mayor dificultad.

Al observar a la docente dentro del aula, se puede explicar que la profesora desconoce u omite algunos aspectos que influyen en el desarrollo de un contexto emocional positivo, pues ella se refiere reiteradamente a la concentración y al cumplimiento de normas, como si fueran estos aquellos factores que inciden mayormente en un clima propicio, demostrando prácticas pedagógicas que van ligadas principalmente a reiterar normas y potenciar la concentración, pues dejando de lado la emocionalidad en sus propuestas de enseñanza.

Se puede deducir que si la docente tuviera mayor conocimiento y llevara a la práctica todos los factores que influyen en la generación de un clima emocional apto o desarrollara con mayor intencionalidad las emociones dentro del aula, los estudiantes lograrían mejores resultados en su rendimiento escolar, ya que de esta forma estaría fortaleciendo el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que permitirían a los estudiantes ser capaces de enfrentar los desafíos que se les presenten tanto en el aula como en su diario vivir.

Los estudiantes han afirmado que se sienten mal cuando la profesora los reta o les llama la atención, así como se sienten a gusto cuando la profesora les demuestra cariño o manifestaciones afectivas, lo que se podría traducir en estudiantes que se ven favorecidos o afectados por la emocionalidad que la docente demuestra en el aula. Los estudiantes al decir

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

que les importa el trato que reciben de la docente en la realización de las clases, afirman de alguna manera la relación que existe entre clima emocional de aula y el aprendizaje.

Se ha reflejado a partir de las entrevistas, que la docente en muy pocas ocasiones toma en cuenta los intereses y experiencias de sus estudiantes, no logrando generar experiencias de aprendizaje motivadoras, lo que provoca que los contenidos sean poco significativos para sus estudiantes.

Se debe ser consciente que el rol del educador, va más allá de las funciones que se desarrollan en el aula, ya que se debe formar a seres no tan sólo racionales, sino también emocionales, por lo tanto, su labor debe ser trascendental y no concentrarse sólo en lo cognitivo y conductual.

A través de la experiencia vivida, consideramos que es necesario que todo profesor esté al tanto de las emociones de sus estudiantes, ya que pueden existir momentos en que el estudiante asista al aula con una carga emocional que impida su trabajo escolar, por lo tanto es el docente quien debe generar instancias de diálogo, basadas en la confianza, que permitan incentivar la expresión del niño o niña, ya que de esta manera se podrán develar sus emociones y cómo éste se predispone al aprendizaje.

La función docente exige un compromiso por parte de aquel que lo desarrolla, implica vocación y entrega, es necesario comprender que los estudiantes son seres humanos que merecen una educación integral, como señala Maturana, los estudiantes deben ser aceptados como un ser emocional y legítimo otro en la convivencia.

Es por esta causa que las energías de los profesores deben concentrarse en generar espacios educativos adecuados, que entreguen al estudiante, las herramientas necesarias para enfrentarse a esta sociedad que día a día desvaloriza y anula las emociones, sin tener conciencia que éstas son la base de toda vivencia humana, que permite el despliegue del conocimiento y que por lo tanto deben desarrollarse para la trascendencia del ser humano.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Al término de este estudio podemos sugerir nuevas investigaciones que puedan profundizar en el contexto emocional en relación al aprendizaje, estrategias educativas marcadas en afianzar la alianza clima emocional y aprendizaje, las cuales deben estar centradas en el contexto real. Asimismo, nos ha entregado información muy significativa como futuras docentes ya que nos ha permitido tomar conciencia de la forma en cómo nos relacionaremos con nuestros futuros estudiantes y de cómo crearemos un ambiente propicio para el desarrollo de un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje, además de evaluar las futuras prácticas en las que nos veremos implicadas y comprometidas

Se sugiere implementar una propuesta metodológica a través de un manual práctico tanto para docentes como la comunidad Educativa. Con el objetivo de que se vean involucrados con el sentido integral que tiene el tema del clima emocional. lo que contribuye tanto para la vida personal y social del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA

