



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**NECESIDADES DE APOYO DE ÍNDOLE EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS
BAJO EL CONTEXTO DE ESCUELITA LIBRE Y FELIZ DE LA COMUNA DE
VILLA ALEMANA.**

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Diferencial, con mención en Trastornos Específicos del Aprendizaje y/o Retardo Mental.

Profesora guía : Patricia Ibáñez Polanco

Estudiantes : Melissa Álvarez Acevedo
Tanya Ayala Palominos
Pía Espinoza Ogalde
Alexis González Jerez
Alejandra Muñoz Cánovas

Agradecimientos.

“Agradecemos a nuestras familias y amigos por acompañarnos a lo largo de nuestra formación profesional y otorgarnos el apoyo que necesitábamos para lograr nuestras metas”.

Melissa Álvarez

Tanya Ayala

Pía Espinoza

Alexis González

Alejandra Muñoz

Índice.

Introducción.....	1
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	4
1. Antecedentes del problema.....	4
2. Objetivos de investigación.....	12
Capítulo II: Marco teórico.....	13
1. Educación.....	13
1.1. Contextos de educación.....	15
1.1.1 Educación formal.....	15
1.1.2. Educación no formal.....	18
1.1.2.1. Ventajas y desventajas de la educación no formal.....	20
1.1.2.2. Métodos de educación no formal.....	22
1.1.2.2.1. Método Montessori.....	22
1.1.2.2.2. Método Waldorf.....	24
1.1.2.2.3. Método Lefebre Lever.....	26
1.1.2.2.3.1. Pilares método Lefebre Lever.....	29
2. Neurociencias.....	32
3. Diversidad.....	37
4. Desde las Necesidades Educativas Especiales hacia las Necesidades de Apoyo Educativo.....	44
4.1 Necesidades de Apoyo Emocionales.....	49
5. Educación Emocional: Definición y pilares claves para su trabajo.....	55
5.1. Justificación del trabajo en educación emocional.....	63
6. Concepto de familia.....	68
6.1. Relación familia y escuela.....	74
7. Concepto de metodología.....	77
8. Estrategias.....	78
8.1. Estrategias metodológicas.....	80
9. Rol de la mediación.....	82
Capítulo III: Marco Metodológico.....	85
1. Paradigma.....	85
1.1. Enfoque.....	86
1.2. Tipo de investigación.....	87
2. Unidad de muestra.....	88
3. Técnicas de recolección.....	90
3.1. Entrevista.....	90
3.2. Grabación de video.....	91
4. Tratamiento de la información.....	92
5. Actividades realizadas.....	94
Capitulo IV: Análisis.....	95
1. La educación formal y no formal desde la mirada de las Escuelitas Libres y Felices.	95
2. El método Lefebre Lever: Una opción de educación no formal.....	101

3. El trabajo con cursos multigrados: Un facilitador de aprendizaje desde la cooperación y la emoción.....	108
4. Vínculo emocional como eje educativo de las Escuelitas Libres y Felices.....	115
5. Parto educativo como concepto de aprendizaje: Conceptualización desde la mirada de las Escuelitas Libres y Felices.....	121
6. Rol de la mediadora como generadora de aprendizajes desde la emocionalidad.....	126
7. Abordaje educativo en las Escuelitas Libres y Felices: Experiencias y estrategias en torno al aprendizaje y la emoción.....	132
8. Diversidad: Percepciones, creencias e intervención desde el enfoque de las Escuelitas Libres y Felices.....	138
9. La familia como un pilar fundamental para el proceso educativo.....	144
Capítulo V: Conclusiones.....	149
Capítulo VI: Discusiones.....	153
Capítulo VII: Limitaciones y proyecciones.....	155
Bibliografía.....	157

Resumen

La relevancia de realizar este trabajo surge desde la escasa investigación que existe respecto al método Lefebre Lever, el cual se enmarca dentro de la educación no formal y que día a día alcanza mayor relevancia e importancia en la educación de niños y niñas en nuestro país. A partir de lo anteriormente mencionado es que la presente investigación tiene como objetivo develar las estrategias metodológicas aplicadas por las mediadoras para atender a las necesidades de apoyo de índole emocional de los niños y niñas insertos en un contexto de Escuelita Libre y Feliz. Para la determinación de las estrategias fueron utilizadas entrevistas semiestructuradas y la grabación de videos, con el fin de conocer en profundidad las estrategias empleadas y el enfoque que le otorgan las mediadoras al aprendizaje. En base al análisis de la información, se determinó que las estrategias utilizadas por las mediadoras se caracterizan por una integración del ámbito curricular, cognitivo y emocional, comprendiendo que el aprendizaje no puede separarse de la emoción. El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue la Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebre Lever y la Escuelita Libre y Feliz Trafún, ambas correspondientes a la comuna de Villa Alemana.

Palabras Claves: Método Lefebre Lever, Estrategias metodológicas, Necesidades de Apoyo Emocionales, Mediación.

Abstract

The necessity for this paper arises from the scarce research that exists regarding the Lefebre Lever Method, which is part of non-formal education and day by day gets more relevance and importance in the education of children in our country. Therefore is that the present research aims to unveil the methodological strategies applied by the mediators to meet the emotional support needs of children inserted in a context of the “Escuelita Libre y Feliz”. For the determination of strategies there were used semi-structured interviews and video recording, in order to know deeply the strategies used and the approach that mediators give to learning. Based on the analysis of the information, it was determined that the strategies used by the mediators are characterized by an integration of the curricular, cognitive and emotional field, understanding that learning can not be separated from the emotional. The place where the research was carried out was the “Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebre Lever” and the “Escuelita Libre y Feliz Trafún”, both corresponding to the city council of Villa Alemana.

Keywords: Lefebre Lever Method, Methodological Strategies, Emotional Support Needs, Mediation.

Introducción.

A lo largo de los años el concepto de educación ha sido definido desde diversas perspectivas, considerando concepciones biológicas, sociales e integradoras, en las cuales se destaca constantemente la importancia del proceso educativo en el desarrollo humano. Tomando esto en cuenta, la educación ha tenido lugar en diferentes espacios, por lo que se ha estructurado tanto en contextos formales como en no formales.

Actualmente esta última modalidad educativa, se ha masificado tanto a nivel nacional como internacional, surgiendo con ello diversos métodos asociados, tales como el método Montessori y Waldorf. Bajo este contexto, en nuestro país, durante el año 2012, surgió el método Lefebre Lever, el cual fue creado por una profesora de educación básica de la Quinta Región, quien además de determinar los sustentos del método es la fundadora del primer espacio de aplicación del mismo, las llamadas Escuelitas Libres y Felices.

Este método ha sido una propuesta novedosa tanto para familias como para personas interesadas en vivenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una nueva perspectiva. Dentro de estos espacios se ha considerado el desarrollo socioemocional de niños y niñas como la base de todo aprendizaje, preocupándose de su formación integral, y a la vez, pudiendo dar respuestas a las diversas necesidades de apoyo de índole emocional que se puedan presentar en su contexto educativo.

A partir de lo expuesto anteriormente es que la presente investigación, tiene por objetivo analizar el enfoque de aprendizaje del método Lefebre Lever, considerando la aplicación de las estrategias metodológicas empleadas por las mediadoras para la atención específicas de las necesidades de apoyo de índole emocional de los niños y niñas insertos en un contexto de Escuelita Libre y Feliz.

Respecto a la estructura de la investigación, en el primer capítulo se presenta el planteamiento de la problemática a trabajar, rescatando los antecedentes teóricos, prácticos e investigativos que existen sobre la temática, justificando desde allí su relevancia, para concluir con la pregunta de investigación.

En el segundo capítulo, se presentan el marco teórico que sustenta la investigación, abordando temáticas que van desde la conceptualización de educación, neurociencias y diversidad, hasta educación emocional y estrategias metodológicas.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico enmarcado bajo el paradigma interpretativo, integrando el enfoque cualitativo y el carácter exploratorio que posee, además se presenta con mayor profundidad la población analizada, mencionando los procedimientos de recolección de información utilizados, correspondientes a la entrevista semiestructurada y grabación de videos, y el tratamiento que se realizó de ello.

El cuarto capítulo, recoge el análisis de la información recopilada, a partir de un proceso de triangulación realizado entre los aspectos teóricos presentados en el segunda capítulo, la información recogida a través de los diferentes procedimientos y la consideración de los investigadores.

Finalmente, el quinto capítulo, presenta los resultados de la investigación, considerando conclusiones respecto al logro de los objetivos planteados, discusiones sobre los mismos y las proyecciones y limitaciones que se presentaron a lo largo del proceso de investigación en su totalidad.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Antecedentes del problema.

En una primera instancia, es fundamental comprender los elementos que se encuentran asociados y que engloban el concepto de educación. Cuando se hace referencia a la educación, se plantea como una oportunidad o instancia para que las personas puedan desarrollarse de una manera plena en cualquier ámbito que deseen. “La educación trata, en definitiva, de hacer a la persona mejor de lo que en un principio es, en un permanente proceso de perfeccionamiento y progreso en base a objetivos propuestos por las personas” (Navas, 2004, p. 37). A partir de esto, es que han surgido diversas formas de ver y entender la educación como tal, encontrando dos grandes corrientes de influencia, las cuales son: la educación formal y no formal.

La educación formal y no formal, desde la perspectiva de Colom (2005), están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida. Por tanto, ambas forman un todo diferenciado, pero, al mismo tiempo, unitario que se conformaría como el sistema educativo idóneo para el hombre. Por otro lado, ambas poseen una disyuntiva de carácter jurídico, pero pedagógicamente tienden a entrelazarse y a confabularse mutuamente, de tal manera que ni la edad de los educandos es un argumento distintivo entre ambas. Asimismo, “la educación no formal se estructura de forma paralela a

la educación formal, ya que ambas están institucionalizadas, son racionales, están planificadas, poseen objetivos, utilizan técnicas y materiales que también son propios de las escuelas; además, son evaluables y el profesorado, docente u orientador, actúa de forma parecida” (Colom, 2005, p.13).

A pesar de lo mencionado anteriormente, existen diferencias fundamentalmente entre ambos tipos de educación, dentro de las cuales se identifican las metodologías aplicadas, la organización de horarios, formas de administración, entre otros.

La educación formal se caracteriza, según Araya (2007), por ser “aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (p. 14). Por otro lado, este mismo autor define la educación no formal como un “proceso formativo realizado a través de un programa sistemático, principalmente de índole laboral, que no siempre es evaluado, y que no equivale a un nivel educativo ni conduce a un título” (p.14). Asimismo, este último, desde Colom (2005), pretende dar cuenta de los fenómenos educativos propios de las formas educativas no convencionales. De la mano con lo mencionado anteriormente, surgen distintos tipos de educación no formal, dentro de los cuales se destacan los métodos Montessori, Waldorf y Lefebvre Lever, este último desarrollándose principalmente a nivel local, y en la cual se profundizará a lo largo del proceso investigativo.

Situándonos en nuestro contexto chileno, según la Red Lefebre Lever, actualmente existen 29 espacios educativos libres y felices que utilizan exclusivamente el método Lefebre Lever y cerca de 60 espacios educativos no formales que son guiados por personas diplomadas en el método Lefebre Lever, y que utilizan este método en conjunto con aquellos mencionados en apartados anteriores.

El método Lefebre Lever es un método educativo alternativo a la educación tradicional el cual fue creado por María Verónica Rodríguez, una profesora chilena quien en conjunto con sus hijos comenzaron con esta metodología, en primer lugar al interior de la educación formal, para luego establecerse, hasta la actualidad, en el contexto educativo de las Escuelitas Libres y Felices, existiendo relación directa e identidad entre la metodología y su aplicabilidad en este espacio educativo. Se caracteriza por usar una metodología flexible, la cual se adecúa a la realidad del centro y de quienes estén a cargo. Se destaca de otros métodos por su implementación en espacios más pequeños, generalmente suele ser una casa o habitación. Por otro lado, la evaluación se sitúa bajo un paradigma más cualitativo, en donde ésta se concibe como un proceso y no sólo como un resultado. En función de esto, es que se utilizan las grabaciones de videos, así como también la observación directa como procesos evaluativos. Cabe destacar que trabaja un currículum holístico, en el cual incorpora los contenidos curriculares, basándose en los objetivos mínimos determinados por el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) y se rinden exámenes de validación o exámenes libres.

La creadora basa su método en 6 pilares fundamentales que van a guiar la metodología y dinámica de trabajo a desarrollar en los distintos espacios educativos en donde se practique este método, estos corresponden al respeto a la biología, la co-crianza responsable, filosofía transversal y permanente, investigación y ciencias, neurociencias y terapias complementarias, los cuales serán profundizados más adelante.

En relación a la metodología de enseñanza, el método Lefebre Lever utiliza la planificación consciente, concepto acuñado por la creadora, el cual hace referencia a la existencia de una sistematización de los aprendizajes en base a las necesidades e intereses tanto de los niños y niñas, así como también de las temáticas que surjan desde las familias. En función de lo anterior, es importante mencionar que dichas planificaciones son enviadas a las familias. Asimismo, planifica sus jornadas en base a rutinas, las cuales siguen una estructura que va guiando los tiempos de las actividades. En base a esto, comienzan el día con un ejercicio de activación neurológica y emocional “EANYE”, el cual consiste en ejercicios que tienen la finalidad de incorporar un contenido curricular. Seguido de esto, vienen las actividades de mesa en las cuales se trabajan contenido curricular. Posteriormente, se da espacio a las terapias complementarias o la excursión investigativa ya mencionadas. Para finalizar con la realización de distintos talleres los cuales son impartidos por los/as mediadores/as.

Es necesario tener en cuenta que, en la actualidad, el sistema educativo se está centrando básicamente en transmitir conocimientos, otorgando mayor importancia a lo

cognitivo, por sobre los aspectos socioafectivos y emocionales. En este sentido Baquero (2006), comenta que la escuela moderna se caracteriza, por una obligatoriedad de asistir desde muy temprana edad, la presencia de un régimen de trabajo normado, regulación de tiempos y espacios, gradualidad y simultaneidad de éstos. A partir de esto, es que en ocasiones se privilegia el silenciamiento de las emociones predominando un equilibrio social de gran precariedad. En este sentido, un estudio realizado por Alcay, Arab, Berger, Milic y Toretti (2009) ejemplifica con los casos de violencia escolar, refiriendo a que al ser minimizados por los contextos escolares, implícitamente niegan la experiencia socio-emocional de los y las estudiantes. Además, de modelar un funcionamiento socio-emocional que dificulta el conocimiento de sí mismo y el de otros.

