

# PRINCIPIOS TEORICOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES LATINOAMERICANAS





VIII CONGRESO  
INTERNACIONAL

DE PSICOLOGIA  
Y EDUCACION

QUERÉTARO, MÉXICO  
2019



## PARTICIPACIÓN INFANTIL Y CLIMA EDUCATIVO

### CHILD PARTICIPATION AND EDUCATIONAL CLIMAT

Darío De León Siri  
Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Uruguay

#### EDUCACIÓN

#### RESUMEN.

**PALABRAS CLAVES:** participación infantil - clima educativo.

Esta ponencia recoge parte del trabajo académico que venimos realizando desde el Instituto de Psicología Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en las tareas de extensión e investigación.

En esta oportunidad queremos compartir el diseño y parte de los resultados de una investigación realizada en un centro de educación inicial sobre el clima educativo, desde las percepciones que los niños y niñas de nivel 4 y 5 años tienen del mismo. Desde el rastreo de antecedentes se percibe que esta temática es esencialmente abordada desde la percepción que los adultos tienen del clima

educativo, siendo escasos los estudios que incorporan la percepción de niños y niñas pequeños.

El clima de aula es considerado uno de los mayores factores de incidencia de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Este puede ser definido como, la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Se relaciona con el poder de retención, grado de satisfacción y calidad de la educación, lo cual favorecería la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa. (Sandoval, M., 2014: 169).

El objetivo general que orientó el estudio fue, analizar el clima educativo del centro de educación inicial. Los objetivos específicos fueron:

- Conocer las percepciones de los niños y las niñas del centro educativo.
- Identificar los características del clima laboral percibido por los docentes.
- Analizar las relaciones entre el clima educativo reportado por los niños y niñas y el clima laboral informado por los docentes.

Se trata de una investigación acción educativa, en la mediada que busca ir involucrando a los distintos participantes del mismos en la búsqueda de resultados que tiendan a mejorar las prácticas educativas. (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., 2010) El desarrollo metodológico de tipo mosaico (Clark, A y Moss, P, 2001) está dirigido a fomentar el derecho a la participación infantil, ya que los niños y las niñas, aportan al proyecto sus saberes y opiniones,

convirtiéndose en coagentes esenciales para la acción desde su calidad de y expertos en las áreas que los involucran.

Los resultados de las percepciones de los niños y las niñas del clima educativo fueron agrupados por la percepción que ellos tiene de la infraestructura, el liderazgo, el relacionamiento maestras- niños y niñas, y el relacionamiento entre niños y niñas.

Conocer las opiniones de los niños y niñas sobre el clima educativo permitió que la institución pueda desplegar acciones preventivas y paliativas a la vulneración de derechos, fuera del ámbito educativo formal. Habilitó a la reformulación del proyecto educativo de centro, a la vez que generó instancias de análisis de práctica docentes, donde se pudieran discutir las opciones didácticas utilizadas por las maestras. En una dimensión institucional, contribuyó a fortalecer los vínculos intrainstitucionales, donde la perspectiva infantil adquirió una mayor relevancia en la toma de decisiones de los asuntos que los conciernen.

#### **SUMMARY.**

**KEY WORDS:** Child participation - educational climate.

This paper includes some of the academic work we have been doing from the Institute of Psychology Education and Human Development of the Psychology Faculty from the University of the Republic, in the task of extension and research.

On this occasion we want to share the design and part of the results of a research carried out at an initial education centre on the educational climate from the perceptions that level 4 and 5 year olds have of it. From the background trace it is perceived that this issue is essentially addressed from the perception that adults have of the educational climate, studies that incorporate the perception of young children are scarce.

Classroom climate is considered one of the biggest factors in incidence of children's learning processes. This can be defined as the perception and feeling that an individual has from their experiences in the school system. It relates to the power of retention, degree of satisfaction and quality of education, which would encourage the teaching and learning of the education community. (Sandoval, M., 2014: 169).

The overall objective that guided the study was to analyze the educational climate of the initial education centre. The specific objectives were:

- Knowing the perceptions of children in the educational centre.
- Identifying the characteristics of the working climate perceived by teachers.
- Analyzing the relationships between the educational climate reported by children and the working climate reported by teachers.