- Arón, A M; Milicic. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un Programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.
- Assaél, Jenny., Neumann, Elisa (1991). Clima emocional en el aula. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Baptista, Pilar., Fernández, Carlos., Hernández Roberto (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Bisquerra, Rafael (2000). Métodos de investigación educativa. Barcelona: Editorial Ceac.
- Casassus, Juan (2003). La escuela y la (des)igualdad. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Casassus, Juan (2007). La educación del ser emocional. Santiago de Chile: Cuarto Propio/Índigo.
- Casassus Juan (2008). Aprendizaje, emociones y Clima del Aula, Santiago: Editorial Diplomado en Educación Emocional.
- Pedagogía Crítica Paulo Freire, año 7, N° 6. Santiago de Chile: UAHC/Ediciones LOM.
- Céspedes, Amanda (2009a). Niños con pataleta, adolescentes desafiantes. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Céspedes, Amanda (2009b). Educar las emociones, educar para la vida. Santiago de Chile: Ediciones B.
- Coll, César., Solé, Isabel (2004). Enseñar y aprender en el contexto del aula. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Sao Pablo: Editorial Paz e Terra S.A
- García Cué, J.L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. Tesis Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Heras, L. (1994). Etnografía del espacio escolar. Estudio de un caso. Tesis doctoral. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Málaga.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Hernández, Fernández y Baptista. (2006). Metodología de la Investigación. (Cuarta edición): México, D.F. Mc Graw Hill Interamericana, Editores S.A.

Ministerio de Educación (2009). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: C y C Impresores Ltda.

Rojas, G. Salas, R. Jiménez, C. (2006). Investigaciones sobre estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre universitarios. Recuperado el 12 de marzo de 2011, de <http://www.scielo.cl/scielo>



Facultad de Pedagogía

Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

ANEXOS

PAUTA DE ENTREVISTA:

La entrevista se realizará en un colegio Particular Subvencionado de la comuna de Graneros, con 4 estudiantes de un primer año Básico que presentan Trastorno Específico del Lenguaje Mixto, pertenecientes a un Programa de Integración Escolar.

CATEGORÍA 1: CLIMA EMOCIONAL.

Pregunta(s) de entrevista

- ¿Cómo te sientes cuando saluda y llega la profesora?
- ¿Cómo es el trato de la profesora contigo y con tus compañeras y compañero? ¿Por qué?
- ¿Qué hace la profesora cuando estas triste y te ocurre algún problema o dificultad?
- ¿Cómo te sientes cuando la profesora te llama la atención?, ¿Por qué sientes eso?
- ¿Cómo te sientes cuando la profesora te felicita? ¿Por qué?

Categoría 2: Aprendizaje.

Pregunta(s) de entrevista

- ¿Qué hace la profesora cada vez que no entiendes una actividad?
- ¿Qué hace la profesora cuando te sientes triste?
- ¿Cuáles son las normas dentro de la sala?
- ¿Qué haces tú y tus compañeros cuando alguna norma no es respetada?
- ¿Qué hace tu profesora cuando alguna norma no es respetada?, ¿Cómo te sientes?

Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.

Pregunta(s) de entrevista:

- ¿Cómo te sientes si te sacas mala nota o buena nota?
- ¿Cómo es tu comportamiento dentro de la sala de clases?
- ¿Qué hace la profesora cada vez que no entiendes una actividad?

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

. ¿Cómo tratas a tus compañeros y como te tratan ellos a ti?, ¿Por qué?

. ¿Cómo te sientes en tu asignatura Favorita?, ¿Por qué te gusta?