A nivel empírico, los antecedentes presentados por la Fundación Liderazgo Chile desde la Educación 2020, estipulan entre la problemáticas presentes en la educación actual, el bullying, la violencia física o sexual grave en el hogar, el inicio temprano de una carrera delictual, una prevalencia total entre trastorno psiquiátrico y discapacidad psicosocial de 22,5 %, aumento considerable del consumo de marihuana en escolares, un 1.2 millones de niños y adolescentes con algún trastorno sicosocial severo, y un 22% de chilenos con sintomatología depresiva. Estos antecedentes reflejan diversas necesidades de apoyo a nivel emocional y social en los estudiantes chilenos.

Respecto al abordaje de este tipo de situaciones, los autores ya mencionados, estipulan como demanda hacia la escuela, la formación integral de los estudiantes,

enfaticando en la educación en valores, y convivencia escolar, esto con el objetivo de favorecer su participación en la construcción social. A nivel nacional, estos elementos se incorporan en las Bases Curriculares de Educación Básica y Media a través de los Objetivos Transversales (OT) y en la política de Convivencia Escolar. Sin embargo, “es necesario darle un espacio propio y sistemático dentro del currículo. Para ello, un camino necesario es escuchar las voces de las niñas, niños y adolescentes respecto de sus necesidades y preocupaciones.” (Alcalay, Arab, Berger, Justiniano, Milicic, & Toretta, 2009, p. 24). Un suceso relevante en este sentido es que durante el presente año, en las manos de la Fundación Liderazgo Chile, se llevó a cabo la primera presentación de la propuesta de Ley de Educación Emocional ante el congreso, la cual pretende potenciar el sistema educativo instaurado actualmente.

Tomando en cuenta la situación actual de nuestro país respecto a las necesidades de apoyo emocionales y sociales de los estudiantes, y la implementación de la Educación Emocional en el contexto de educación formal, es que la presente investigación pretende visualizar la presencia y el abordaje de las mismas en los niños y niñas insertos bajo el contexto de educación no formal y específicamente desde la perspectiva de organización del método Lefebvre Lever y los pilares en que éste se basa. Esto último, considerando las importantes diferencias que posee con la educación tradicional.

Por otra parte, en la educación no formal, y específicamente en el contexto de Escuelitas Libres y Felices, como espacio de aplicabilidad del método Lefebvre Lever, se

otorga un tipo de enseñanza que ha captado el interés de un gran porcentaje de padres y docentes que han optado por esta modalidad educativa, principalmente porque ofrece posibilidades que generalmente no se encuentran presentes en el sistema regular de la educación chilena, tales como un proceso de enseñanza y aprendizaje que considera la integralidad y el desarrollo evolutivo de los niños y las niñas, relacionando las diferentes asignaturas y realizando evaluaciones a través de situaciones naturales, en oposición a las instancias de calificación, que suelen generar estrés y ansiedad en sus hijos, y que generalmente no reflejan los aprendizajes construidos, desencadenando en variadas ocasiones en el fracaso escolar y todo lo que ello implica en su desarrollo socioemocional.

Al momento de considerar el método Lefebre Lever como una alternativa propia de la educación no formal, la cual busca promover la formación de estudiantes en un contexto libre y feliz, es que surgen diversas incógnitas respecto a la forma en que los mediadores que ejercen bajo este método dan respuesta a las necesidades de tipo emocional que podrían presentar los estudiantes con los cuales trabajan diariamente, y que pueden confundirse con otro tipo de NEAE. En base a estas necesidades, es que muchas familias acuden a un método amparado en la educación no formal buscando nuevas formas de abordar y dar respuestas a los requerimientos de niños y niñas, debido a que las experiencias previas en el sistema de educación formal no lograron responder a las necesidades detectadas.

En el ámbito de esta investigación, se ha querido dar un énfasis en las prácticas pedagógicas que realizan los mediadores y en la forma que se abordan para lograr dar una

respuesta efectiva a las distintas NEAE de índole emocional presentada por los niños y las niñas que se encuentran en un contexto de Escuelita Libre y Feliz, considerando que las medidas adoptadas en el sistema de educación formal quizá no han respondido de la forma más adecuada a las mismas. Son estos diferentes elementos, de los cuales surge la siguiente pregunta, *¿De qué forma las mediadoras dan respuesta a las necesidades de apoyo de índole emocional presentes en los niños y niñas insertos en un contexto de Escuelitas Libres y Felices?*

2. Objetivos de investigación.

Objetivo General:

- Develar las estrategias metodológicas aplicadas por las mediadoras para atender a las necesidades de apoyo de índole emocional de los niños y niñas insertos en un contexto de Escuelita Libre y Feliz.

Objetivos Específicos:

- Describir aspectos asociados al enfoque de aprendizaje del método Lefebre Lever dentro de un contexto de Escuelita Libre y Feliz.
- Relacionar ámbitos del método Lefebre Lever que favorecen la atención de las necesidades de apoyo de índole emocional en base al discurso de las mediadoras en un contexto de Escuelita Libre y Feliz.
- Determinar las estrategias metodológicas aplicadas por las mediadoras a través del análisis de su discurso y la observación de clases, para la atención de necesidades de apoyo de índole emocional de los niños y niñas insertos en un contexto de Escuelita Libre y Feliz

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

1. Educación

A lo largo de la historia el concepto de educación ha sido definido y desarrollado desde diferentes aristas, entre las cuales se encuentra una concepción universal y centrada en lo humano, que tiene que ver con la implicancia de las personas en este fenómeno, desde el momento que nace. En relación a lo anterior, se entiende desde Henz (1976) que "La educación tiene lugar (esencialmente) en personas humanas, es decir, en individuos libres, racionales, de naturaleza humana, cuya misión esencial consiste en realizar (actualizar) las facultades esenciales (razón, voluntad, etc.) que al principio de la vida existen solamente como disposiciones y posibilidades." (p.3). Así también, otras definiciones enfatizan en la intencionalidad de la educación, aludiendo, por ejemplo a que "La educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación) o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo conforme a su propia ley (autoeducación)". (Nassif, s/f, p.4) de la cual desprende el carácter sistemático, planificado, consciente e intencionado que esta conlleva. Finalmente es posible rescatar la orientación práctica y procesual a la que refieren autores como Sanviens (s/f), quien estudia la educación desde una doble vertiente: "a) Como un proceso interactivo o acción que se lleva a cabo desde fuera del educando, mediante un agente transmisor (educador), y b) Como proceso intraactivo de formación y configuración intrínseca de la persona, formación propia." (p.8)

Desde una perspectiva integradora Arroyo (s/f), caracteriza la educación como un proceso dinámico, que refiere al perfeccionamiento u optimización de las capacidades humanas, exige intencionalidad por parte de los educadores y la disposición del educando, con el objetivo de lograr la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, sociedad y cultura.

A nivel nacional, según lo estipulado en la ley 20370, Ley General de Educación, “La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.” (Ley general de educación, 2009, p.1)

En la sociedad actual, el fenómeno educativo, ha sufrido cambios relacionados a la diversificación de los contextos de aprendizaje más allá de la escuela y la educación tradicional, de lo cual se desprenden contextos educativos tanto formales como no formales.

1.1 Contextos de educación.

En relación a los contextos de educación formal y no formal, Lázaro (2001) determina dos criterios para caracterizar y diferenciar ambas modalidades, por una parte la organización de la educación en una secuencia de grados y niveles oficialmente reconocidos y por otro, un criterio vinculado a la programación de las acciones educativas. Así también, Gross, López, Martín y Trilla (2003) desarrollan otros dos criterios, referidos por un lado a la estructura y la inclusión del contexto en el sistema educativo reglado, y por otro un criterio metodológico, relacionado con el carácter escolar de cada contexto.

Tomando en cuenta los diferentes criterios mencionados, a continuación se profundizará en ambos tipos de contextos educativos.

1.1.1 Educación Formal.

Considerando los criterios señalados en el apartado anterior, entendemos por educación formal aquella caracterizada por una organización sistemática y regulada en niveles específicos reconocidos, desarrollándose desde la primera infancia hasta los estudios universitarios. Desde lo metodológico, se señala que la educación formal, implica escolaridad, es decir, se caracteriza por tener una “forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de

tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables.” (Ávila, 2007, p. 136)

A nivel nacional, la ya mencionada Ley General de Educación (2009) señala que “La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.” (p.1)

Dentro de la realidad chilena, la educación formal presenta una estructura dividida en niveles educativos progresivos, considerando la educación parvularia, básica, media y profesional, de las cuales las primeras tres son obligatorias comprendiendo desde el nivel pre-kinder en adelante. (MINEDUC, 2011).

Durante el tiempo que los estudiantes permanecen en el sistema educativo formal, deben aprender una serie de contenidos que tiene como objetivo entregar un bagaje cultural homogéneo a la población escolar, mediante el cual se transmite tanto información como valores y creencias determinadas. Estos contenidos son evaluados mediante procedimientos variados que permiten establecer normas de calidad y cantidad de los aprendizajes desarrollados en un área determinada. Así también, se implementan métodos

de evaluación cuantitativas por los cuales se miden estándares nacional en función del cumplimiento o avance de los contenidos curriculares. (Agencia de la calidad de educación, 2018).

Frente a esta caracterización, la educación chilena ha presentado diversos fenómenos en torno al tema de acceso y calidad de la misma. El centro de investigación en estructura social (2012) plantea que estos se asocian a la desigualdad económica nacional, lo cual deriva en grandes diferencias en contenidos y oportunidades entre las escuelas que presentan un financiamiento completamente estatal, compartido o particular. Esto se traslada desde los primeros niveles educativos, hasta el acceso a la educación superior.

Otro de los fenómenos planteados, es la escasa formación cívica y emocional que se ha dado dentro de lo rígido de los contenidos curriculares planteados por el Ministerio de Educación, lo cual ha tenido como consecuencia altos índices de estrés infantil, impacto en la calidad de los aprendizajes y dificultades en la autopercepción en torno a la capacidad de aprender. (Álvarez, 2004).

Desde otra vereda, la educación no formal ha propuesto dentro de sus diversos métodos, una forma diferente de comprender el aprendizaje y como llevar a cabo un proceso holístico en torno a la formación de niños y niñas.

1.1.2 Educación No Formal.

Tal como se ha mencionado, el contexto no formal se presenta como una alternativa al sistema educativo tradicional, del cual se distingue en muchos aspectos. Cabalé y Rodríguez (2017) describen una serie de elementos que le dan significación al origen de la educación no formal, entre los cuales se destacan el crecimiento de la necesidad de intervención educativa de una significativa masa de la población tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales, la ampliación del tiempo libre y cambios en la institución familiar, y el desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional.

En función de esto, la educación no formal comprende todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidas, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que aunque esté relacionado con él, no proporcione directamente ninguno de sus grados y titulaciones. (Pastor Homs, 1999). Asimismo, podemos comprender que la educación no formal abarca a todos aquellos procesos que no tienen lugar en el sistema tradicional, lo cual, según Trilla (2009) permite gozar de una serie de características que facilitan ciertas tendencias metodológicas, a la vez que facilitan la posibilidad de métodos y estructuras organizativas más abiertas a diferencia del sistema

educativo formal. Sin embargo, el que sea más abierta no implica que no exista una estructura que permita una mayor organización, sino más bien que ésta no está regida ni estructurada legalmente.

Sumado a lo anterior, Smitter (2006) caracteriza la educación no formal como aquella en que las acciones tomadas son producto de una detección de necesidades previas, de las que son diseñados los instrumentos curriculares prioritarios; además de promover la igualdad de oportunidades en la población y contribuir con el nivel cultural, social y económico de la comunidad a la cual pertenecen sus integrantes. Es por esto que el autor rescata la flexibilidad de este tipo de educación, en términos de metodologías, recursos materiales, tiempos, entre otros elementos.

Este modelo de educación que se ha replegado en diversas experiencias internacionales también ha ganado terreno a nivel nacional a través de diversos métodos y formatos de escuelas lo cual se ha reflejado en la normativa vigente nacional por medio de Ley General de Educación (2009), la cual define el concepto de educación no formal, como “todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.” (p.1).

1.1.2.1 Ventajas y desventajas de la educación no formal.

Tomando en cuenta las características antes expuestas y principalmente las señaladas por Smitter (2006) las ventajas de la educación no formal radican en que esta, permitirá a través de un conjunto de estrategias y acciones ampliar las oportunidades educativas de la población, además de tener la ventaja de acceso, por su condición de abierta y flexible, por lo que llegará a lugares que por la vía formal de educación se vuelve difícil y al mismo tiempo tiene mayor sentido de pertenencia. Por otra parte, el mismo autor plantea que la educación no formal puede caracterizarse como educación global, puesto que está presente en todo momento de la vida de una persona, se proyecta más allá de la escuela, apunta a todos los estratos sociales y reconoce distintos agentes educativos además de la escuela.

Por otra parte Bicerril, Jiménez y Vargas (2006) relevan la diversidad de agentes que participan durante el proceso de educación no formal y dentro de estos el rol de la familia, por lo que al respecto señala: “Otro aspecto positivo es el considerable efecto que tienen en la promoción educativa de la familia, que incrementa su potencial educativo por la acción directa que se realiza con ella.” (p.3)

Respecto a las desventajas que presentan los autores referidos acerca de la educación no formal, Smitter (2006) hace un análisis del carácter abierto y flexible que esta

posee, refiriendo a que este mismo factor puede, en ocasiones, ser el desencadenante de una estructura rígida en su funcionamiento, es decir que el hecho de tener flexibilidad en tanto currículum, recursos, tiempo y metodologías, se convierta en una estructura en sí misma.

Un análisis mayor realizan Bicerril, Jiménez y Vargas (2006) señalando:

“No obstante, a los programas educativos no formales se les señalan con frecuencia determinadas deficiencias y aspectos negativos, de las cuales una de las más difundidas es la clásica cuestión de si este modelo alternativo realmente alcanza los logros previstos del desarrollo de los niños, y de si puede aspirar a equipararse con los que se alcanzan en la vía institucional. (...) La poca atención de las instancias oficiales constituye otra deficiencia de estos programas educativos, lo que se une a la poca flexibilidad de la administración pública a adecuar las normas administrativas y responder a las características diversificadas que demanda este tipo de educación. (...) Finalmente, la existencia de antagonismos con los programas del mismo nivel y servicios auspiciados por otros sectores, así como la minusvaloración por las instancias de la vía institucional de lo que se hace mediante estos programas alternativos significa una postura negativa que no coopera a la consideración positiva general de estos programas.” (p.16).