It is an educational action research, to the extent that it seeks to involve its different participants in the search for results that tend to improve educational practices. (Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P., 2010) Mosaic-approach

methodological development (Clark, A y Moss, P, 2001) is aimed at promoting the right to child participation, as children bring their knowledge and opinions to the project, becoming essential co-agents for action from their quality, and experts in the areas that involve them.

The results of children's perceptions of the educational climate were grouped by their perception infrastructure, leadership, teacher-child relationship and child-to-child relationship.

Knowing children's views on the educational climate, allowed the institution to implement preventive and mitigating actions against the violation of rights outside the formal educational field. It enabled the reformulation of the school's educational project, while generating instances of teaching practice analysis, where the teaching options used by teachers could be discussed. In an institutional dimension, it helped to strengthen intra-institutional ties, where the child perspective became more relevant in the decision-making of the issues that concern them.

## **INTRODUCCIÓN.**

Los niños y las niñas nacen y se desarrollan en ambientes que determinan en gran medida su calidad de vida. La familia en la que se vive, estructura sus primeros vínculos, modos de relacionamiento con el saber, con el aprender, pudiendo ocupar los niños y niñas diferentes lugares en el camino que los lleve a

una progresiva autonomía en su desarrollo. Proceso desde el cual las pautas de crianza moldean formas, donde la participación infantil va cobrando múltiples sentidos. Los centros educativos continúan o irrumpen con nuevas modalidades en estos procesos, convirtiéndose en nuevos agentes educativos desde los cuales los niños y niñas adquieren diferentes formas para desplegar su autonomía, para participar, para expresarse, para vincularse con el saber y el aprender. Se configuran nuevos escenarios, donde en particular el clima educativo adquiere una nueva representación.

Desde una primera aproximación conceptual el clima escolar puede ser entendido como, “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos”. (CERE, 1993:30)

Para que el proceso pedagógico se desarrollen en las aulas y en los centros educativos de manera saludable, se tiene que poder trabajar activamente en la construcción sistemática, planificada y organizada de los servicios que éstas prestan. Al respecto Pérez M. Maldonado y Bravo (2006) señalan: “para que la acción pedagógica sea eficaz, debe ser guiada al menos por tres condiciones: la primera, es el respeto y el cultivo de la autonomía de la persona. La segunda, el cultivo del diálogo como la única forma legítima de abordar los conflictos y un tercera, se refiere a la aceptación de la diferencia. En la manera en la que se imparte la educación, estas tres condiciones deberían estar presentes, toda vez

que, como educadores/as propiciamos condiciones para que la persona se forme”.

P.73.

### **ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES.**

En un trabajo reciente que realizáramos con la actual Lic. Lucía Mesa de recopilación de investigaciones en América Latina sobre el tema, se identifican una serie de estudios que abordan diferentes dimensiones del clima educativo. En esta oportunidad sólo enunciaremos los que entendemos son los más recientes y relevantes.

En el año 2010 en Chile, Guzmán lleva a cabo un estudio exploratorio con directores de centros educativos, con el objetivo de visibilizar cuántos de ellos le brindaban un espacio importante al tema del clima escolar en las actividades de gestión que éstos ejercen. Sus resultados describen los focos de la gestión de los directores y el lugar que ocupa la construcción del clima escolar, además de los significados asociados al concepto de clima, la relación de éste con los logros de los estudiantes y el quehacer de los docentes. (Mesa. L 2018).

Con relación a los instrumentos de medición otro estudio destaca el instrumento llevado adelante por Canchón, Plaza y Zapata, 2013, en Colombia, para medir el clima escolar en instituciones de educación básica y media. Buscó conocer las percepciones expresadas por los propios docentes, analizándose seis dimensiones que componen el clima escolar: Procesos y estructura,

infraestructura, toma de decisiones, relaciones interpersonales, compensación y sentido de pertenencia. El instrumento diseñado cuenta con propiedades psicométricas adecuadas, pertinente para la realidad educativa de las instituciones de educación y aporta significativamente al diagnóstico efectivo del clima escolar desde la percepción del docente (Mesa, L 2018)