Entrevista Estudiantes:

Categoría 1: Clima Emocional			
1º Pregunta ¿Cómo te sientes cuando saluda y llegada de la profesora?			
E1: Bien, me pone contento	E2: me gusta porque la miss nos saluda	E3: nada	E4: no se
Categoría 1: Clima Emocional			
2º Pregunta ¿Cómo es el trato de la profesora contigo y con tus compañeras y compañeros, por qué?			
E1: me gusta ya que me hace reir	E2: bueno, ya que la miss nos quiere	E3: a veces se enoja y grita	E4: La miss nos reta cuando nos portamos mal
Categoría 1: Clima Emocional			
3º Pregunta: ¿Qué hace la profesora cuando estas triste y te ocurre algún problema o dificultad?.			
E1: nada	E2: no me pregunta	E3: la miss Javi se acerca.	E4: veces nos reta
Categoría 1: Clima Emocional			
4º Pregunta: ¿Cómo te sientes cuando la profesora te llama la atención ?, ¿ Por qué sientes eso?.			
E1: mal, por queaveces grita	E2: no se...	E3: no me gusta	E4: No me gusta que grite ya que me da susto.
Categoría 1: Clima Emocional			
5º Pregunta: ¿ Cómo te sientes cuando la profesora te felicita ¿ Por qué?.			
E1: me siento feliz	E2: me gusta, porque me siento bien.	E3: no se...	E4: me gusta y me hace sentir feliz.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Categoría 2: Aprendizaje.			
1° Pregunta: ¿Qué hace la profesora cada vez que no entiendes una actividad y te saca a la pizarra?			
E1: si no entiendo.mmm.. a veces me reta.	E2: me reta y a mí no me gusta pasar a la pizarra.	E3: no me gusta salir a la pizarra por que la miss se enoja.	E4: a veces te dice como se hace y a veces nos reta.
Categoría 2: Aprendizaje.			
2° Pregunta: ¿Que hace la profesora cuando te sientes triste?			
E1: nos cuida	E2: Me pregunta la otra miss.	E3: a veces nos pregunta que nos pasa.	E4: me abraza.
Categoría 2: Aprendizaje.			
3° Pregunta: ¿Cuáles son las normas dentro de la sala?			
E1: Portarse bien, hacerle caso a la miss.	E2: No levantarse de la silla, no pelear con los compañeros.	E3: Hacerles caso a las misses. Jugar sin pelear. Portarse bien.	E4: No correr. Levantar la mano para hablar. No pelear.
Categoría 2: Aprendizaje.			
4° Pregunta: . ¿Qué haces tú y tus compañeros cuando alguna norma no es respetada?			
E1: me quedo callado.	E2: Reto a mis compañeros.	E3: Les digo que se porten bien.	E4: Me voy a mi puesto.
Categoría 2: Aprendizaje.			
5° Pregunta: ¿Qué hace tu profesora cuando alguna norma no es respetada?, ¿Cómo te sientes?			
E1: Nos reta y grita.	E2: se enoja y Grita	E3: Reta y dice que eso no se debe hacer.	E4: Se enoja mucho.

Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.			
1° Pregunta: ¿Cómo te sientes si te sacas mala nota o buena nota?			
E1: Me gustan las buenas notas.	E2: Si..mmm, me saco mala nota me asusta.	E3: No me gusta sacarme malas notas, ya que mi mama se enoja.	E4: Me gusta cuando me saco notas buenas porque mi papá me felicita.
Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.			
2° Pregunta: ¿Cuál es tu comportamiento dentro de la sala de clases?			
E1: me porto bien, le hago caso a la miss.	E2: a veces me porto mal porque me aburro.	E3: me porto súper bien.	E4: A veces me gusta jugar en la sala y no le hago caso a la miss.
Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.			
3° Pregunta: ¿Qué hace la profesora cada vez que no entiendes una actividad?			
E1: se enoja porque no le entiendo.	E2: cuando no respondo ella me reta.	E3: a veces me explica, pero si no le entiendo me reta.	E4: a veces se acerca, pero está enojada.
Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.			
4° Pregunta: ¿Cómo tratas a tus compañeros y como te tratan ellos a ti?, ¿por qué?			
E1: bien nunca peleo con ellos.	E2: yo no peleo con nadie, hay dos que pelean conmigo.	E3: bien, porque yo juego con todos mis compañeros.	E4: los trato bien, no peleo con ellos, y ellos tampoco conmigo. Porque o si no le digo a la miss
Categoría 3: Relación entre el clima emocional y Aprendizaje.			
5° Pregunta: ¿Cómo te sientes en tu asignatura Favorita?, ¿Por qué te gusta?			
E1: A mí me gusta Educación física por qué hacemos cosas entretenidas y eso me pone feliz.	E2: me gusta aprender cosas con videos.	E3: me siento bien porque aprendo muchas cosas.	E4: Me gusta inglés porque la miss nos hace reír y nos explica cuando no entendemos.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