A partir de lo anterior es, que estos últimos autores, presentan como las necesidades de la educación no formal, la consolidación de sus logros y la mejora de estos aspectos negativos, a través del diseño y validación de este tipo de programas a nivel científico,

demostrando así su calidad y efectividad. Así como también concientizar a la población de sus características, particularidades y beneficios.

De este tipo de contexto educativo, se han desarrollado diversos métodos de enseñanza alternativos a la educación tradicional, que comparten las características de este tipo de educación, pero al mismo tiempo mantienen su particularidad y diferencia según los objetivos e ideales de sus fundadores. Así, entre los métodos de mayor auge en la actualidad y a nivel mundial, encontramos el método Montessori y Waldorf, adhiriendo a éstos, el método Lefebre Lever, el cual se ha difundido rápidamente en nuestro país.

1.1.2.2 Métodos de educación no formal.

1.1.2.2.1 Método Montessori.

Este método fue fundado por María Montessori, formada como educadora, médica, psiquiatra, psicóloga, filósofa, humanista; quien inspirada en “el trabajo con capacidades mentales perturbadas. Descubrió que estos niños, a pesar de sus dificultades, tenían potencialidades que podían desarrollar y que podían mejorar su calidad de vida” (Parra, 2012, p.17). A partir de esto, y observando su comportamiento, llegó a afirmar que el ser humano necesita objetos para manipular, necesita actividad y realidad para conformar su personalidad e inteligencia; elaborando material didáctico específico dirigido a preescolares, lo cual conformaría el eje principal de su método.

Las bases del método Montessori, se sustentan en “las tendencias naturales del ser humano y en las características cambiantes de los niños de cada edad. Respeta las individualidades y ritmos de aprendizaje.” (Parra, 2012, p. 18). Se establecieron a través de la observación de niños de diferentes culturas en todas las etapas de su desarrollo, a partir de lo que “identificó lo que ella consideraba que era normal en todos los niños como «las características universales de la infancia», con independencia de dónde habían nacido los niños o de cómo se habían educado.” (Britton, 2000, p.19). Entre éstas se encuentran, una mente absorbente; periodos sensibles, el deseo de aprender y su desarrollo a través del juego, el paso por diversas etapas de desarrollo, y finalmente la búsqueda de su independencia.

Según Lömker (2003), el objetivo que persigue, la enseñanza otorgada por el método Montessori, es que los niños alcancen el mayor grado de independencia física y mental, y se les ofrece un entorno en el que poder desarrollar al máximo su curiosidad innata. Respecto a los espacios en los que se desarrolla este método, es decir las llamadas escuelas Montessori, fueron las que llegaron a revolucionar los parámetros educativos de la época, al posicionar al niño como protagonista de su aprendizaje.

Dentro de las características que poseen estos espacios, Parra (2012) señala: “Permitir la libertad de movimientos dentro del aula y en la escuela; utilizar materiales específicos que permitan al alumno seguir su propio ritmo; dar libertad de los alumnos para escoger en cada momento el trabajo que más les atrae; mezclar en una misma aula alumnos

con un mínimo de tres edades distintas; evitar la limitación temporal de los materiales, de forma que puedan alcanzarse mayores grados de concentración, es decir mostrar flexibilidad al tiempo que un alumno necesita a un determinado material para poder construir su aprendizaje; contar con un docente que conoce en profundidad el método. Actuará de guía para mostrar al alumno las distintas posibilidades de trabajo. Su labor después será más de observar, confiando en la voluntad natural del niño para trabajar e interviniendo en el proceso de aprendizaje sólo cuando sea imprescindible.” (p. 18-19)

1.1.2.2.2 Método Waldorf.

La Pedagogía Waldorf surge de la mano de Rudolf Steiner, filósofo, científico y artista quien en el año 1919 comienza con la primera escuela Waldorf en Alemania. Sin embargo, en el año 1938 fueron obligadas a cerrar, para que luego, tras finalizar la Segunda Guerra Mundial volvieran a reabrir.

Para Steiner, el autor de este método, considera que para la creación de estas escuelas es necesaria la formación del hombre. En función de esto, Steiner (1991) afirma: "Al describir la naturaleza en vías de desarrollo del niño surge, como por sí sola, la teoría educativa. Para conocer esta naturaleza del hombre en ciernes, tenemos que partir de una contemplación de su naturaleza oculta" (p.4). Siguiendo esta misma línea, Marcos (2014) señala que el ser humano cuenta con cuatro aspectos: 1) El cuerpo físico, sujeto a las mismas leyes que rigen toda vida material. 2) el cuerpo biofórico o etérico que

correspondería a una estructura energética, no es materia. 3) El cuerpo astral, vehículo del dolor y del placer, del instinto, deseo, pasión, entre otros, se puede resumir lo que antecede en el término "sensación". 4) El sustrato del "YO" humano, que es la expresión del alma superior. Su función es ennoblecer y depurar, desde sí mismo a los demás miembros constitutivos (cuerpo físico, etérico y astral).

En función de lo anterior, Steiner (1991) menciona que “el educador ha de trabajar sobre estos cuatro miembros de la naturaleza humana, lo que implica el previo conocimiento de la índole de cada uno de ellos. Dicho desarrollo se realiza, a través de las distintas etapas de crecimiento, y el verdadero fundamento de la educación y también de la enseñanza ha de basarse en el conocimiento de las leyes que presiden ese desarrollo” (p. 6). Dicho esto, podemos comprender que para que este método educativo no formal sea exitoso, se requiere de un manejo y dominio sobre los procesos madurativos de sus alumnos de manera que pueda adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las etapas evolutivas.

Una de las principales características que distinguen a este método de otros, según Parra (2012), es que para su autor, la vida humana se divide en ciclos de siete años o septenios en función de que cada 7 años se producen transformaciones en el ser humano a nivel físico, anímico y espiritual. El primer septenio que va desde el nacimiento hasta los 7 años se caracteriza por el descubrimiento del entorno a través de los sentidos, siendo la imitación el medio para construir conocimiento. En el segundo septenio que va desde los 7

a los 14 años, la educación se centra en explorar el mundo de las experiencias, donde se potencia el uso de la imaginación y creatividad. Seguido de este, viene el tercer septenio que contempla desde los 14 a los 21 años y su objetivo es estimular la independencia y libertad en el hombre y que lo lleva al mundo de los adultos.

Otros aspectos característicos del Método Waldorf que destaca Rodríguez (2012) radican en su modelo didáctico y un currículo que integra contenido artístico, práctico e intelectual de manera equilibrada, adaptándose a las necesidades de desarrollo de los alumnos. Así como también, un sistema horizontal en el que la voz de todos los agentes de la comunidad son tomados en cuenta en la toma de decisiones. Cabe destacar que los exámenes son caracterizados como innecesarios mientras que los alumnos aprenden mediante la experimentación y llevan al escrito en cuaderno las conclusiones obtenidas a partir de la experiencia. De esta manera se va revisando la evolución del alumno, respetando su etapa de desarrollo.

1.1.2.2.3 Método Lefebre Lever.

Lefebre Lever es un método educativo alternativo caracterizado por usar una metodología flexible basada en la solidaridad y agradecimiento como pilares transversales en su educación. María Verónica Rodríguez, su creadora, en conjunto con sus hijos comienzan con este proyecto en el año 2002 en escuelas tradicionales. Sin embargo, es en

el año 2012 cuando se instala por primera vez en Chile, en la ciudad de Villa Alemana, el primer espacio educativo no formal utilizando el método Lefebre Lever.

Asimismo, es importante mencionar que a nivel internacional, el método Lefebre Lever se encuentra cursando el tercer año de aplicación en un espacio libre y feliz de Alemania, a cargo de personas que fueron formadas en nuestro país, por medio del diplomado del método Lefebre Lever. Además, regularmente mantiene contacto con el primer espacio fundado en nuestro país, recibiendo orientaciones del trabajo y compartiendo experiencias que los llevan a favorecer la aplicación del método.

La Red Lefebre Lever (2017) (Organización que unifica a todas las personas diplomadas en el método Lefebre Lever) redacta un documento, el cual es utilizado como sustento de los aspectos que se abordarán a continuación. En dicho documento, se determina que uno de los principales objetivos del método es transformar la ética de convivencia humana en una sociedad bien tratante, respetuosa, solidaria. Que a través de las vivencias compartidas por niños y niñas de las Escuelitas Libres y Felices, éstos vayan creciendo con una amorosa mirada de la vida, su hacer, sentir y pensar.

De la misma forma se destaca que, en relación a la metodología de enseñanza, el método Lefebre Lever se rige por el Decreto 2.272, el cual aprueba procedimientos para el reconocimiento de estudios de los distintos niveles y modalidades educativas (Ministerio de

Educación, 2007). Además, utiliza la planificación consciente en la cual se abordan los contenidos curriculares del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) con responsabilidad, compromiso y significancia para sus estudiantes, basándose en los objetivos mínimos. Si bien, este método no se caracteriza por calificar los contenidos con notas o de manera cuantitativa, se rinden exámenes libres de validación.

Junto con su planificación consciente, el método Lefebre Lever basa su jornada escolar en una rutina flexible, la cual si bien, se planifica, también puede ser modificada. Dentro de las actividades y espacios que contempla esta metodología se encuentra el Ejercicio de Actividad Neurológica y Emocional (EANYE), el cual consiste en ejercicios de corta duración realizados al inicio de cada jornada y que tienen como finalidad incorporar un contenido curricular por medio del cruce de hemisferios mediante la repetición de canciones, cuentos o mantras. Se realizan actividades de mesa en donde se aborda el contenido curricular mediante el trabajo con libros, cuadernos y materiales concretos. También cuentan con actividades complementarias y excursiones investigativas realizadas una vez a la semana. Por último, este método cuenta con diversos talleres los cuales se adaptan a las capacidades propias y/o especialidades de las mediadoras. Cabe destacar que a lo largo de la jornada, se dan instancias de juego libre en donde los niños y las niñas disfrutan de los espacios y recursos de entretención y ocio con los que cuenta la escuela.

Al describir este método, es importante mencionar que a diferencia de otras metodologías educativas alternativas que surgen desde la teoría misma, la autora del método Lefebre Lever lo caracteriza como un centro de investigación el cual pretende, a partir de las experiencias, vivencias y la práctica, levantar la teoría. Asimismo, cabe destacar que éste método se fundamenta y sustenta en seis pilares los cuales son el eje central que guía y orienta el abordaje y desarrollo de su metodología de enseñanza en los espacios libres y felices.

1.1.2.2.3.1 Pilares método Lefebre Lever

Como se mencionó anteriormente, además de los 2 pilares transversales, el método Lefebre Lever tiene como fundamento el desarrollo de la vida humana, el cual para la creadora del método, está basado en seis pilares fundamentales. Éstos corresponden a: respeto a la biología, co crianza responsable, filosofía transversal y permanente, investigación y ciencias, neurociencias y terapias complementarias, en los cuales se pretende ahondar y profundizar según el propio método.

La Red Lefebre Lever (2017) describe el primero de ellos, es decir, **el respeto a la biología – conociendo nuestro cuerpo y emociones**, resaltando la importancia de reconocer y conocer la biología humana y su comportamiento según la edad e historia de los niños y niñas. Bajo esa perspectiva, para este método es fundamental el respeto a los

distintos ritmos de aprendizajes que pueden convivir en un mismo espacio educativo. Asimismo, considera relevante el movimiento corporal, la exploración y el juego como parte de la biología natural de cada niño/a, a la vez que se enfatiza en el respeto al derecho de cada uno de ellos a decidir sobre su propio cuerpo, y manifestar y expresar sus necesidades y emociones.

En relación al segundo pilar, **la co crianza responsable**, juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que este método pretende establecer una línea de acuerdos en torno a los principios y valores que van a orientar y acompañar los distintos procesos y etapas que atraviesen los niños y niñas. Para poder lograr una meta en común, es fundamental trabajar en conjunto con las familias que son parte de este espacio educativo, buscando el fortalecimiento de las relaciones dadas mediante un lazo permanente familia-escuela.

En cuanto al tercer pilar, **la filosofía y el pensamiento crítico y reflexivo**, la Red Lefebre Lever (2017) define la filosofía como la generación de espacios abiertos de análisis, conversación y discusión en diferentes temáticas relacionadas con la vida cotidiana y sus haceres en general. En relación a esto, la filosofía transversal y permanente es un pilar fundamental para el método, en la medida en que el cuestionamiento de diversas temáticas, permite que los niños y niñas desarrollen un pensamiento crítico desde pequeños. Así, este método busca generar la capacidad de analizar, inferir y deducir, argumentar y de defender sus propias ideas, más que replicar lo que se les enseña.

En relación al pilar correspondiente a **Investigación y Ciencias**, se destaca que el método Lefebre Lever, toma las bases del método científico, aplicándolas en las jornadas semanales de ciencias experimentales y excursiones investigativas, en donde se busca que los niños y las niñas tengan la oportunidad de corroborar o refutar una hipótesis planteada previamente, investigando con datos reales para finalmente poder concluir en base a los resultados obtenidos durante la actividad.

En su quinto pilar, **neurociencias – cerebro y emociones**, la Red Lefebre Lever (2017) destaca la relevancia de las neurociencias como fundamento y sustento del método para comprender el funcionamiento del cerebro asociado a los procesos necesarios que se requieren en la asociación e incorporación significativa de los contenidos curriculares que se deben trabajar. Para ello, considera fundamental las emociones en la adquisición de conocimientos, intencionando que los niños y niñas aprendan a través de la emoción y la alegría, eliminando aquello que le genere estrés en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el último pilar correspondiente a las **terapias complementarias**, para el método Lefebre Lever, consiste en una herramienta didáctica que tiene el objetivo de despertar las emociones de cada niño y niña en su propio proceso educativo. Estas terapias se vinculan con la actividad complementaria realizada en la jornada diaria y tienen la finalidad de incorporar los contenidos curriculares mediante diversas modalidades como por ejemplo yoga, talleres de pachamamita, reflexoterapia, masajes, entre otras.