Acercándonos a la franja etaria con la que se trabajó en nuestra investigación, en Chile, Muñoz, Lucero & Araya, en el año 2014, realizan una evaluación del clima escolar y percepción de la convivencia en un colegio inclusivo. La población objetivo fue de escolares de 6 a 10 años, apoderados y docentes. Los resultados indican que los escolares perciben un clima escolar positivo y bajo riesgo de bullying. Los temas de conflicto que surgieron fueron el cumplimiento de normas por parte de los estudiantes, la confianza con sus docentes y las prácticas disciplinares de las familias. Los datos obtenidos arrojaron que el sistema inclusivo propiciado por centro educativo potenciaba la convivencia escolar y por ende se obtenía mejores climas educativos. (Mesa, L. 2018)

Cómo uno de los mas significativos antecedentes referidos al ámbito de la educación inicial se encontró en el año 2015, en España a Castro y Manzanares, quienes realizan un estudio descriptivo con niños de 5 años a través de la técnica del dibujo y entrevistas en pequeños grupos para indagar acerca de la percepción que tenían sobre en centro de educación infantil, analizando el bienestar del niño en el contexto escolar, el sentido y finalidad que le otorgan a la escuela, el grado de satisfacción, sus gustos y preferencias en el contexto escolar, la autonomía y libertad que dicen poseer en el centro, su visión acerca de los aspectos

organizativos que rigen el funcionamiento del mismo, y su perspectiva sobre como es y cómo les gustaría que fuera la participación de las familias en la institución. (Mesa, L 2018) Los resultados del estudio ponen en manifiesto la demanda de los niños de una Escuela Infantil diferente a la que conocen y la existencia de un pensamiento divergente del adulto, que es necesario escuchar y tener en consideración, siendo sus aportaciones de gran valía para poder iniciar procesos de innovación y mejora educativa (Castro & Manzanares, 2015)

La búsqueda de antecedentes sobre el tema nos muestra que si bien existen diversas investigaciones sobre el clima educativo, con varios instrumentos para su consideración, el universo tiende a limitarse cuando se trata de niños y niñas pequeños. Los estudios de clima educativo en educación inicial o infantil, que busquen habilitar la participación de los niños y niñas, conocer sus percepciones, constituyen un gran desafío que como profesionales debemos de poder asumir.

Esto es lo que nos impulsó al desarrollo de esta investigación acción educativa que busca además de conocer las percepciones que los niños y niñas tienen del centro educativo, triangular la información recogida con los datos sobre la percepción del clima educativo de los docentes.

El objetivo general que orientó el estudio fue, analizar el clima educativo del centro de educación inicial. Los objetivos específicos fueron:

- Conocer las percepciones de los niños y las niñas del centro educativo.
- Identificar las características del clima laboral percibido por las docentes.

- Analizar las relaciones entre el clima educativo reportado por los niños y niñas y el clima laboral informado por los docentes.

### **DISEÑO METODOLÓGICO.**

Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio que busca describir, comprender y profundizar en torno a un campo de conocimiento del que se cuenta con escasa producción científica.

A través de este estudio se buscó al decir de Pilar Baptista, Carlos Fernández y Roberto Hernández, “obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, (sus emociones, prioridades, experiencias, significados, y otros aspectos subjetivos (...) las interacciones entre individuos y grupos.” (Hernández et.al.2010:09). De esta forma los datos recogidos se constituyen en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Hernández et. al. 2010:09).

En particular este diseño supone el desarrollo de una investigación acción en tanto pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. (...) Representa el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos “en espiral”, se investiga al mismo tiempo que se interviene (Hernández et. al. 2010:09). Desde este diseño se busca fortalecer los procesos de empoderamiento de la comunidad educativa, aportando

desde su diseño herramientas que permitan recoger las voces de docentes, niños y niñas para diseñar nuevos dispositivos que contribuyan al mejoramiento del clima educativo.

### **TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.**

Se utilizaron entrevistas en profundidad con integrantes del equipo director para comprender elementos de la cultura y clima educativo.

Con los docentes se realizaron talleres para entender en primera instancia su percepción sobre el clima educativo del centro. Posteriormente se fueron generando distintas instancias para analizar los datos obtenidos con los niños y niñas. El taller como dispositivo "...es un espacio de aprendizaje grupal y participativo, donde se privilegia la producción colectiva, recuperándose el saber del sentido común, de la cotidianeidad" (Etchebehere et al. 2008:151)

Con los niños y niñas se trabajó con diferentes técnicas. En esta oportunidad sólo vamos a presentar la de mapeo de grupo y la conversación con niños y niñas que son luego las que vamos a exponer en la discusión y conclusiones.