PROYECTO EDUCATIVO DEL ESTABLECIMIENTO

I. MARCO INSTITUCIONAL

El presente documento hace público el Proyecto Educativo del Colegio Pucará, en adelante “el Colegio”, Ubicado en la ciudad de Graneros, Juan Pablo I 0420.

El colegio Pucará, fue fundado el año 2010 por la sociedad Educacional Educa Graneros Limitada, bajo la resolución exenta N°1146 , con el objetivo de entregar a quienes lo integren Educación de excelencia bajo sólidos valores.

Colegio Pucará pertenece al sistema de financiamiento compartido atendiendo a niños de pre básica y enseñanza básica incrementando un nivel por año con el objetivo de llegar a formar enseñanza media, entregando así a nuestros alumnos la educación escolar completa.

II. MISIÓN

El Colegio Pucará es una institución educativa cuya finalidad es proveer a quienes se integren a ella, de una formación caracterizada por altos estándares de calidad, medibles y sostenibles en el tiempo, que posibilite guiar a los niños, niñas y jóvenes, hacia el desarrollo de sus potencialidades con miras a su realización personal y alcanzar la felicidad, a través de un proceso de aprendizaje significativo a partir de sus propias experiencias, siendo el educador un guía en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Nuestro Proyecto Educativo se declara multidimensional, por cuanto involucra distintas dimensiones del proceso formativo del ser humano, dando un especial énfasis al desarrollo de capacidades cognitivas y la promoción de valores sociales fundamentales como son los que representan y caracterizan a la familia, como núcleo central de nuestro modelo de sociedad cristiano - Occidental. En este contexto, serán los propios padres o las personas responsables de la tuición y cuidado de los niños, niñas y jóvenes, quienes deberán tomar consciencia del rol fundamental que deben desempeñar como impulsores del desarrollo de sus hijos y pupilos,



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

y actuar en consecuencia, convirtiéndose así en un pilar fundamental de este Proyecto Educativo.

Educamos a cada uno de nuestros alumnos centrados en la convicción de que son seres únicos e irrepetibles. Nos anima la decisión de alcanzar en nuestros estudiantes el mayor nivel de despliegue de sus potencialidades, desarrollando habilidades, destrezas y competencias para la vida.

III. VISIÓN

El Colegio aspira, en el mediano plazo, a:

- Consolidar su Proyecto Educativo, hasta el Ciclo Medio.
- Ser reconocido por la comunidad en que se inserta como una institución que aporta un modelo educativo sólido y de primer nivel.
- Lograr la excelencia académica.
- Ser comparable en sus logros y mediciones de calidad con entidades similares de prestigio a nivel regional y nacional.
- Destacar en la comuna en la enseñanza sólida del inglés.
- Destacar en lo deportivo a nivel comunal, regional y nacional.