Cabe destacar, que estos seis pilares son fundamentales para el método Lefebvre Lever, ya que son el sustento teórico que está detrás de sus metodologías. A partir de estos pilares, van llevando a cabo diversas prácticas y estrategias que la autora ha intencionado para luego poder levantar nueva teoría y conocimientos en el ámbito educativo. Entre ellos, uno de los más relevantes es el de las neurociencias, ya que el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas, en términos cognitivos y emocionales, es el punto de partida para la creación de metodologías y estrategias que permitan el abordaje de contenidos curriculares y experiencias significativas, respetando en todo momento su desarrollo biológico.

2. Neurociencias

A través de su amplia gama de niveles investigativos las neurociencias han entregado un arduo aporte a lo que es la educación actual, ya que las diferentes investigaciones realizadas, han impactado en prácticamente todas las áreas del saber aportando a diferentes temáticas, entre las que se destacan algunas como: desarrollo, envejecimiento y muerte neuronal, plasticidad celular y molecular, funciones mentales superiores (memoria y aprendizaje, cognición, emociones, lenguaje, estados de conciencia), elementos asociados a psicopatologías, psicofarmacología, abordaje experimental e implementación de modelos en neurociencias. En función de lo anterior, es que desde las neurociencias se rescatan diversos aportes en términos comprensión de procesos cognitivos “toda actividad humana puede, y debe, ser abordada desde diferentes niveles de análisis:

biomolecular, celular, de sistemas, conductual y cognitivo, además del filosófico, epistemológico, metafísico, humanístico y artístico, entre otros” (Pastoriza, 2006, p. 227).

Antes de comenzar a hablar sobre las neurociencias a nivel educacional, es fundamental definir este concepto. Desde la perspectiva de Falco y Kuz (2016), esta disciplina es vista como “una rama del conocimiento a la que contribuyen distintas sub-disciplinas que tienen como elemento común el estudio del sistema nervioso en sus distintas expresiones fenomenológicas” (p. 44), considerada “una ciencia incipiente y prolífica que augura una verdadera revolución o cambio de paradigma en la manera de entender al ser humano como una unidad indisociable: biológica, psicológica y social” (p. 43). Por otro lado, desde un enfoque educativo, “la neurociencia educacional podemos entenderla como un campo científico emergente, que está reuniendo la biología, la ciencia cognitiva (psicología cognitiva, neurociencia cognitiva), la ciencia del desarrollo (y neurodesarrollo) y la educación, principalmente para investigar las bases biológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Campos, 2014, p.19). Es por tanto, que la neurociencia se adentra en el campo de la educación para aportar desde la biología, la cognición y el desarrollo a cómo el ser humano aprende a nivel neuronal, por medio de los estímulos que nuestro cerebro recibe, y cómo estas interacciones actúan tanto biológica como emocionalmente.

De la mano con lo anterior, dentro del panorama educativo, esta disciplina ha sido la más promisoría a fin de producir hallazgos relevantes en el área educativa, ya que como

mencionan Falco y Kuz (2016), “Las neurociencias han posibilitado que en el último tiempo se revelen los misterios del cerebro, quien da origen a la conducta y el aprendizaje, y su funcionamiento”. (p.1) Estos mismos autores mencionan que consecuentemente, esta disciplina aporta al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales, no solo del aprendizaje en sí, sino de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas en el aula.

Asimismo, Puebla y Talma (2011) mencionan que este acercamiento se debe a los estudios realizados sobre cognición y las emociones, los cuales han impactado en la educación pero desde lo informal como disciplina aplicada, por lo que las investigaciones arrojan resultados muchas veces pobres o sin sentido, haciendo que estos intentos de acercamiento desde las disciplinas neurocognitivas sean irregulares, dejando a la educación más como un agente investigativo que como participante activo de la investigación.

En relación con lo anterior, Bacigalupe y Mancini (2014) destacan que la neurociencias cognitivas van de la mano con la neurociencia social cognitiva y afectiva, ya que existe una imposibilidad de separar lo emocional, lo social y lo cognitivo en el comportamiento humano, por lo que las neurociencias de la educación no podrían ser una subespecialidad de las neurociencias cognitivas, sin embargo sería extensible a la neurociencia social cognitiva y afectiva. Asimismo, es importante destacar que las neurociencias no vienen a ocuparse de problemas educacionales, sino que trabajan en

conjunto con la educación y de acuerdo a los fines de la misma, por lo que no es una disciplina que sale de las neurociencias y se aplica en educación.

Como ya se ha mencionado, la neurociencia “no sólo no debe ser considerada como una disciplina, sino como el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje” (Falco y Kuz, 2016, p. 44). Estos autores destacan algunos de los descubrimientos fundamentales de esta disciplina, que están expandiendo el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje humano, algunos de estos son:

1. El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
2. Esos cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro; en otras palabras, el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro.
3. Diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes.
4. El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia.
5. El desarrollo no es simplemente un proceso de desenvolvimiento impulsado biológicamente, sino que es también un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia.

Siguiendo en esta línea, Puebla y Talma (2011), mencionados con anterioridad, destacan otros de los grandes aportes que las neurociencias han entregado a la educación, los que están orientados principalmente a las habilidades instrumentales, es decir, a la escritura, la lectura y las matemáticas, pero por otro lado, también al reconocimiento de principios muy importantes respecto a la influencia de la ansiedad por aprender (emociones y cognición); además de haberse establecido procesos de interacción comunicativa donde juegan roles trascendentales de entendimiento y comprensión de la acción, los gestos manuales, la corporalidad y las expresiones faciales, evidencias que fueron relacionadas con las áreas de la corteza cerebral que procesan información desde la percepción hasta su asociación con la experiencia de las personas.

A lo largo de este apartado, fue posible conceptualizar la disciplina de las neurociencias desde diferentes perspectivas y al mismo tiempo caracterizar su relevancia y contingencia en términos educativos. Es en este sentido que, el estudio del sistema nervioso y específicamente el funcionamiento cerebral implicado en las neurociencias, ha contribuido a relevar la importancia de conocer el funcionamiento de cada niño y niña insertos en las diferentes modalidades educativas, para con ello desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que consideren, de manera consciente, la diversidad de la población, aspecto relevante en la actualidad, por lo cual requiere un abordaje de mayor amplitud y profundidad.

3. Diversidad

Es necesario tener en cuenta que la sociedad se encuentra actualmente en una etapa de globalización que conlleva el dominio de modelos culturales, políticos y económicos, donde ser diverso puede ser el sello de distinción tanto grupal como individual. Este concepto abarca una amplia gama, donde se habla de diversidad de género, diversidad sexual, diversidad en las aulas, entre otros.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) se define diversidad como: “Variedad, desemejanza, diferencia”. Desde un ámbito más educativo, Silva (2007) menciona que la diversidad son todas aquellas características excepcionales del alumnado, las cuales están provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todos alcancen un mismo nivel de aprendizaje.

Por otro lado, siguiendo en un enfoque educativo, Guilford (2013) propone la siguiente definición:

“La diversidad se refiere al rango de identidades que existe en un grupo de personas. Las categorías de identidades comunes, a las cuales se hace referencia al momento de hablar de la diversidad, incluyen: raza, clase, género, religión y necesidades educativas especiales en general. La diversidad en la educación representa un amplio rango de ideas e iniciativas para crear ambientes de aprendizaje que sean seguros, inclusivos y

equitativos para tantas identidades como sea posible. Reconocer, promover y desarrollar la sensibilidad hacia las necesidades de las personas en varias categorías de identidad son propósitos primarios de la diversidad educativa”. (p.1)

De acuerdo a estas definiciones, la diversidad vendría siendo la identidad de las personas, todo aquello que los hace característicos, diferentes y variados dentro de un núcleo social. El tema de la diversidad parece estar directamente relacionado con el quehacer práctico que viven día a día los docentes y de las experiencias que han tenido al ser parte de un Proyecto de Integración Educativa, donde comienza a surgir un nuevo concepto denominado “atención a la diversidad” el cual viene a ofrecer a cada alumno una respuesta educativa más adecuada a sus necesidades, intereses y capacidades, de forma que alcance el máximo desarrollo de sus potencialidades. Hoy en día, el concepto de atención a la diversidad está muy ligado al ámbito educacional, pero específicamente en relación con las necesidades específicas de apoyo educativo, concepto que se abordará más adelante.

Algunos autores plantean, desde sus perspectivas, definiciones de atención a la diversidad. Ruiz (2010), sostiene que “La atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas, etc. El concepto de diversidad nos plantea que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar” (p.2). Por otro lado, Silva (2007), menciona que:

“La atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante. Pero la escuela no debe entender esta medida como algo excepcional, sino como algo necesario para el desarrollo educativo del alumno. Se debe concebir como un conjunto de tareas que pretenden atender a las necesidades específicas de los niños y que se deben poner en práctica en el aula”. (p.2)

En base a lo anterior, Guajardo (2010) destaca que es la educación, sobre todo aquella planteada desde un paradigma inclusivo, la sociedad en general y la escuela en particular, los agentes que deben atender a la diversidad, donde se valore de manera positiva la diferencia y se consideren las mismas para dar respuesta a los procesos de aprendizaje de cada uno. En dicho proceso cualquier profesor o agente de aprendizaje dentro de los contextos mencionados anteriormente, han de ser responsables de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo para todos.

Actualmente, la sociedad está frente a una realidad donde las emergentes necesidades educativas de los niños y niñas, han hecho que se haga cada vez más necesario eliminar las barreras que enfrentan para acceder al aprendizaje y participar, es por esta razón que la labor recae sobre los docentes, siendo ellos los responsables de dar respuesta a esta diversidad que se encuentran día a día en las aulas, ya que “Son los que pueden producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos que presentan necesidad educativa especial” (Blanco, 2008, p. 7).

Fernández (2003) declara que se encuentran bastantes evidencias que demuestran que aquellas escuelas que asumen el principio de la diversidad, organizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en consideración la heterogeneidad de los alumnos. Éstas reúnen una serie de condiciones dentro de las que se destacan la valoración que adquieren de la diversidad, viéndola como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, donde existe un proyecto educativo que es de toda la escuela, el cual contempla la atención a la diversidad.

Asimismo, estas escuelas implementan un currículum susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y niñas, permitiendo que, los docentes utilicen metodologías, estrategias, criterios y procedimientos de evaluación y promoción que den respuesta a la diversidad en el aula, y por tanto, la disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a la globalidad de la escuela.

Para atender a la diversidad hay que considerar, cómo se ha mencionado anteriormente, que ésta se presenta en diversos ámbitos de la vida de las personas, por lo cual los niños y niñas que se encuentran desarrollando un proceso de enseñanza y aprendizaje, van a presentar diversidad física, diversidad de pensamientos e ideas, experiencias y actitudes, así como también diversidad en términos de los estilos y ritmos que tienen para aprender, lo cual se verá influenciado de manera directa por los intereses, motivaciones y expectativas que poseen de su desempeño personal.

Siguiendo en esta línea, Ruíz (2010) propone diversos principios relacionados con la atención a la diversidad. El primero es el principio de normalización, en que todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible, y por tanto poder utilizar los servicios normales de la comunidad. El segundo es el principio de integración escolar, el cual defiende que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria que les corresponda según su edad y situación geográfica y recibir la respuesta educativa de mayor calidad en función de sus necesidades. El tercero es el principio de sectorización que formula la necesidad de que se descentralicen los recursos, se creen equipos multiprofesionales que atiendan las necesidades de la zona educativa y se dote de profesores especializados a los centros ordinarios, con el fin de que el alumno no se separe de su medio natural. El cuarto es el principio de individualización, el cual apunta a que cada alumno reciba la respuesta educativa que requiera en cada momento. Finalmente, el principio de flexibilización, que habla sobre la necesidad de adecuar y flexibilizar los objetivos, metodologías, organización, entre otros, para que tengan cabida la diversidad de alumnos con sus necesidades, intereses, motivaciones y capacidades.

Prada (2014), propone algunas estrategias generales de atención a la diversidad, las cuales se fundamentan principalmente de autores como Piaget, Bruner, Ausubel, Norman, Feuerstein, entre otros, destacando a Vygotsky. Para esto declara algunos principios metodológicos que derivan de una concepción integral de la educación y de una concepción cognitivo-constructivista del aprendizaje, que son necesarios de tener en consideración a la hora de elaborar un programa educativo. Dentro de estos principios se encuentran, el partir del nivel de desarrollo del niño y la niña, identificar los esquemas de conocimiento que

posee y actuar en consecuencia, asegurar la construcción de aprendizajes significativos, promover la actividad de los mismos para que autoconstruyan su aprendizaje y contribuir al desarrollo de la capacidad de “aprender a aprender”.

Así también, Prada (2014) recoge otros principios importantes, que a diferencia de los anteriores derivan de la teoría y práctica pedagógica, o también denominados principios didácticos de la actividad. Estos son: afectividad, individualización socialización, motivación, carácter lúdico de las actividades de enseñanza y aprendizaje, autonomía y globalización.

Con el principio de afectividad se busca que en el aula se mantenga un ambiente relajado y cálido para los niños y niñas, donde se sientan aceptados y seguros, esto mediante el refuerzo positivo, la valoración de su trabajo, fomentando la colaboración por sobre la competencia, y el respeto mutuo.

El principio de individualización declara que cada niño y niña es diferente, que la diversidad es una realidad presente en el aula, por lo que es necesario presentar contenidos y actividades de ampliación y refuerzo, y si es necesario de adaptación curricular individualizada, cuando lo anterior no permita dar respuesta a las diversas necesidades.

En el principio de socialización el alumno aprende a través de la mediación social, supera progresivamente su egocentrismo cuando contrasta sus ideas con las demás, aprende a convivir con los otros cuando comparte con ellos espacios, juegos y actividades. Por ello, en la programación han de abundar las actividades en las que los niños tienen oportunidades para interactuar y jugar juntos.

El principio de motivación pretende suscitar el interés del niño hacia las tareas de aprendizaje, por medio de un clima afectivo en el aula, proponiendo actividades lúdicas, que se adapten al nivel de desarrollo del niño, susciten su curiosidad y procuren la participación activa de todos.

Es necesario crear un carácter lúdico de las actividades de enseñanza y aprendizaje, para esto es importante romper la oposición aparente entre juego y trabajo que viene a considerar al primero como actividad ociosa y al segundo como esfuerzo para aprender. En las experiencias de enseñanza y aprendizaje, el juego y el trabajo se presentarán de forma simultánea donde ambos elementos deberán ser gratificantes y estimulantes para que el niño construya sus aprendizajes.