El mapeo grupal es una técnica proyectiva que busca conocer la percepción que los niños y las niñas tienen del centro educativo al cual concurren, cómo se relacionan con sus pares y las docentes. Permite "...relevar, sistematizar, y analizar las vivencias que los niños y niñas tienen de la dinámica institucional que cada escuela presenta." (Jardín y De León 2003:160). La aplicación de esta

técnica permitirá conocer cuáles son las características que se establecen en las relaciones de los niños con sus pares y el docente. Según Tapella (2007) el mapeo grupal, permite conocer a los actores sociales en sus relaciones vinculares con el entorno.

Por último, la técnica de conversación con niños y niñas según Borzone y Rosemberg, (como se cita en Castro, A., Ezquerra, P., Argos, J., 2011) requiere de un clima de informalidad y naturalidad. Los niños y niñas en estas instancias “apelan a sus estrategias comunicativas construyendo significados en colaboración, donde las comprensiones individuales y colectivas se vuelven más complejas gracias a las contribuciones sucesivas de las diferentes personas”. (Castro, A., Ezquerra, P., Argos, J., 2011:06). En estas conversaciones, con 2 o máximo 3 niños y niñas, existieron estímulos que dirigieron el hilo del encuentro, intentando abordar diferentes dimensiones del clima educativo.

### **MARCO CONCEPTUAL.**

Garantizar el derecho a la educación se convierte en piedra angular del desarrollo no sólo de los estados, sino de la infancia como categoría social.

Desde hace más de quince años el Comité de los Derechos de las Naciones Unidas viene destacando a través de múltiples observaciones las características que la educación tiene que tener para que pueda ser valorada como un derecho fundamental en el diseño de políticas públicas. Algunas de las observaciones del

Comité han venido insistiendo sobre el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, marcando la necesidad de que los espacios educativos puedan desarrollar sus aptitudes y capacidades, resinificando con ello su potencial participativo. (De León, 2012)

Esto adquiere especial relevancia si pensamos en las múltiples contradicciones que el sistema educativo formal puede presentar para habilitar espacios genuinos de participación. Su estructura piramidal jerárquicamente establecida, con escasos canales de participación incluso adulta, donde las maestras sienten que poseen una autonomía relativa, (Cambón, De León, 2008), no favorece siempre las condiciones institucionales óptimas para un ejercicio participativo.

La Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 introdujo la participación entre sus principios rectores. “Desde ese momento la participación constituye un derecho humano fundamental que alcanza a todos los seres humanos sin distinción de género, raza, religión, nacionalidad, clase social ni edad; por tanto es también un derecho de los niños, niñas y adolescentes.”(Giorgi, 2010:07)

Tomando como eje la Convención de Derechos del Niño 1989 (C.D.N.) la participación infantil es una parte constitutiva de los derechos del niño, que en su estructura se dividen en: Derechos de desarrollo, de supervivencia, de protección y de participación propiamente dicha. Estos últimos se concretan en poder expresar su opinión en los asuntos que lo afectan y a que se le tenga en cuenta (artículo 12), a la libertad de expresión, buscar, recibir y difundir información (artículo 13), libertad de pensamiento, conciencia y religión, (artículo 14) libertad

de reunión y celebrar reuniones pacíficas, (artículo 15). (Convención de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, 1989).

Desde estas premisas la participación supone una relación bidireccional entre democracia y derechos de los niños y niñas, lo que exige para su desarrollo, de un ambiente democrático. (De León 2012)

La participación analizada desde la CDN, no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un proceso; es un derecho civil y político básico para todos los niños. De ser tomado sólo como un fin, éste de todas maneras se encuentra estrechamente ligado a la inclusión social, al desarrollo de la identidad y sentido de pertenencia, aspectos que permiten significar la potencia, relevancia y valor que adquiere el pleno desarrollo de este derecho humano. Pero en clave de Derechos es por excelencia un derecho facilitador, pudiéndola considerar también como una estrategia que contribuye a garantizar o al menos vehicular el cumplimiento de los demás derechos que la Convención promueve. (De León 2012)

Por su relación inicial de dependencia y progresiva autonomía el desarrollo infantil se produce siempre en interacción con el entorno. Por lo tanto, el derecho a participar brinda un contexto de oportunidades que permiten el desarrollo de aprendizajes significativos, de competencias sociales, cognitivas, afectivas, en definitiva, contribuye a potenciar el desarrollo integral de los niños.