IV. DIMENSIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO

En directa consonancia con la declaración de multidimensionalidad del Proyecto Educativo, señalada expresamente en la Misión, a continuación, se identifican las dimensiones del mismo, que integradas determinan en última instancia la Cultura y Vocación del Colegio:

- a. Aprender a Conocer
- b. Aprender a Convivir
- c. Aprender a Hacer
- d. Aprender a Ser



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

V. VALORES

Los siguientes valores son los inspiradores del modelo educativo del Colegio en cada una de sus dimensiones:

Dimensión

Valor

Aprender a Conocer

Excelencia Académica

Aprender a Convivir

Compromiso Ético

Aprender a Hacer

Discernimiento Vocacional

Aprender a Ser

Construcción de la Identidad

VI. OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

1. Alcanzar niveles de excelencia académica en la entrega de los servicios educativos a los distintos niveles y segmentos a los cuales el Colegio presta atención.

2. Inculcar en los niños, niñas y jóvenes una actitud proactiva y mentalidad abierta hacia *la búsqueda del conocimiento y las herramientas orientadas a su adquisición; el pensamiento crítico, la creatividad y el cambio, elementos que condicionan el éxito de los hombres y mujeres del siglo XXI*, pero sin perder nunca de vista que ellos deben ser capaces de responsabilizarse por sus propios actos y que éstos deben propender hacia el logro del bien común.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

3. Realizar un aporte significativo de valor al proceso de formación y crecimiento personal de sus alumnos, a través del desarrollo y mejora permanente de un proyecto de adopción y aprendizaje de una segunda lengua, la inglesa, de cara a enfrentar con éxito los desafíos del mañana en el contexto de un mundo globalizado y competitivo.
4. Llevar a cabo una gestión educativa integradora y participativa, que involucre a toda la Comunidad Educativa, esto es directivos, docentes, personal administrativo, padres y apoderados y alumnos, en el marco de principios, valores y uso de metodologías apropiadas que se orienten a la consecución de una formación integral y de excelencia.
5. Adoptar y promover líneas de acción que permitan el acercamiento del Colegio a la Familia y viceversa, por cuanto ella es parte fundamental del Proyecto Educativo y sus logros.
6. Inculcar en nuestros alumnos la importancia de una vida sana a través del deporte.

VII. PRINCIPIOS EDUCATIVOS

Objetivos

1. Proporcionar una Educación de calidad a todo nuestro alumno con la finalidad de que independiente a sus características o necesidades personales, alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades.
2. Promover el desarrollo de valores fomentando la responsabilidad, la empatía y la solidaridad.
3. Buscar una Educación participativa en la que destaquen todos los agentes de la Comunidad Educativa.
4. Educar la diversidad cultural como fenómeno que favorece nuestra inserción y
5. desarrollo social.

Finalidad

1. Potenciar la formación personal de cada uno de nuestros alumnos, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades, aptitudes, competencias, etc...
2. Preparar hombres y mujeres que se manifiesten de manera activa dentro de la sociedad.
3. Entregar a nuestros niños y niñas una Educación de calidad que les permita responder a las exigencias de la sociedad actual.
4. Formar personas tolerantes, capaces de solucionar sus conflictos a través de la palabra.
5. Formar personas con voluntad, capaces de enfrentar situaciones sin olvidar sus propias creencias y valores.
6. Formar personas solidarias y empáticas que se relacionan positivamente con otros.

Metodología

1. Trabajar una metodología activa, innovadora en cuanto a las actividades y participativa en relación al alumno.
2. Considerar la diversidad de los alumnos, adecuando planificaciones a las distintas necesidades, ritmos de aprendizajes e intereses.
3. Diseñar instrumentos de evaluación que permitan el seguimiento **del logro de aprendizajes.**
4. Considerar que el aprendizaje debe darse en un buen clima con una permanente motivación.