El principio de autonomía garantiza la independencia del niño respecto a su acción en el medio. Y finalmente, el principio de globalización declara que los alumnos organizan

el conocimiento de la realidad a través de esquemas interrelacionados, globales, por lo que se deben presentar los distintos contenidos estableciendo relaciones entre ellos.

Así, el concepto de diversidad se convierte en un aspecto inherente a los procesos educativos actuales, por lo cual su atención ha promovido la discusión y creación de diferentes principios y estrategias para otorgar respuestas pertinentes a las llamadas necesidades educativas especiales de los niños y niñas.

4. Desde las Necesidades Educativas Especiales hacia las Necesidades de Apoyo Educativo.

Al hablar del término paradigma, es importante comprender que éste se encuentra relacionado principalmente a transformaciones tanto a nivel social y cultural de una determinada comunidad o sociedad. En este ámbito, Marín (2007) afirma que “un paradigma es un conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícita o explícitamente, por una comunidad” (p. 4). A partir de lo mencionado anteriormente, es posible deducir que el concepto se encontraría asociado a un proceso complejo, ya que involucran cambios culturales profundos que inciden en las dinámicas y relaciones que pueden llegar a establecerse entre las personas, en cualquier ámbito de la vida diaria.

Ahora bien, al llevar el concepto de paradigma al ámbito educativo, se encuentran dos procesos que han incidido directamente en la forma en que se ha visualizado el acceso y permanencia de todas las personas en su transitar educativo. Tanto a nivel de metodologías, adecuaciones curriculares pertinentes y la adquisición de aprendizajes que garanticen el desarrollo de las personas que interactúan en diversos contextos educativos. Es en base a esto, que se hace referencia al paradigma integracionista y al paradigma inclusivo.

En cuanto al paradigma integracionista, Valenzuela y Cortese (2017), afirman que “desde este paradigma aquellas personas que son segregadas en las escuelas especiales, se les abre el acceso a las escuelas tradicionales, siempre y cuando estos se adapten a las exigencias curriculares establecidas, independiente sus condiciones personales” (p. 2). De acuerdo a lo mencionado por las autoras, este paradigma permitió abrir espacios educativos de participación para todas las personas en momentos específicos en los cuales no existían tales instancias. Sin embargo, estos niveles de participación se encontraban condicionados por un currículum en común, no considerando la diversidad presente en el aula y el desarrollo heterogéneo de los aprendizajes.

Ahora bien, junto a estas modificaciones en la visualización y propósito de la educación en el país, surge el concepto de necesidades educativas especiales (NEE desde ahora en adelante), el cual es un concepto expuesto por primera vez en el Informe Warnock (1978), donde “ se rechazó la idea existencial de dos grupos diferentes de educandos: “los

deficientes y no deficientes”. En este documento se argumenta que “los primeros se ‘beneficiaban’ de una educación especial, en cambio los segundos recibían simplemente educación”. (p.3). La conceptualización mencionada anteriormente permite comprender que la educación debe encontrarse garantizada para todas las personas, con el derecho de acceder y adquirir determinados aprendizajes.

A nivel país, el término NEE fue impulsado mediante la promulgación del Decreto 490/1990, el cual busca regularizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes con NEE en las escuelas tradicionales. En conjunto a esto, el año 1994, se instaura la Ley 19.284, la cual tiene como objetivo fundamental fortalecer el apoyo y el acceso de todos los estudiantes al currículum común, mediante la el trabajo de especialistas que apoyen estos procesos (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

En base a lo planteado en el Decreto 170 (2009), existen dos tipos de necesidades educativas especiales, las permanentes (en adelante NEEp) y las transitorias (en adelante NEEt). La primera la presentan aquellos sujetos con graves trastornos en su aprendizaje y/o desarrollo que pueden necesitar apoyos extraordinarios para acceder al currículum escolar. La segunda son dificultades de aprendizaje o discapacidad diagnosticada que puedan presentar los sujetos de manera transitoria y que implica la modificación y entrega de apoyos para acceder al currículum durante su escolaridad.

Pese a los avances y esfuerzos en la comprensión y propósito de la educación como un medio para beneficiar el desarrollo íntegro de todas las personas, aún se encontraban presentes ciertos elementos que no permitían garantizar el libre acceso de las personas a los entornos educativos, esto evidenciado principalmente en las oportunidades que debía brindar el entorno para asegurar un proceso efectivo, ya que las dificultades aún estaban centradas en las personas, donde no existía una planificación y manejo efectivo de los diversos recursos para asegurar los procesos vinculados al aprendizaje y al mismo transitar educativo. Es por esto, que el paradigma integracionista dio paso a variados cuestionamientos respecto a la visualización y metodologías para lograr fines específicos en el ámbito educativo, produciendo un periodo de transición hacia un paradigma de carácter inclusivo.

Respecto a este proceso de transición entre ambos paradigmas, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2012) refiere a que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Aludiendo a que mientras esta última se preocupa de asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Bajo esta perspectiva el paradigma de inclusión a nivel educativo, es definido por la UNESCO (2006) como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la

educación.” (p.13). Además, “el término está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los escolares, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados; pues esto constituye un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.” (OEI, 2012, p. 17)

Los aspectos que caracterizan la educación inclusiva, según la misma OEI (2012) guardan relación con un proceso de carácter continuo, que se preocupa de identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes, considerando como elemento relevante un cambio de perspectiva respecto a la educación basada en la diversidad por sobre la homogeneidad esperada por el paradigma anterior, lo cual demanda un sistema de apoyo hacia los docentes que deben atender a la misma.

Un elemento relevante, que evidencia este cambio paradigmático desde la integración hacia la inclusión educativa, es la transición del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia el de Necesidades de Apoyo, el cual Cornejo (2017) define como una referencia directa al aprendizaje y la participación de todos los educandos, sin distinciones que pudiesen resultar de presiones excluyentes.

Tomando en cuenta lo anterior, es necesario destacar que, si bien, gran parte de las necesidades de apoyo presentan algún tipo de abordaje dentro del ámbito educativo, ya que toman una relación directa con el desempeño escolar, hay otras necesidades de tipo

emocional que han sido minimizadas por la dificultad en su detección e intervención, las cuales serán abordadas en el apartado de educación emocional.

4.1. Necesidades de Apoyo Emocionales

Tras lo expuesto anteriormente, se debe tener en cuenta que no todos los alumnos que manifiestan alguna dificultad para aprender presentan una NA dentro del ámbito educativo. También existen otros tipos de necesidades educativas que requieren de apoyos especializados dentro de otros ámbitos, estas corresponden a las de índole emocional y/o conductual, siendo estas denominadas necesidades de apoyo emocionales.

Estas necesidades de apoyo emocional que presentan los niños y adolescentes, son considerados problemas emocionales o trastornos emocionales. Aguilar (2006) menciona que los problemas emocionales es una condición que exhibe una o más de las siguientes características a través de un largo período de tiempo y hasta cierto grado, lo cual afecta desfavorablemente el rendimiento educacional del niño. Dentro de las características para delimitar si hay problemas emocionales o no, es presentar una incapacidad de aprender, que no puede explicarse mediante factores intelectuales, sensoriales o de salud; una incapacidad de formar o mantener relaciones interpersonales con los compañeros y profesores; comportamiento o sentimientos inapropiados, bajo circunstancias normales; un estado

general de descontento o depresión y/o una tendencia a desarrollar síntomas físicos o temores asociados con los problemas personales o escolares.

Dentro de las características de los niños que presentan necesidades de apoyo emocionales, el autor mencionado anteriormente, determina que algunas de ellas guardan relación con la agresividad, manifestando autoagresividad (dirigida contra sí mismo) o heteroagresividad (dirigida contra los demás). Ésta puede estar originada por variados factores, como la frustración, insatisfacción, fobias que pueden ser originadas por algún accidente (ya sea real o imaginario), depresión, entre otras.

Por otra parte, Hurtado (2017, p.6) comenta que:

“Es muy común que en nuestros consultorios, en las clínicas de especialidades pedagógicas y en los talleres de regularización se encuentren niños y jóvenes que han llegado por motivos relacionados con el fracaso escolar. En la mayor parte de las ocasiones, estas problemáticas pueden ir acompañadas de problemas conductuales; esto afecta al niño en su entorno más cercano y es posible que se refleje en su estado emocional.”

Lo anterior permite comprender que el fenómeno de las necesidades de apoyo emocionales son algo que se pueden observar tanto en contextos educativos, como también en la cotidianidad de los hogares, siendo algo que se repercute tanto al niño que se somete a diversos estados así como también a la familia que se presenta como sostén antes las diversas situaciones que ésta condición pueda suscitar.

Sumado a esto, Hurtado (2017, p. 10) plantea que estos niños ven diversos efectos en su círculo social lo cual incide de forma negativa en su auto percepción:

“A menudo encontramos que estos niños, después de enfrentarse a diario con dificultades para comprender o rendir como los demás compañeros, experimentan una gran desilusión. Incluso suele verse disminuida su seguridad y confianza en sí mismos, lo que en ocasiones puede llevarlos a retraerse del grupo o a tener dificultades con los amigos. Algunos niños, sin darse cuenta, expresan su enojo o su impotencia frente al fracaso a través de una conducta agresiva. Son niños etiquetados, que pueden llegar a crecer con un concepto de sí mismos bastante negativo y con una historia infantil plagada de tropiezos y frustraciones.”

Murillo (2005, p. 45) considera que un niño o niña puede tener una problema socio afectivo o necesidad de apoyo emocional cuando se presentan las siguientes señales de alerta:

- “Afectación de las relaciones sociales con quienes les rodean y consigo mismo (que pueden llegar a desembocar en impulsividad, agresividad, inatención, uso de vocabulario agresivo).
- Problemas escolares por estados de ánimo alterados (tristeza, aprehensión, tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor).
- Dificultades para aprender o aprovechar las situaciones de aprendizaje- enseñanza, algunos de ellos no explicables por factores intelectuales, sensoriales o de estado de salud (periodos cortos de atención y concentración, preocupación extrema, carencia de estrategias para estudio y aprovechamiento del tiempo para el mismo, interferencia en el desempeño académico).”

Frente a estas tres manifestaciones, es que la necesidad de trabajar las emociones tanto en el hogar, como en la escuela se torna un pilar elemental en el desarrollo holístico de personalidad de niños y niñas.

En cuanto al desarrollo de las emociones, Aritzeta (2008) y Augusto (2009) mencionan que existen diferentes estudios que afirman que, en el ámbito educativo, las emociones afectan al rendimiento y al cociente intelectual; en el aspecto social a las actitudes, pudiendo aparecer conductas disruptivas, y a las relaciones interpersonales; y en cuanto a salud, la falta de inteligencia emocional puede conllevar en un futuro al consumo de sustancias, malestar y desajuste psicológico.

Pasando a un plano de índole educativa y de abordaje ante las necesidades de apoyo emocionales, Pérez-Canto (2017) menciona que existen diversos investigadores que consideran el apoyo emocional como un factor clave para disminuir la deserción estudiantil. Asimismo, éste promueve mejores logros académicos, mejora los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilita el desarrollo integral de los adolescentes y fomenta el compromiso académico del estudiante, aumentando la retención y sostenibilidad en los procesos formativos. Es por esto que, siguiendo lo planteado por el autor, el aula es el espacio físico que permite dar respuesta a cada una de estas necesidades emocionales que presentan los niños y niñas, donde la inteligencia emocional y la educación emocional juegan un rol fundamental.

Por otro lado, este mismo autor menciona que:

“El Apoyo Emocional se relaciona con los comportamientos de los docentes que promueven el logro académico de los estudiantes y las relaciones positivas entre estudiantes y el docente. A su vez, los docentes se aseguran de brindar un clima positivo seguro y de confianza para fomentar la participación en el aula y la interacción entre compañeros, conectando los temas de la clase con la vida de los estudiantes”. (p.5)

Existen algunos métodos de análisis conductual aplicado y enseñanzas directas de habilidades de autorregulación que pueden ser útiles para los alumnos que presentan problemas o trastornos emocionales y/o de conducta. Algunas ideas para abordarlas son: estructurar el ambiente de la sala de clases, estructurar los horarios, las actividades, las reglas y las rutinas. Éstas guardan relación con tres dimensiones del apoyo emocional propuesto por Pianta y colaboradores (2012), correspondientes a clima positivo, sensibilidad del docente y consideración de la perspectiva de los estudiantes. En cuanto al clima positivo, éste se refiere a la conexión emocional que existe en las relaciones entre docentes y estudiantes que promueven un clima positivo en el aula de aprendizaje. Referido a la sensibilidad del docente, se considera un docente sensible aquel que es consciente de las necesidades académicas, emocionales, sociales y comportamentales de los estudiantes, así como del desarrollo de las mismas. Por último, la consideración de la perspectiva de los estudiantes se da cuando el docente enfatiza en los intereses, motivación y puntos de vista de sus estudiantes. Además, promueve la independencia brindándoles opciones y oportunidades para tomar responsabilidad y el liderazgo de su aprendizaje.

La caracterización de las necesidades de esta población debe estar dirigida hacia los apoyos que requiere para aprender sobre el manejo adecuado de las relaciones sociales, las condiciones de riesgo social que lo rodean, el control de sus impulsos, el aprendizaje de conductas básicas, el aprovechamiento de los periodos lectivos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje, o el aprendizaje de técnicas de autocontrol, el entrenamiento en relajación, el entrenamiento en técnicas de comunicación asertivas, aprendizaje de conducta social, entrenamiento en interacción social y otros aspectos conductuales y emocionales que interfieren en la adquisición de nuevos conocimientos en sus diferentes áreas de desarrollo, tanto fuera del aula como dentro de ella.

Así, a partir de la caracterización de la población con este tipo de necesidades, el fin principal debe estar en la entrega de apoyos que favorezcan su bienestar y desarrollo integral. Para ello, es necesario promover un ambiente de protección, calma y seguridad, donde se brinden experiencias que permitan el diálogo y la colaboración entre los niños y niñas, en base al respeto mutuo, aspectos que son abordados por la llamada educación emocional.

5. Educación emocional: Definición y pilares claves para su trabajo.

Cómo se mencionó anteriormente, la educación ha presentado profundos cambios en la medida que el tiempo ha transcurrido. Desde un paradigma educativo donde el foco estaba en la capacidad de retener y reproducir información de áreas específicas, hacia la

búsqueda del desarrollo de un ser integral, en el cual se consideren los diversos ámbitos de su vida, incluso aquellas que no tienen una relación directa con el ámbito académico.