Gaitán (1998) sugiere que la participación está estrechamente ligada a la organización y el protagonismo infantil, definiendo éste como “el proceso mediante

el cual se pretende que niñas, niños y adolescentes desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus Derechos, atendiendo a su interés superior” (Gaitan, 1998:85) . Valorar la participación infantil como un proceso tiene que ver con la capacidad de los niños y niñas de hacerse cargo gradualmente del ejercicio de sus derechos, de opinar, informarse, ser escuchados, poder tomar decisiones, organizarse. (Gutiérrez, 2011). Centra la responsabilidad de los adultos en la generación de mecanismos y formas donde los niños y niñas puedan complejizar sus pensamientos, en procesos donde se fomenten habilidades, actitudes y valores centradas en el ejercicio democrático de sus competencias. La capacidad de optar, decidir, tomar partido por, se convierten en ejes crucial en la definición de las conductas participativas. Poder pensar en la participación como proceso, nos ubica en un plano desde donde se pueden pensar estrategias, dispositivos, políticas, para efectivizarla y evaluarlas. Aquí es donde entendemos existen puntos vinculantes entre la participación infantil y el clima educativo, en tanto ambos suponen la puesta en juego de prácticas vinculares de mutua dependencia. En la medida que las práctica de participación infantil en los centros educativos tiendan a promoverse y habilitarse, existen mayores posibilidades de que los climas educativos sean saludables y satisfactorios para sus integrantes.

Ahora bien la noción de clima educativo es un constructo multidimensional, por lo cual enunciaremos algunas definiciones que nos permitan dar cuenta de dicha complejidad. Basados en los distintos enfoques que han abordado el tema, el clima escolar puede ser definido como “El conjunto de características

psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionando, a la vez de los distintos procesos educativos” (Cere, 1993:30)

También puede ser entendido como “La percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Se relaciona con el poder de retención, grado de satisfacción y calidad de la educación, lo cual favorecería la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa.” (Sandoval, M., 2014: 169).

Todo parece indicar que lo que define al clima escolar de una institución es “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto institucional (a nivel de aula o de centro) y al contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. (Cornejo y Redondo, 2001: 6)

El clima escolar tienen que ver con dos grandes enfoques: la creación, mantenimiento y mejoramiento de las relaciones; y la promoción de ambientes innovadores de los centros educativos. Lo primero apunta al reafianzamiento de la escuela como espacio privilegiado para la construcción de ciudadanía y, lo segundo, a la dinamización de las prácticas educativas para posicionar a la escuela como un escenario deseable, que sitúe a los niños y niñas como protagonistas de su proceso educativo. En esta ponencia, este segundo aspecto es el que queremos mostrar desde la discusión y algunas conclusiones a las que se arribó.

**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

En este apartado queremos poner en discusión el resultado del trabajo realizado con la técnica proyectiva del mapeo grupal en unos de los grupos de nivel 5 años. El mismo permitió conocer la percepción que un grupo de niños y niñas tienen de los distintos momentos y ámbitos del centro educativo al que pertenecer. Se eligió este grupo ser el mas representativo desde el análisis de frecuencia que posteriormente se realizó sobre todos los mapeos ejecutados en el centro, en relación a las características del clima educativo del centro.

A continuación se ilustran las láminas y las expresiones de los niños y niñas, así como las intervenciones realizadas por el psicólogo investigador. Posteriormente se esbozará una síntesis del clima educativo reportado por los niños y niñas, construido desde un análisis de frecuencia de las expresiones de los mapeos y la triangulación de las conversaciones y observaciones realizadas.

CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Mapeo imagen 1.



CONGRESOS PI  
by PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Carlos: hay un patito que esta triste.

Ps: ¿Que le pasa?

Carlos: Por que lo traen corriendo de la casa y lo sacan llorando...extraña a la mamá...mi mamá trabaja todo el día por eso vengo con la abuela.

Paula: esta triste por que siempre se arma lío en la casa, el papá y la mamá se gritan y el patito llora, esta triste, pero quiere entrar. (abrazo)

Noe: triste por que es fría la escuela, no tiene linda pintura.