VIII.-PROYECTOS

1. Desarrollo de la lengua inglesa:

Un proyecto estratégico por excelencia, por cuanto se asocia a uno de los rasgos de identidad del Colegio, es su “**Proyecto Bilingüe**”, cuyo objetivo es propiciar el acercamiento a una segunda lengua, en este caso la inglesa, siendo esta el idioma universal que derriba las fronteras culturales. Frente a este escenario el bilingüismo es una necesidad para desarrollar capacidades que permitan enfrentar con mayores posibilidades de éxito, un mundo globalizado y altamente competitivo.

2. Proyecto de integración.

Como ya fue planteado en nuestros principios, el colegio cuenta con PIE con la finalidad de atender a niños con necesidades Educativas especiales, incorporando a nuestras planificaciones las adecuaciones curriculares correspondientes.

3. Alimentación Saludable

Su finalidad es destacar la importancia de una sana alimentación y un estilo de vida saludable. Se trabaja a través de la minuta y actividades extraescolares.

4. Mejoramiento Lector

Su objetivo se centra en fortalecer habilidades lectoras y la fluidez, enfocando ambas hacia la mejora de la comprensión desde los inicios de la enseñanza pre básica.

IX. ¿CÓMO ENSEÑAR?

El currículo, tanto en pre básica como en básica, busca que el alumno tenga iniciativa en el aprendizaje, respetando para esto la flexibilidad en las prácticas metodológicas de los docentes quienes no deben olvidar nunca que el objetivo es la motivación de los educandos.

El principal aprendizaje que se busca en nuestra institución es la adquisición de las claves para incorporar e internalizar los conocimientos (Aprender a Aprender).

X. ¿Qué ENSEÑAR?

a.-Pre-Kínder y Kínder:

Se enseña por medio de experiencias significativas en un ambiente de juego, donde los niños son protagonistas, por medio de metodologías en las cuales hay una constante búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos. Para ello, se consideran los contenidos propuestos en las Bases Curriculares y Planes y Programas de educación Parvularia vigentes, procurando desarrollar las habilidades presentes en los diversos ámbitos para el aprendizaje.

Entre ellos, el mejoramiento lector, proyecto que se inicia en kínder, articulando la metodología y contenidos de vocales y consonantes de alta frecuencia con los correspondientes a primero básico, respetando la madurez y desarrollo cognitivo de cada niño.

Se trabaja tanto el desarrollo personal y cognitivo.

Además, se da énfasis desde estos niveles al aprendizaje de las ingles.

b. Enseñanza Básica:

Se enseña para un desarrollo integral:

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Desarrollo personal: se trabaja por desarrollar un espíritu crítico y colaborativo, se enseña a ir en la búsqueda del éxito a través de la proactividad, se enseña a ser buenas personas y a ser un aporte en la sociedad.

En lo cognitivo: se trabajan los planes ministeriales y planes y programas propios de inglés.

1° Y 2° BÁSICO

MATRIZ CURRICULAR	
Lenguaje	8
Matemáticas	6
Historia	3
Naturaleza/ciencia	3
Inglés	5
Tecnología	1
Artes	2
Música	2
Educación Física	4
Religión	2
Orientación	1
TOTAL HORAS	37 HORAS

3° Y 4° BÁSICO

MATRIZ CURRICULAR	
Lenguaje	8
Matemáticas	6



Facultad de Pedagogía

Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Historia	3
Naturaleza/ciencia	3
Inglés	5
Tecnología	1
Artes	2
Música	2
Educación Física	4
Religión	2
Orientación	1
Taller Jec	1
Total Horas	38 horas.