Es dentro de ésta nueva era educativa, que el concepto de educación emocional ha sido un pilar fundamental a la hora de innovar dentro de la prácticas educativas, la formación de nuevos docente y el desarrollo del currículo. Sin embargo, la educación emocional como tal ha sido el resultado de una corriente de investigaciones que fueron retomadas con fuerza por Maslow en 1943, el cual plantea una serie de elementos que llevan al desarrollo de la motivación en las personas. Esta teoría fue planteada por medio de la graficación de una pirámide donde se establecían diversos niveles en torno a las necesidades del desarrollo humano, éstas se organizan desde las **necesidades fisiológicas** asociados a las sensaciones y elementos de supervivencia básicas; la **necesidad de seguridad**, referido tanto a elementos del cuidado físico como de estabilidad social y económica; **necesidad de pertenencia**, asociado a la necesidad de amor y la sensación de sentirse parte de un contexto determinado; **necesidad de reconocimiento**, la cual se vincula con la relevancia de conocerse a sí mismo, buscando las metas que el sujeto se plantea teniendo un impacto directo en la autopercepción y el autoestima, y finalmente, el **sentido de autorrealización**, reflejada en la comprensión del sentido a la vida y el aceptar la realidad en la que se desenvuelve el sujeto, logrando así reorganizar prioridades y necesidades desarrolladas anteriormente. (Maslow, 1991)

Dentro de ésta propuesta Boltvinik (2005) considera en el ámbito de las necesidades básicas, que no todos aquellos elementos que presentan un componente biológico, deben ser necesariamente innatas, sino que dentro de determinados contextos sociales, estos pueden ser aprendidas, y por ende, moldeables. En torno a esto, es que la teoría demuestra que dentro de estos niveles involucrados para alcanzar la motivación y la autorrealización como logro cúlmine, es necesario desarrollar y trabajar aquellos elementos básicos como las emociones y los afectos, para favorecer el desarrollo humano considerando el bienestar emocional y la comprensión del sentido de la vida propio.

Paul Maclean en 1978, plantea la idea de un cerebro compuesto por tres estructuras diferenciadas denominadas en su conjunto como cerebro triuno. La primera de estas estructuras, llamada **cerebro reptil** implica todos los elementos asociados a instintos y elementos básicos de supervivencia de la especie, el cual se activa mediante requerimientos de esfuerzo o estados emocionales. La segunda, llamado **cerebro límbico**, se divide en las capacidades cognitivas asociadas a memorización, el recuerdo y el procesamiento de emociones, lo cual permitió originar cambios epigenéticos a través de los años de evolución en el humano. Finalmente el **cerebro neocortical**, debido a su desarrollo más complejo, se encarga de realizar acciones asociadas al pensamiento, reflexión y al intelecto en general. (Rendón, 2009).

Lares (2012) muestra diez tipos de inteligencia en torno a las estructuras planteadas de Paul Maclean, las cuales son:

Cerebro neocortical:

- Inteligencia racional: Permite percibir conexiones de causa y efecto.
- Inteligencia asociativa: Capacidad de conectar información del contexto.
- Inteligencia espacial y auditiva: Capacidad de percibir en imágenes y sonidos.
- Inteligencia intuitiva: Como el conocimiento sin el uso de la razón.

Cerebro Límbico:

- Inteligencia afectiva: Proceso que permite dejarse afectar por algo, generando vínculos.
- Inteligencia de los estados de ánimo: Capacidad de transitar de un estado de ánimo a otro.
- Inteligencia motivacional: Capacidad de reconocer lo que se desea y guiar las acciones en función de eso.

Cerebro reptil:

- Inteligencia básica: Instinto para alejarse o moverse hacia algo, siendo capaz de inhibir elementos externos.
- Inteligencia de patrones: Capacidad de concientizar huellas que condicionan acciones.
- Inteligencia de parámetros: Capacidad de reconocer y transformar ritmos o rutinas habituales.

Considerando la aparición del componente emocional dentro del desarrollo y evolución del cerebro, las ciencias de la educación y las neurociencias comienzan a focalizarse en cómo éstas inciden en el desarrollo de tanto de procesos biológicos como intelectuales en diversas etapas de la vida humana.

En base a la investigación anterior es que, Gardner en el año 1983, el cual pretendía explicar que el cociente intelectual como medida de inteligencia no era suficiente para describir las diversas habilidades que podía presentar un sujeto, propone que el concepto de inteligencia dista de ser un concepto unitario y homogéneo, y que por el contrario, ésta se compone de un conjunto de diversos tipos los cuales se activan en medida del desarrollo del sujeto y oportunidades que le ha entregado su contexto para potenciarlas.

Considerando lo anterior, es que Gardner (2016) en un principio propone ocho tipos de inteligencias. Sin embargo, a partir de las investigaciones y el avance de la misma teoría, actualmente se consideran doce tipos diferentes:

- Inteligencia lingüístico- verbal: asociado a la dominación del lenguaje
- Inteligencia lógico-matemática: como capacidad de asociar relaciones lógicas entre elementos de la realidad y símbolos.

- Inteligencia visual-espacial: relacionada con la capacidad de observar el mundo y objetos desde diversas perspectivas.
- Inteligencia musical: asociada a la capacidad de utilizar y comprender piezas musicales y sus componentes.
- Inteligencia corporal-cinestésica: relacionada con la capacidad de unir mente y cuerpo para el desempeño adecuado de un movimiento complejo.
- Inteligencia intrapersonal: asociada a la capacidad de conocer aspectos internos de una persona, pudiendo conocer y controlar las emociones propias.
- Inteligencia interpersonal: relacionada con la capacidad de vincularse y relacionarse distinguiendo a cada persona por sus particularidades.
- Inteligencia naturalista: caracterizada por presentar una afinidad y sensibilidad hacia el medio natural.
- Inteligencia existencial: relacionada con la meditación de la misma, involucrando temas asociados al sentido de la vida o la muerte, se asocia al ejercicio de filosofar.
- Inteligencia creativa: relacionado a la capacidad de crear nuevas cosas y generar ideas innovadoras.
- Inteligencia colaborativa: asociada a la capacidad de elegir opciones para realizar un trabajo de manera conjunta con otras personas.
- Inteligencia emocional: comprende tanto la inteligencia intrapersonal como interpersonal.

Una vez que Gardner plantea de manera esquemática los diversos tipos de inteligencia, Goleman (2001) toma el concepto de inteligencia emocional y propone que la inteligencia emocional es aquella que permite tomar consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar presiones y frustraciones fuertes, incrementar la capacidad de trabajar en equipo, adquirir la empatía lo cual permitirá favorecer el desarrollo social y al mismo tiempo crear un ambiente sano para poder deliberar y convivir con otros.

Ya a finales del siglo XX, Delors (1994) en su informe “Los cuatro pilares de la educación” el cual busca entregar nuevas directrices para el trabajo de la educación en el siglo XXI, presenta cuatro elementos claves para una nueva educación aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, justamente estos últimos dos elementos se cruzan y toman relación con el concepto de inteligencia emocional, pues en este cruce es donde se genera el término de **competencia**, la cual es definida por Bisquerra (2000) como “La capacidad de movilizar una serie de recursos, a través de la identificación de emociones propias y de los otros, para resolver problemas en situaciones específicas.” (p. 20). Por tanto, dentro del marco de la inteligencia emocional, los autores plantean que hay una serie de elementos que un sujeto debe trabajar para potenciar este tipo de inteligencia, lo cual Bisquerra (2000) detalla de forma sistemática a través cinco competencias básica. La primera es la **conciencia emocional**, la cual se basa en conocer tanto las emociones propias como las ajenas; la segunda es la **regulación de emociones** la cual toma relación con manejar de manera apropiada la experimentación de las emociones sin ser éstas reprimidas; la tercera conocida como **autonomía emocional** se basa en que los factores

externos no afecten de manera radical a un sujeto, jugando así con la sensibilidad y sus límites; en cuarto lugar se encuentran las **habilidades socioemocionales** que se relacionan con la capacidad de construir redes y vínculos con otros, y finalmente, las **competencias para la vida y el bienestar** asociadas a favorecer la convivencia sana personal y social.

De la mano con la efervescencia del desarrollo de la inteligencia emocional, Vivas (2003) plantea que en la vida comunitaria diaria se puede observar como los niveles de violencia, problemas en el ámbito de la salud mental y la convivencia ciudadana han aumentado con el tiempo provocando altos niveles de inseguridad dentro de la sociedad, lo cual se asocia como consecuencia de un modelo educativo desensibilizado y poco comprensivo del ser en su integralidad. En base al panorama educativo y social, es que la educación emocional viene a jugar un rol protagónico en el vuelco de la educación como formador de nuevos ciudadanos, elemento que en el modelo de educación formal actual se ha invisibilizado sistemáticamente, levantando una gran cadena de necesidades sociales que requieren ser atendidas y abordadas de manera urgente.

En base a las necesidades planteadas previamente, es que Vivas (2003, p.8), plantea que la educación emocional debe presentar como elementos claves para su éxito:

- Adquirir mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- Desarrollar habilidad para generar emociones positivas.

- Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de una forma positiva con los demás.

Dentro de estos objetivos se busca entregar un panorama general que cualquier proyecto de educación emocional debe abordar a la hora de ser aplicado.

En consecuencia de la idea de inteligencia emocional y la situación social, es que nace la necesidad de poder ocupar el espacio educativo para que ambos elementos converjan hacia un nuevo foco de educación e intervención que permita cambiar el modelo social presente, dando paso así a la educación emocional.

Por tanto, para Bisquerra (2000) la educación emocional se entenderá como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (p. 243).

Considerando que la educación emocional viene a ser un apoyo necesario para el desarrollo cognitivo, se han desarrollado variadas investigaciones sobre el impacto de ésta

en el ámbito curricular y como debe ser abordada desde el área didáctica para favorecer un verdadero impacto tanto en docentes, como en estudiantes. Todo esto ha derivado en todo un marco teórico que busca justificar y desarrollar estrategias adecuadas para la integración de la educación emocional dentro de la educación actual, abarcando desde niveles primarios hasta la formación profesional.

5.1 Justificación del trabajo en educación emocional.

Los autores que presentaron el concepto de educación emocional justifican de forma clara el porqué y el para qué de la educación emocional en la actualidad, estableciendo principios claves para abordar en el trabajo educativo. Bisquerra (2000) plantea una serie de principios que buscan dar orientación al trabajo de docente y familiar en torno a la emocionalidad, el primero de éstos toma relación con lo ya mencionado anteriormente, ver y comprender al ser como una totalidad, abarcando tanto lo corpóreo, lo intelectual y lo emocional. En base a esta conformación del ser, es que la educación debe hacerse cargo de cada ámbito para permitir un desarrollo equilibrado.

Otro principio presentado por el autor, refiere a la educación emocional como un elemento clave del desarrollo humano, la cual es una llave maestra para potenciar habilidades de índole cognitiva, actitudinal y procedimental, elementos que son abordados de forma explícita en el modelo curricular de nuestro país. Del mismo modo que se

presenta como parte del desarrollo humano, se propone que ésta debe ser continua al currículo y debe tener un carácter participativo, considerando que las habilidades que se trabajan bajo el marco de la educación emocional no son sólo responsabilidad de quien vive las emociones, sino también de quien ayuda a formarlas en el tránsito de la vida, tanto docentes, como familia; por lo tanto también debe ser de carácter flexible donde la evaluación y revisión juegue un rol claro para establecer objetivos afines a quienes reciben la educación.

Dentro del mismo marco, Francisco Mora justifica la relevancia de la educación emocional refiriéndose:

“La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema límbico) que nos mueve y nos empuja <a vivir>, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos.” (Mora, 2012)

Al igual que Bisquerra, Francisco Mora considera a la emoción como un pilar fundamental para el desarrollo humano en todas sus aristas, influenciando tanto en el organismo a través de la conducta, permitiendo escoger decisiones acertada o desacertadas en función de la estabilidad emocional que se presente durante una situación. Siendo la emoción un eje tan fundamental, la necesidad de la educación emocional se fundamenta en como esto puede impactar en la confianza sobre sus propias capacidades, así como también

en la sensación de goce que se genere frente a diversas experiencias vividas debido a que la emoción en si entrega, da significado y sentido.

Desde la necesidad del “sentir” o “significar” las experiencias, se considera dentro de nuestro sistema neuronal, las regiones emocionales están interconectadas con las regiones de desempeño cognitivo. Lantieri y Nambiar (2012) consideran, bajo esta línea, el ejemplo de la calma “... todo apunta a que los jóvenes que aprenden a calmarse cuando están contrariados desarrollan una mayor fortaleza en los circuitos cerebrales encargados de gestionar las adversidades” (p. 73). Es por tanto, la educación emocional se justifica como un favorecedor del desarrollo de redes y estructura neuronal, así como también presentar mayores aptitudes sociales y emocionales que incidan positivamente en su salud y bienestar socioemocional.

Desde una esfera más amplia, Campillo (s/f) considera que la justificación de la educación emocional contempla que:

“El fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido un énfasis especial, en detrimento del segundo, que ha quedado casi olvidado por la práctica educativa. La educación emocional propone un énfasis especial en este aspecto con objeto de otorgarle la importancia que merece.” (Campillo, p.5)

Otro elemento presente, son las necesidades humanas que han mostrado por medios de sucesos sociales la importancia del desarrollo emocional. Vivas (2003) nos plantea una serie de necesidades que han sido claves para el trabajo de las emociones y el afecto en los espacios educativos. El primero de éstos, mencionados anteriormente, es la finalidad misma de la educación que busca dar la mejor atención al humano en su calidad de persona, considerado que el desarrollo de éste parte desde su emocionalidad y de cómo aprende de ésta para sortear los elementos que se van dando en el tránsito de su vida. Como segundo punto, las necesidades sociales son un gran elemento que incluso en algunos contextos determinados presentan una urgencia social debido a la presencia de tiroteos en escuelas, abusos entre compañeros, suicidios en etapas de escolarización primaria, entre otros hechos que presentan una relación clara con la ausencia de un acompañamiento en el desarrollo de la socioafectividad, así como también con elementos de prevención que eviten llegar a sucesos tan trágicos como los presentados.

Lo anterior se relaciona con el desarrollo de las tecnologías en la actualidad, que si bien, han sido un gran avance para la sociedad, se han tornado un “arma de doble filo” cuando de desarrollo emocional se habla, debido a que el trato “en línea” suele ser bastante impersonal con quien se están comunicando, generando un cierto aislamiento del contacto con un otro y de la sociedad en general, provocando una gran alteración al proceso de formación emocional que vive una persona, con mayor relevancia en su etapa preescolar, donde la influencia del medio social es una parte fundamental para la formación de un adulto mental y emocionalmente sano.