Pedro: este está contento por que va a ver a sus amigos, y van a jugar...a veces juegan dentro del salón también, que es divertido.

José: esta contento por que al entrar le dan besos.

Ps: ¿Quién le da besos?

José: una pata que esta en la entrada...va a un Jardín muy grande!!.

Ps: ¿y por qué tienen que ir al Jardín?

Luciana: para llegar a ser grandes, aprender las letras, así después podes trabajar..comprar cosas.

Carlos: para hacer amigos, para jugar y aprender cosas importantes de las estrellas, de la noche.

Paula: por que en la casa no queda nadie, los papás trabajan y la tía no los puede cuidar

Imagen 2



Carlos: acá está el patito triste, ahora sigue triste por que le sacaron los marcadores y esta enojado.

Paula: la maestra pata no lo vio, sino le grita fuerte que hay que prestar. Yo presto mis muñecas en casa, cuando van amigas a jugar.

Ps: ¿cómo es eso de que grita fuerte?

Paula: se enoja, por que hay que prestar las cosas y le dice al patito, te estas portando mal, que feo!!!

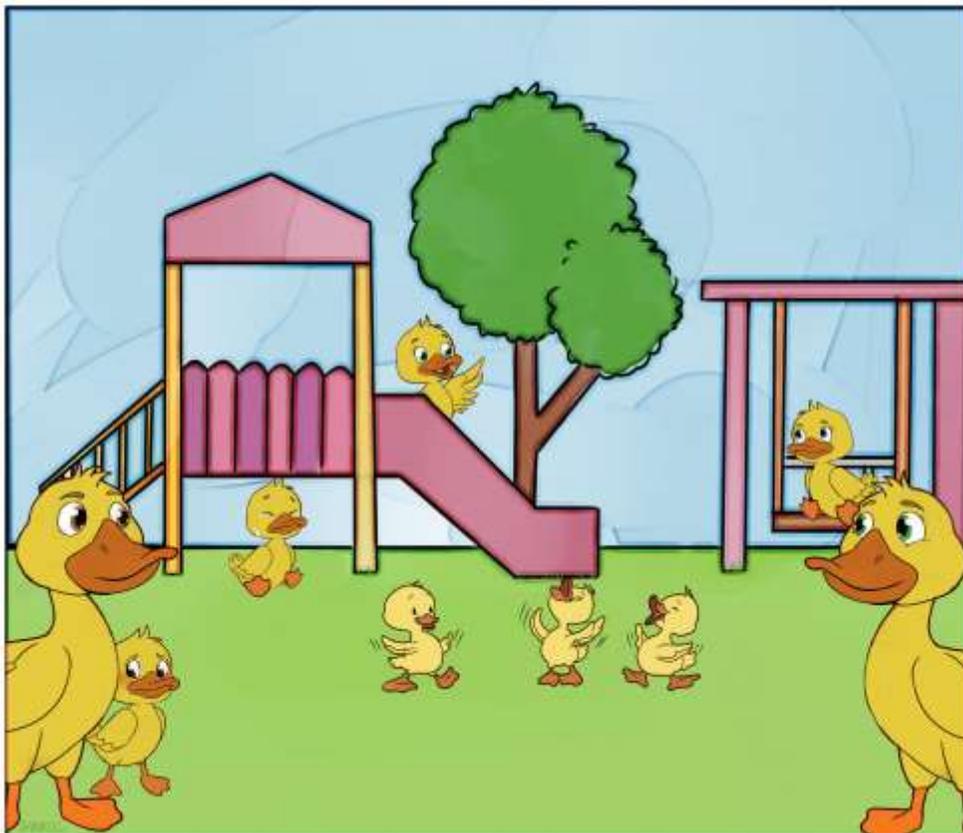
Ps: ¿ y que pasa después?

Carlos: este patito que esta feliz le da un abrazo y le pide para ser su amigo.

Luciana: la maestra también les esta diciendo lo que tienen que hacer, cada equipo en su mesa...aprenden letras difíciles y cosas difíciles!! (con cara enojada) a mi me gusta pintar con pinceles en las mesas, pero no me dejan, poquito se puede.