5° y 6° BÁSICO

MATRIZ CURRICULAR	
Lenguaje	6
Matemáticas	6
Historia	4
Naturaleza/ciencia	4
Inglés	6
Tecnología	1
Artes	2
Música	2
Educación Física	2
Religión	2
Orientación	1
Taller Jec	1
TOTAL HORAS	38

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

--	--

7° BASICO

MATRIZ CURRICULAR	
Lenguaje	6
Matemáticas	6
Historia	4
Biología	2
Inglés	6
Tecnología	1
Artes	2
Música	1
Educación Física	2
Religión	2
Orientación	1
Física	2
Química	2
Taller Jec	1

TOTAL HORAS	38
-------------	----

XI.-DERETOS DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

NIVEL	DECRETO DE EVALUACIÓN
NB 1 (1º y 2º Básico)	511/1997
NB 2 (3º Y 4º Básico)	511/1997
NB 3 (5º Básico)	511/1997
NB 4 (6º Básico)	511/1997
NB 5 (7º Básico)	511/1997

XI. ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

El aseguramiento de la calidad es un aspecto estimado vital y clave para alcanzar el logro de los objetivos y en último término el éxito del Proyecto Educativo.

Por lo mismo, la planificación y la fijación de estándares; los procesos de evaluación tendientes a determinar el cumplimiento de los mismos; la retroalimentación permanente y la adopción de medidas correctivas, será un aspecto distintivo del Colegio en todos sus estamentos y niveles.

Entre las metodologías de evaluación de los docentes, una de gran importancia es la observación directa en la sala de clase y en sus funciones administrativas, siempre con el fin de mejorar la calidad profesional. Ello podrá ser complementado con medidas adicionales que la Dirección estime procedentes, en orden a asegurar la calidad de los servicios educativos.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

En lo que respecta a nuestros alumnos serán evaluados a partir del decreto de evaluación del Ministerio de Educación N°511 de 1997 desde 1° a 8° Año Básico.

XIII.-ACTIVIDADES EXTRAPROGRAMÁTICAS

El colegio pone a disposición de los alumnos las siguientes actividades extra programáticas con carácter opcional:

- Cheerleader
- Fútbol
- Gimnasia rítmica
- Ajedrez
- Patinaje
- Guitarra

XII. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

La consecución de los fines institucionales opera a partir de criterios de complementariedad e integración de las acciones del equipo de trabajo, encabezados por la Directora, quien asume la responsabilidad en la conducción del proceso educativo y representa la institución ante las autoridades educacionales. A partir de este modo de trabajo las líneas de acción para el logro de nuestros objetivos son las siguientes:

EQUIPO DE TRABAJO	OBJETIVOS	LÍNEAS DE ACCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> -Dirección -Profesores -Unidad Técnica -Asistentes de la Educación -Apoderados -Alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> 1.-Formación de personas integras. 2.-Educación de calidad. 3.-Participación de la vida en comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- <ul style="list-style-type: none"> -programas valóricos. -trabajo profesores jefes. -reuniones de apoderados. 2.- <ul style="list-style-type: none"> -trabajo en equipo -perfeccionamiento de docentes. -supervisión Técnico-Pedagógica. -material de aprendizaje. 3.- <ul style="list-style-type: none"> -actividades recreativas. -reuniones de apoderados. -ayuda social.



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

Para lo anterior cada uno de los participantes de la comunidad Educativa deberá tener definido sus roles, de este modo podemos ver

ROL DEL DIRECTOR

- Conducir el proceso educacional coordinando las distintas acciones desarrolladas por los integrantes de la comunidad escolar.
- Ser líder positivo en la conducción de la institución educacional.
- Velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Representar a la institución ante las autoridades Educativas.

ROL UNIDAD TECNICO PEDAGÓGICA

- Velar por el cumplimiento de los objetivos institucionales.
- Velar por el cumplimiento pedagógico
- Velar por el aprendizaje de los alumnos

ROL DEL PROFESOR

- Ser consciente de que es un modelo para sus alumnos.
- Valorar y respetar al alumno.
- Conocer completamente el proyecto Educativo para así respetar sus principios y cumplir sus objetivos.
- Cumplir con la gestión docente
- Entregar una Educación de calidad
- Buscar permanentemente estrategias pedagógicas
- Entregar el apoyo pedagógico al alumno que lo requiera
- Ser un comunicador con los apoderados

ROL DE LOS ALUMNOS

- Respetar las normas de convivencia y disciplina de la comunidad escolar.
- Manifiestar su interés por el aprendizaje. Ser responsable en su quehacer escolar.