Por otra parte, desde el campo de las neurociencias, se ha presentado variada investigación que respalda el impacto de los sucesos emocionales en el desarrollo cognitivo, considerando el impacto de las situaciones y las emociones que acompañan a éstas en el funcionamiento del cerebro y su formación como un órgano sano que cumpla sus tareas de forma adecuada.

Finalmente, dentro del campo de los docentes, se destaca tanto de la teoría como de la experiencia misma, que todo proceso educativo acompañado del desarrollo emocional, tanto del estudiante, como del docente genera resultados académicos muchos más fructíferos tanto cualitativa como cuantitativamente, creando un mejor clima de convivencia y potenciando las relaciones entre docentes y compañeros.

Si bien, el concepto de educación emocional lleva a pensar que éste se aplica solamente en espacios de índole escolar, se debe destacar que el concepto abarca mucho más que solo a la escuela. Por tanto, la familia como el primer proveedor de interacciones adecuadas desde el primer día de nacimiento es un agente infaltable y pilar de todo desarrollo emocional de un ser humano.

6. Concepto de familia.

La familia es el primer núcleo de interacción social, por ende, el primero grupo social bajo el cual se entiende el mundo y las cosas que suceden en él. Es por esto, que la relevancia de la familia es esencial cuando el desarrollo socioemocional se considera, tomando en cuenta que es desde la convivencia diaria en los primeros días de vida donde se va conformando la personalidad y la adquisición de habilidades social para compartir con otros, así como aprender a conocerse a uno mismo. De la misma forma, la familia es ese núcleo social que está presente en todo el ciclo vital de todo ser humano, por lo cual es un promotor oficial de las buenas o malas prácticas en torno al desarrollo emocional y los principales figuras de apoyo a la hora de abordar alguna necesidad que se presente.

La Organización de las Naciones Unidas (2008) define a la familia como “El elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (p.5), tomando en cuenta que cada ser humano nace dentro de un grupo de personas que le brindan las primeras interacciones, vivencias y vínculos afectivos desde su primer día de nacimiento, no es menor el rol que juega la familia en el desarrollo de un ser humano integral.

En tiempos arcaicos de la historia humana la familia se caracterizaba como aquel núcleo que otorgaba alimentos y cuidado, permaneciendo la mayor parte del tiempo juntos y compartiendo lazos sanguíneos con otros grupos nucleares que afloraba por la

reproducción humana. Simón (2000) destaca como la familia ha sido un pilar en el crecimiento de las sociedades, y por tanto nunca ha podido ser reemplazada en relación a las funciones que cumple, desde algo tan primitivo como aquellas mujeres que cuidaban y alimentaban hijos con aquellos hombres que se dedicaban a la caza, la familia ha sido una unidad de organización social que ha perdurado a través del tiempo.

Castro (2009) sintetiza como el concepto de familia ha ido evolucionando a través de los cambios sociales, hace no más de un siglo las familias se caracterizaban por ser nucleares donde se presenciaba una jerarquía de roles muy marcada. Con la inserción laboral femenina posterior a las guerras, la revolución industrial y la presencia de nuevas oportunidades para la educación femenina, el prototipo de familia nuclear comenzó a presentar variados cambios, los cuales se toman relación con el régimen económico y la dinámica de las relaciones sociales en su totalidad. Martínez (2015) considera que en base a las fuerzas productivas de la sociedad y las relaciones, la institución del matrimonio comenzó a tomar diversas configuraciones, diversificando el concepto de familia y generando así variadas tipologías de la misma, dentro de las cuales se pueden encontrar:

- Familia nuclear o elemental: unidad básica compuesta por madre, padre e hijos los cuales pueden ser biológicos o adoptados.
- Familia extensa o consanguínea: va más allá de lo nuclear, incluye a más de dos generaciones que comparten vínculos sanguíneos.

- Familia monoparental: por diversas causas, muerte, separación o embarazo precoz, está compuesta por uno de los padres e hijos. En la mayoría de los casos, es la madre la que se hace cargo.
- Familia de padres separados: compuesto por parejas que por diversos motivos ha decidido finalizar su convivencia, pero siguen compartiendo responsabilidades parentales.

Dentro del marco de la familia se destacan diversas funciones que permiten satisfacer necesidades elementales y superiores del ser. Dentro de éstas, Martínez (2015) destaca en primer lugar y más rudimentaria que toma relación con saciar necesidades básicas correspondientes al alimento y vestimenta, lo cual dependerá del nivel de accesibilidad de la familia. La segunda función está relacionada con lo afectivo, donde el sujeto recibe múltiples muestras de cariño y cuidado, lo cual formará el carácter y personalidad de un futuro adulto, y por último la función social se asocia al mantenimiento de la especie y en cómo el sujeto se especializa para cumplir un rol hacia la humanidad dentro del núcleo familiar.

El desarrollo del sujeto no se basa en cómo cumple de forma sistemática cada una de éstas funciones, sino en cómo se genera un equilibrio entre todas permitiendo favorecer diversos ámbitos que componen y equilibran al ser humano.

Dentro de función asociada al ámbito social, existe un concepto que se ha ido presentando a través del tiempo y que juega un rol fundamental en el cuidado del niño y en la proyección de un adulto sano. Bowlby (1998) trabajó la teoría del apego, definiendo éste como la capacidad de establecer vínculos afectivos sanos con personas determinadas a través del ciclo vital. Esta teoría indaga en cómo, desde los primeros días de vida los bebés establecen una relación simbiótica con una figura de cuidado (en la mayoría de los casos la madre), buscando la proximidad con un adulto significativo, a través de esto se comienza a asentar las primeras interacciones que permiten vincularse con otros debido a que los niños en función de la calidad de los vínculos y cuidados recibidos, genera expectativas de otros estableciendo patrones que le permiten ir anticipando, interpretando y respondiendo a las actitudes de la figura de apego, determinando de forma inconsciente una generalización de ésta figura al resto de las personas con las cuales se relacionarán, por tanto, la calidad de éstas relaciones determinará efectos inmediatos en la desarrollo del niño, como a mediano y largo plazo en su función social.

Bowlby (1998) define cuatro tipos de apego como consecuencia de diversos tipos de crianza:

- Apego seguro: Está dado por un vínculo sincronizado entre bebé y adulto, este se caracteriza por un cuidador que demuestra cariño, protección y disponibilidad hacia los requerimientos del bebé, es por esto que ante la ausencia de la figura de apego, el niño se muestra angustiado, sin embargo,

una vez que la figura retorna, se genera una contención y una interacción cálida y segura que calma rápidamente al bebé. Los cuidadores se caracterizan por ser afectuosos y atentos, entregando señales claras sobre lo que se espera del niño, presentando expectativas concretas, cumpliendo de manera equilibrada las funciones familiares planteadas anteriormente.

- Apego ambivalente: Está dado por una inconsistencia en la vinculación con el cuidador, se manifiesta ante la separación con una mezcla entre ansiedad y angustia desbordante que la figura es incapaz de calmar, perdurando la sensación de inestabilidad por mucho tiempo, esto puede estar acompañado con enojos y resistencia al interactuar, pueden mostrarse insistentes en el contacto requiriendo de alta atención para sentirse seguros en lo que estén realizando. De la misma manera debido a la inconsistencia y poca claridad de las conductas de sus cuidadores, estos niños se muestran con alta incertidumbre en relación a las respuestas de sus figuras de apego.

- Apego evitativo: Está dado por una interacción escasa de respuestas por parte del cuidador, por lo cual no se desarrolla la confianza que necesita para poder vincularse con otros, esto genera que se sientan inseguros y extiendan una barrera basada en la experiencia del abandono o descuido. Por lo anterior estos niños suelen realizar la mayoría de sus actividades solos, negando la necesidad de ayuda cuando es necesaria. La respuesta hacia la ausencia del cuidador es de angustia, una vez que este vuelve a aparecer, el

niño lo evita o lo aleja de sí, consolándose a sí mismo por el abandono que ha vivido por parte de su figura de apego. Las características de este cuidador son la indiferencia o el rechazo hacia las demandas del niño, dejando de atender las necesidades de protección del menor.

- Apego desorganizado: Está dado por una interacción marcada por abuso y maltrato sistemático, caracterizado por respuestas desproporcionadas o inadecuadas, llegando incluso a la desesperación al no saber cómo responder ante el cuidado del niño. Esto genera en el niño una falta de seguridad y un exceso de ansiedad, mostrándose desafiante, reactivo y agresivo ante el resto. Esto también puede estar dado por un cambio frecuente de cuidadores lo cual impide desarrollar un vínculo claro y estable con una sola figura, elemento que también se da en contexto de institucionalización.

Es claro que una adecuada crianza busca llegar a un apego seguro entregando al niño las mejores experiencias vinculares que favorezcan su desarrollo social. Es en base a esto, que actualmente el concepto de apego se ha llevado al terreno de la escuela, debido a que el cambio de la familia como sistema ha tenido como consecuencia un ingreso cada vez más precoz de los niños al sistema educacional, por tanto, los docentes han comenzado a jugar el rol de figuras de apego, lo cual ha derivado en una vasta y compleja relación entre la institución familiar y educativa.

6.1 Relación familia y escuela.

Considerando todos los cambios que ha vivido el concepto de familia, es inevitable ver como se ha modificado también la relación de ésta con la escuela. En la actualidad se observa como la familia ha ido delegando mayor responsabilidad tanto en la formación académica como valórica de los niños, por tanto la escuela ha asumido un rol protagónico en la formación de los niños y jóvenes.

Este vínculo de interacción entre la familia y la escuela es lo que Castro (2009) destaca como una competencia esencial para favorecer el desarrollo intelectual y emocional de quienes se encuentran al alero de una institución educativa, es dentro de esto que la forma de abordar la propuesta de educación emocional no puede ser concebida sin la capacidad de poder crear lazos comunicativos y redes de apoyo con la familia. Bajo la misma línea, Sánchez (2011) considera que familia y escuela son instituciones infaltables en la formación de nuevos ciudadanos y de personas que siendo niños sean educados para ser adultos integrales.

Bronfenbrenner (1987) bajo su modelo ecológico explica cómo los contextos en que un sujeto se desenvuelve se ven conexos unos entre otros, desde el microsistema donde se ubica la familia, hacia el mesosistema donde se ubica la escuela, hay una serie de interacciones entre ambas instituciones que van formando las competencias para la vida de

los niños. De manera individual, cada uno de estos contextos cumplen una serie de obligaciones en el proceso de formación educativo, en ciertas realidades sociales estas pueden presentarse de manera clara e inamovibles para cada agente. Sin embargo, en otras realidades las tareas pueden estar distribuidas de otras formas desarrollando otros medios de comunicación y de convivencia entre ambos protagonistas.

Cuando una familia escoge el centro educativo de sus hijos, integra una serie de criterios a la hora de la elección, perfil de formación, calidad de docentes, rendimiento escolar, entre otros elementos, pero al mismo tiempo presenta diversos tipos de expectativas en torno al labor del mismo, dentro de las cuales Castro (2009) presenta tres tipos. La primera de tipo asistencial, donde la familia por diversas variables contextuales deja a sus hijos al cuidado de las escuelas esperando que estos sean bien cuidados, la segunda se vincula con las expectativas educativas y como el centro es capaz de entregar herramientas para educar a los niños bajo los parámetros que los padres buscan. Por último, las expectativas mixtas considerando tanto la relevancia de lo educativo, como de lo asistencial.

Sin embargo, siguiendo la planteado por el autor mencionado anteriormente, estas expectativas sufren un vuelco cuando el niño de la familia presenta algún tipo de necesidad de apoyo, generando diversos cambios en la dinámica. Si bien, cada familia tiene redes de apoyo con los diversos espacios donde a los cuales pertenecen sus integrantes, éstas suelen presentar dificultades de interacción frente al diagnóstico o identificación de una necesidad

de apoyo. Dentro de esto, hay un tema novedoso que se ha sido abordado dentro de aquellas escuelas que buscan generar un nuevo tipo de interacción con las familias de los niños a los cuales están educando. Es así que el concepto de crianza pasa a ser de co-crianza, puesto que dentro de estas nuevas propuestas educativas, el hecho de educar y criar no es algo exclusivo de la familia o la escuela, sino que es una tarea donde ambos espacios deben estar sumamente coordinados creando una escuela que sea la extensión del hogar y viceversa, respondiendo a las demandas relacionadas al bienestar del niño y la búsqueda de su desarrollo como ser integral.

En definitiva, la integración de la educación emocional como nuevo desafío pedagógico y social, sumado a la necesidad de generar un trabajo real y vinculante con la familia viene a interpelar el labor docente, planteando la urgencia de preparar estrategias y metodologías de trabajo que impulsen iniciativas acordes a las necesidades sentidas de las personas con las cuales se trabaja. Es por tanto que las estrategias metodológicas entran como un tema central a hora de aterrizar la teoría a una implementación adecuada en el espacio educativo.

7. Concepto de metodología.

Cuando se habla de metodología como un concepto, Pérez (1994) lo plantea como un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir y consolidar un determinado conocimiento. Lo planteado por la autora mencionada anteriormente, hace referencia a que la metodología funciona como un camino para lograr un fin. En este sentido, es importante señalar que “siempre implica una reflexión y argumentación sobre los pasos y operaciones (decisiones claves) que el investigador tiene que dar para construir información y conocimiento sobre su objeto de estudio” (Martínez, 2004, p. 6). Esta última definición planteada nos permite comprender de una mejor forma la importancia de la reflexión en cada uno de los pasos o decisiones que va a tomar una persona al momento de pensar y llevar a la práctica la metodología, en el caso de un contexto educativo, estaríamos haciendo una referencia directa al trabajo realizado por el docente. Además, el autor plantea que la metodología debe contar con una amplia gama de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas, las cuales deben ir en concordancia con las necesidades que presenta el contexto.

A raíz de lo mencionado anteriormente, Latorre y Seco (2013) realizan una crítica en cuanto a la metodología que se realiza en un ámbito más ligado a la educación, donde existiría una uniformidad en las prácticas pedagógicas, con docentes que se conforman y consideran sólo algunos aspectos al momento de enseñar, cayendo en el desencantamiento en su propia labor docente lo que repercute inevitablemente en sus estudiantes.