**José:** esta patita esta contesta por que van a comer la merienda y luego van a jugar al patio, van a correr allá en el fondo. Después van a ir a gimnasia y van a correr y saltar con las colchonetas.

Imagen 3



José: están todos felices por que pueden correr mucho y jugar con los amigos que quieren.

Ps: ¿son los mismos amigos de la sala?.

José: Si, no ves..este es el mismo pato que este...

Paula: pero en la sala no se puede... el pato malo, éste no deja hacer los trabajos. (volviendo a la lamina anterior)

Ps: y la pata acá...?

Carlos: esta seria...pasa que no quieren ser su amiga.

Luciana: es que no le gusta que rezonguen a sus patitos.



Imagen 4



Luciana: al fin están contentos por que van a su casa!!...van a ver a su mamá y mas tarde al papá que le cuenta cuentos lindos para dormirse.

Carlos: este patito quiere quedarse jugando, en la casa pasan cosas feas y no le gusta ir.

José: este esta triste por que en el recreo no quisieron jugar con él, no son amigos.

Paula: la pata le dice hasta mañana, portensen bien en casa y acuéstense temprano... mañana los espero para seguir haciendo lindos trabajos.

José: este pato quedo así mal, por que se demoraron en venirlo a buscar, se olvidaron que estaba en el Jardín.

Agruparemos a continuación el análisis de contenido de las expresiones que los niños y niñas realizaron sobre el clima educativo en las siguientes categorías de análisis, infraestructura, liderazgo, relacionamiento maestras - niño-niñas, relacionamiento niños - niñas.

Con relación a la infraestructura:

Las instalaciones grandes, salones amplios, techos altos, retroalimentan la sensación de ajenidad en los niveles de 3 años, que es el nivel de ingreso al centro educativo. Mientras que en los más grandes, contribuye a favorecer sus desplazamientos, transmitiendo que en los patios amplios, se puede correr y jugar.

Por su parte el deterioro edilicio, paredes con humedad y algunas roturas genera emociones displacenteras, así como varias ideas de cómo poder hacer para repararlas.

El espacio como mediador de aprendizajes, tiende a ser regulado por el adulto, sin posibilidades que los niños y niñas expresen sus preferencias. Esto queda expresado no solo en el mapeo de grupos, sino en la conversaciones con niños y niñas, donde éstos reconocen que aprender en diferentes espacios del Jardín, pero sin tener posibilidades de decidir cuándo hacerlo.

Con relación al Liderazgo:

Resulta evidente desde el análisis de frecuencia de las expresiones de los niños y niñas que éste responde a una concentración de poder del adulto sobre los niños y niñas. Por ejemplo, las normas de convivencia están centradas en un modelo adultocéntrico, que tiende a limitar la autonomía progresiva infantil. Es el adulto que decide que se puede y que no y lo que espera recibir de los niños y niñas, fundamentalmente en los niveles más pequeños.

La autonomía promovida en los grupos más pequeños tiende a estar más relacionada con la generación de hábitos, sacarse los abrigos, lavarse las manos. Por su parte, en uno de los niveles de 5 años, estuvo centrada en la generación de búsqueda de acuerdos y consensos.

Con relación al relacionamiento maestras - niño-niñas.

Los niños y niñas perciben que las docentes son las que fundamentalmente les enseñan a leer, escribir y resolver problemas cognitivos. La maestra emerge como la portadora de un saber que hay que transmitir, es la que prohíbe y habilita. Secundariamente emerge como la que juega, reconoce, habilita y responde a las emociones de los niños y niñas.

Las opciones didácticas emergen como rutinarias, repetitivas, que no exploran diferentes lenguajes.

El disfrute en la sala tiende a emerger fundamentalmente cuando están con otros docentes o técnicos.

Resultó significativo que cuando se devuelven los contenidos sistematizados a los docentes sobre las percepciones que algunos grupos habían expresado sobre las emociones displacenteras de los docentes, éstos las relacionaron con aspectos de la conflictiva interpersonal que estaban transitando. La expresión de ese niño en el mapeo sobre el estado emocional triste de la maestra, por que no quieren ser su amiga, deviene de un conflicto que las docentes lograron expresar entre las maestras nuevas y las mas antiguas en la institución.

Relacionamiento niños - niñas.

Los conflictos son tramitados bajo algunas características dicotómicas (buenos-malos, tonto- inteligente).