ROL DE LOS APODERADOS

- Sentirse parte de la comunidad Educativa, asumiendo su rol de formadores.
- Participar de las actividades de la institución.
- Respetar las normas de convivencia.
- Mantener una fluida comunicación con los profesores, siempre basada en el respeto y en la búsqueda del bien del alumno.

XIII.- PERFILES

1.-PERFIL DEL ALUMNO Y ALUMNA:

Los alumnos y alumnas del colegio Pucará deben desarrollar y reforzar día a día:

- El respeto por sí y por los demás
- La solidaridad
- La tolerancia a la diversidad
- La auto exigencia en su aprendizaje
- La proactividad en su quehacer Educativo
- La preocupación por su presentación personal
- El respeto y compromiso por su colegio



Facultad de Pedagogía
Escuela de Educación Diferencial

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

2.-PERFIL DEL DOCENTE:

El docente del colegio Pucará según cada área debe ser:

EN LO ACTITUDINAL:

1. Debe ser PROACTIVO: Mostrar iniciativa en el quehacer educativo y presentarse como un aporte al proyecto del establecimiento así como también enfrentar con pro actividad los posibles problemas.
2. Debe ser RESPONSABLE: cumplir sus tiempos de trabajo, presentar sus materiales en los tiempos establecidos, cumplir los horarios, etc... siendo un ejemplo y asumiendo las consecuencias de sus actos.
3. Debe ser RESPETUOSO: trabajar siempre por mantener un buen clima en la comunidad escolar, tanto con personal del establecimiento como con alumnos, padres y apoderados. Mantener el esfuerzo por ser cordial.

EN LO EDUCATIVO:

1. Debe ser INNOVADOR Y DINÁMICO: Crear y realizar materiales, actividades, juegos, formas de trabajo, etc que permitan motivar a los alumnos hacia el aprendizaje.
2. Debe ser LÍDER: dirigir, organizar y motivar a su comunidad educativa, en especial a los alumnos
3. Debe ser FORMADOR Y EMPÁTICO: que se preocupe de guiar y orientar a los alumnos con el objetivo que estos sean capaces de responder de una manera asertiva a las situaciones de su vida. Se debe preocupar de contener al alumnado cuando se requiera.

EN LO SOCIAL:

1. Debe ser PARTICIPATIVO: Estar inmerso en las actividades, preguntar, dar ideas, opinar, sentirse parte del equipo de trabajo, identificarse con la institución, mejorar y defender la imagen del colegio, así como también mantener una comunicación fluida con la comunidad educativa.

Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Lenguaje Oral.

2. Debe ser SOLIDARIO: manifestar una actitud de ayuda frente a los problemas que acontecen a la comunidad educativa, compartir sus materiales, información, conocimiento, técnicas, estrategias.

3. Debe ser TRABAJADOR: dar lo mejor de sí, ser eficiente y autoexigente en su trabajo. No evitar el esfuerzo sino buscar la calidad.

3.- PERFIL DEL ASISTENTE DE LA EDUCACIÓN:

Los asistentes de la Educación del Colegio Pucará deben:

- Ser proactivos en su quehacer
- Tener la capacidad para trabajar en equipo
- Ser respetuosos con todos los miembros de la comunidad Educativa
- Ser solidarios
- Ser comprometidos con la institución

4.- PERFIL DEL APODERADO(A):

El apoderado del colegio Pucará debe ser:

- Responsable en la formación ética y valórica de su pupilo
- Responsable de la salud física y psicológica de su pupilo
- Respetuoso con los miembros de la comunidad Educativa
- Comprometido con el proyecto Educativo
- Participativo de las actividades del establecimiento
- Respetuoso y conocedor de los reglamentos y protocolos