El patio aparece como el ámbito de mayor participación infantil. Aquí pueden elegir, qué, cómo y con quién jugar.

En síntesis, ¿que habilitó conocer las voces de los niños y niñas sobre el clima educativo?.

Permitió desplegar acciones preventivas o paliativas a la vulneración de derechos, que algunos niños y niñas expresaran en el mapeo, algunas de las cuales no eran conocidas por los docentes.

Contribuyó a conocer algunas situaciones de vida extra escolar, que eran desconocidas por las docentes

Se obtuvieron nuevos insumos para seguir trabajando el sentido de la co-responsabilidad educativa, con las familias.

Aportó nueva información para la elaboración del nuevo proyecto institucional de Centro, que posteriormente tuvo un cambio, para poder centrarse en la promoción de una Cultura del buen trato.

Habilito la realización de tres encuentros para analizar prácticas docentes, discutiendo sobre las opciones didácticas y el sentido del disfrute que los niños y niñas le atribuye a las actividades en las sala vs juego libre.

Permitió seguir pensando insumos para el fortalecimiento de los vínculos interpersonales en el centro, con énfasis en el autocuidado docente.

Pero por sobre todas las cosas este trabajo permitió mostrar el poder de la palabra de los niños y niñas en tanto sujetos de derecho, personas competentes, que como tal, construyen múltiples sentidos de la realidad que diariamente vivencian y que generalmente desconocemos.

BIBLIOGRAFÍA

- Canchón, Y., Plaza, G., & Zapata, G., (2013). *Diseño y validación de un instrumento para medir el clima escolar en instituciones educativas*. Bogotá, D.C.
- Castro, A., Ezquerro, P. & Argos, J., (2011). *Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos*. Revista Fuentes Núm.11 Pp. 107-123. Campo Abierto, España.
- Castro, A., & Manzanares, N., (2015). *Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría*. Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 3. Pp. 923-941. Universidad de Cantabria, España.
- CERE, (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de estudio. Victoria: Ministerio de educación y cultura. Gobierno Vasco España.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Convención sobre los Derechos del Niño, (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Cornejo, R., y Redondo, J., (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media*. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última década N° 15, CIDPA, Viña del Mar, pp. 11-52. Chile.
- De León, D. Jardín, N. (2003) Jornadas Universitarias de Intercambio. Psicología y Educación: Un Campo Epistémico en Construcción. *Mapeo grupal: una alternativa de intervención en el ámbito educativo*. Ediciones Tospide. CEUP. Montevideo.

De León Siri, Darío. "Participación infantil : el centro de educación inicial como ámbito de participación". Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, 2012.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4899>

Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, P., & Fraga, S. (2008). *La educación inicial: perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo. Psicolibros.

Gaitán, A. (1998). *Protagonismo Infantil. En la participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: Visiones y perspectivas*. Actas del Seminario de Bogotá, 7 y 8 diciembre. (pp85- 103):Unicef

Giorgi, V. (2010). *La participación de Niños, Niñas y Adolescentes en las Américas, a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes, IIN.

Gutiérrez Herazo, A. (2011). *El Hecho del dicho*. Montevideo: Instituto Interamericano de Niño, Niña y Adolescentes. IIN/ACID

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M., (2010). *Metodología de la Investigación. 5ta edición*. McGraw-Hill/ Internamericana Editores, S.A. de C.V. México.

Mesa, L. (2019) *Clima escolar y participación infantil: Una perspectiva enfocada desde el derecho hacia la psicología*. Trabajo final de grado para optar por el título de Licenciado en Psicología, facultad de Psickogía Udealr. Tutor. Prof Adj. Mag. Darío De León. Trabajo aún sin publicar.

Muñoz, M., (...) Muñoz, P., & Araya, N., (2014). *Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la provincia de Talca, Chile*. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 16, Num. 1.

Pérez de M. Maldonado y Bravo. *Fortalecimiento del clima de convivencia y Mejoramiento de Indicadores de Calidad de Escuela Técnicas. Una propuesta. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela. Vol. 12, 2005.*

Sandoval, M., (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década N°41, proyecto juventudes, pp. 153-178*

Tapella, E. (2007). *El mapeo de actores claves. Universidad Nacional de Córdoba. Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).*



POSTYRS