Por tanto, el camino a seguir para el logro de un objetivo en cualquier ámbito, requiere necesariamente de un proceso metódico y sistemático, lo cual debe ser trabajado coordinadamente con estrategias concretas que sean pertinentes a este fin.

8. Estrategias.

Las estrategias por su parte, pueden ser entendidas como “un procedimiento heurístico que permite tomar decisiones en condiciones específicas” (Latorre y Seco, 2015, p. 15). Al llevar el concepto de estrategia al ámbito del aprendizaje, estas permitirían resolver un determinado problema de forma organizada e inteligente. Además, se considera que las estrategias en el ámbito educativo siempre son conscientes e intencionales, buscando lograr un objetivo en específico. Los autores mencionan que las actividades serían el puente que utilizan las estrategias de aprendizaje para unir al estudiante con el docente, ya que es ésta la que permitiría que el estudiante desarrolle habilidades e interiorice contenidos propuestos por el profesor. A través de las actividades es que se trabajan destrezas y actitudes de una forma más directa, e indirectamente, capacidades y valores. La estrategia se compone de pequeños pasos mentales sistematizados que permitirían realizar una actividad de forma efectiva, lo que traería como consecuencia final la resolución de un problema.

En relación al término, Rojas (2011) plantea que las estrategias deben estar orientadas en que el estudiante evite caer en el error de repetir o reproducir el conocimiento, sino que más bien, trabajar en los procesos que le permitan seleccionar, organizar y elaborar los saberes, de esta forma el aprendizaje se convierte en algo constructivo y significativo para el estudiante.

Al momento de situar las estrategias en el ámbito nacional, el MINEDUC a través del Decreto N° 83/2015, plantea el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como la principal estrategia educativa para generar aprendizajes en los estudiantes, esto relacionado a la forma en que deben fomentarse diversos medios para la representación y expresión de la información, considerando además el mismo compromiso y participación de los estudiantes en el proceso educativo. Es importante mencionar que esta estrategia se encuentra situada bajo un enfoque de respuesta a la diversidad, considerando elementos emocionales y de acceso al aprendizaje.

A partir de la delimitación y definición de los conceptos referidos a metodología y estrategias, es que se puede dilucidar que la metodología plantearía los procedimientos para llegar a un determinado objetivo, mientras que las estrategias serían una vía concreta para lograr tal fin.

A través de esto, es que las metodologías y las estrategias deben seguir una línea organizada para su aplicación, para lo cual es necesario que éstas se fusionen para generar un trabajo organizado y un resultado eficiente.

8.1 Estrategias Metodológicas.

Al referirse al concepto de estrategias metodológicas, éstas pueden ser entendidas como “las formas de lograr nuestros objetivos en menos tiempo, con menos esfuerzo y mejores resultados. En éstas, el investigador amplía sus horizontes de visión de la realidad que desea conocer analizar, valorar, significar o potenciar” (Quiroz, 2004, p. 63). Esta primera definición permite visualizar que las estrategias metodológicas irían orientadas en lograr un determinado resultado de una forma sistemática y efectiva, lo que a su vez beneficiaría el proceso de reflexión por parte de la persona que está llevando a cabo la estrategia metodológica. Al llevar el concepto a un plano educativo, Rojas (2011) menciona que las estrategias metodológicas se desarrollarían como uno de los elementos más importantes al momento de llevar una práctica educativa por parte del docente, puesto que se hace necesario plantear una secuencia didáctica efectiva para alcanzar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Además, el autor menciona que para lograr la aplicación de una estrategia metodológica efectiva, se debe contar con variados canales de aprendizaje, esto es ejemplificado cuando se aprende haciendo y exponiendo, donde el estudiante no solo debe leer, sino que también debe escuchar y observar.

Lo anterior, se encuentra ligado a que si el estudiante se encuentra presente y toma un rol de protagonista en su propio proceso de aprendizaje, este último podría volverse significativo; cabe destacar que lograr este tipo de aprendizaje es uno de los objetivos principales de la implementación de las estrategias metodológicas en las aulas escolares.

Anijovich y Mora (2009) afirman que el concepto estaría asociado a orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar, las autoras agregan un elemento de suma importancia en la conceptualización misma, donde se debe considerar lo que quiere el docente sobre sus estudiantes en el sentido de comprender el por qué y para qué de los contenidos, de esta forma el aprendizaje puede ser adquirido y trascender en su significancia.

Ahora bien, para que las estrategias metodológicas puedan desarrollarse de una forma efectiva en los contextos educativos, dependen de ciertos elementos específicos de la labor docente, a nivel de las mismas interacciones y acompañamiento en el aprendizaje por parte del docente, la descripción mencionada anteriormente hace una referencia directa a lo entendido por mediación.

9. Rol de la mediación.

Para comprender el término referido a mediación, resulta indispensable realizar la distinción entre enseñanza y mediación pedagógica, Contreras (2010) menciona que la mediación involucraría una reconstrucción del conocimiento producto de la misma interacción docente - estudiante, mientras que la enseñanza se limitaría solo a un traspaso de conocimientos específicos. Es por esto que el autor considera que no solo involucra un cambio de nombre para referirse a la enseñanza, sino que un cambio a nivel de paradigma y la forma en que se visualiza y guían los procesos de aprendizaje.

Cuando se habla de mediación, Feuerstein (1995) la describe como el momento que se produce cuando una persona con conocimientos logra mediar entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo una propensión al cambio o la modificación de una determinada estructura. Para que la mediación pueda llevarse de una manera armónica debe encontrarse basada en el diálogo y el respeto entre los participantes, esto nos hace plantearnos que la mediación actuaría directamente sobre las relaciones humanas que se producen en los diversos contextos.

Al llevar la mediación a un plano educativo, Iglesias, Seller y Rondón (2017) plantean que la mediación aún se presenta como una actividad profesional emergente; este factor ha generado que todavía no se encuentre totalmente definido un currículo

profesional, además de un desarrollo disciplinar formativo y consistente. Los autores mencionan que el concepto cuenta con una complejidad estructural a nivel de orientación y resultados, donde existe una gran cantidad de variaciones en lo que se entiende por mediación, lo que se presentaría como una dificultad para su evaluación y aplicación efectiva.

Espinosa (2016) enfatiza en el concepto de mediación como uno de los principales aspectos que conforma y constituye la formación del docente, donde este último facilitaría la mediación didáctica entre el conocimiento que él posee y el de los propios estudiantes, entre el decir y el hacer, entre la misma teoría y la práctica. Para que esta mediación sea efectiva en el aula se necesita de materiales didácticos, herramientas y estrategias que se encuentren en concordancia y que actúen de una forma armónica en el mismo proceso educativo; el autor además considera que uno de los principales objetivos de la mediación sería fomentar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, lo que traería como consecuencia final la autonomía plena de estos.

Escobar (2011) aporta en relación a la mediación, que sería un proceso no solo de carácter e interacción pedagógica, sino que consideraría además, elementos sociales, dialógicos y sistemáticos; estos elementos irían destinados en generar experiencias de “buen aprendizaje”, el cual no debe limitarse a una enseñanza ligada exclusivamente a la adquisición de conocimientos, sino que debe encontrarse complementado en el desarrollo de potencialidades humanas como en el ser, hacer, conocer y convivir.

La autora mencionada anteriormente hace referencia a que la complejidad de la mediación en el aula de clases radicaría en la gran variabilidad de quienes aprenden, esto sumado a las modificaciones curriculares, planificaciones y evaluaciones que se encuentran en un constante cambio y abiertas a las modificaciones según las situaciones que se desarrollen en el mismo contexto educativo que se encuentra el docente.

Un elemento que juega un rol vital en el manejo de la mediación, es el grado de intencionalidad, reflexión y articulación que realiza el estudiante en sus clases, en referencia al propósito, el por qué y para qué hacerlas; este parece ser uno de los aspectos que cobra mayor importancia al momento de mediar los aprendizajes y en el radicaría la eficacia con que se llevan los procesos educativos con los estudiantes.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO.

1. Paradigma.

La investigación se ampara bajo un paradigma interpretativo, el cual según Alfredo González (2003) estudia fenómenos de carácter social ya que trata de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Bajo este enfoque, se busca comprender la realidad desde las creencias e intenciones que son los elementos que le dan sentido a ésta. El paradigma interpretativo se caracteriza por estudiar las situaciones ubicándolas en el mundo real, tal y como se desenvuelven, para lo cual es fundamental el contacto directo con la gente o la situación estudiada. Comienza por explorar con preguntas abiertas, describiendo detalladamente anotaciones que capten las experiencias y perspectivas personales de los sujetos. Asimismo, cada caso se considera especial y único. (Patton, (s/f) citado en González, 2003).

Al momento de tomar el paradigma interpretativo en la propia investigación, esta última se genera a través de un mundo “visible”, donde existen una serie de representaciones que emergen desde los mismos contextos naturales y cotidianos, esto sumado a la necesidad de encontrar un sentido a los fenómenos considerando los diversos significados que le otorgan las personas que se encuentran bajo una determinada realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 10).

1.1 Enfoque.

El enfoque en el cual se enmarcará la presente investigación corresponde al cualitativo, el cual se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales. (Flick, 2007). La investigación cualitativa, según Creswell (1998) citado en Vasilachis (2006) es un proceso de indagación que examina un problema humano o social. En relación a esto, el investigador construye una imagen holística, analizando los relatos y presentando las perspectivas de los informantes.

Asimismo, Van Manen (2003) destaca que ésta centra su estudio en la experiencia vivida buscando relevar, describir e interpretar los significados de los sujetos mediante procesos de intensa reflexión investigativa. Otro aspecto a relevar es que “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 39).

En base a lo ya mencionado, esta investigación está situada en un contexto en el cual se espera conocer las estrategias metodológicas que emplean los y las mediadores y

mediadoras, considerando sus propios conocimientos, perspectivas, significados y las experiencias que han vivido mediante los relatos de los mismos informantes.

1.2 Tipo de Investigación.

La investigación a realizar es del tipo exploratoria, las cuales “sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.79). Estos mismos autores mencionan que el caracterizarse por ser un tipo de investigación flexible, permite a los investigadores estudiar cuales son las variables o factores que podrían estar relacionados con el fenómeno en cuestión, pudiendo además, ser utilizada en otras investigaciones y preparar el terreno para realizarse otros estudios, como descriptivos, correlacionales o explicativos.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este trabajo es analizar una problemática que ha sido poco estudiada, por lo que contamos con un gran grado de desconocimiento, así como con pocos antecedentes o datos. Esta problemática consiste en las escuelas libres y felices amparadas en el método Lefebre Lever, con respecto a las prácticas “pedagógicas” que realizan los y las mediadores y mediadoras para atender a aquellos alumnos que

presenten necesidades de apoyo. Este tipo de estudio, como mencionan los autores, permite familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, como es el caso del método Lefebre Lever, entrando en contacto con el problema para obtener de esta manera los datos suficientes para realizar una investigación a mayor profundidad.

2. Unidad de muestra.

Hay ciertos elementos fundamentales que permiten comprender la delimitación y fundamentación que adquiere la unidad de análisis en la cual se basa la investigación, Gaitan, M & Piñuel, R (1998), mencionan que las unidades de análisis son previamente seleccionadas y reconocidas, las cuales surgen del mismo campo en el cual se encuentra el investigador, además, corresponden a la unidad más representativa de lo que será estudiado, puesto que desde ahí se levanta el discurso que permitirá responder con efectividad a la pregunta de investigación. Ambos autores plantean que las unidades de análisis pueden corresponder a una serie de categorías o entidades, entre las cuales podemos encontrar: Grupos Humanos, Poblaciones Completas, Unidades Geográficas Determinadas, entre otras. En este sentido, Rodríguez, Gil & García (1996) afirman que el proceso de selección de informantes o unidad de análisis no se interrumpe sino que continúa a lo largo de toda la investigación, valiéndose de estrategias diferentes según el tipo de información que se necesita en cada momento, la unidad de análisis comienza generalmente asociada con la elección de fenómenos que resultan prioritarios para continuar vinculado al estudio de situaciones que emergen continuamente a lo largo de la misma investigación.

De acuerdo a la línea temática de la investigación, se considerará como unidad de análisis a dos Escuelas Libres y Felices amparadas el método Lefebvre Lever, del sector de Villa Alemana, de las cuales se seleccionó una mediadora de cada espacio. Estas son elegidas en base a criterios de selección los cuales son; que ambas mediadoras hayan cursado el diplomado del método Lefebvre Lever, siendo una de éstas la creadora del mismo, por otra parte ambas informantes debían contar con al menos tres años de experiencia y práctica bajos los pilares del método, así también ambas escuelas debían localizarse en Villa Alemana, tomando en cuenta la relevancia de estudiar un contexto que se desarrollara bajo las mismas condiciones demográficas, climáticas y socioculturales de un espacio determinado.

En cuanto a las características de las entrevistadas, E1 (M1) tiene 56 años de edad, y lleva 35 años de ejercicio como profesora de educación básica, de los cuales aplicó doce años el método dentro de la educación formal y seis en el espacio de Escuelita Libre y Feliz. Por otra parte, E2 (M2) tiene 30 años de edad y tiene formación profesional como psicóloga, actualmente cursa estudios para obtener el título de técnico en educación diferencial.

3. Técnicas de recolección.

Las técnicas de recogida de información que se utiliza en la presente investigación corresponden a la entrevista semiestructurada y la grabación de video. La primera se realiza a mediadoras de las Escuelitas Libres y Felices, mientras que la segunda se aplica en un contexto de aula donde se observó el trabajo de mesa en una clase de matemáticas de ambas realidades. Cabe destacar que el contenido trabajado en las clases grabadas fue delimitado por parte de las mediadoras y no tiene relación con el análisis llevado a cabo durante la investigación.

3.1. Entrevista.

La entrevista semiestructurada es un instrumento de recolección de información de la investigación cualitativa la cual consiste en un guión temático, que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 418). Por tanto, este tipo de entrevista presenta un grado mayor de flexibilidad que otros tipos de entrevista, debido a que parten de preguntas planeadas que pueden ajustarse a los entrevistados y que permiten redirigir las temáticas de interés para la investigación. Asimismo, se puede adaptar para aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Por otro lado, este tipo de entrevista tiene una organización en torno a los tópicos que se van a abordar durante ésta, así como también, pueden ir surgiendo nuevos tópicos según las respuestas de los entrevistados. Hernández, Fernández y Baptista (2010) destacan que para diseñar esta guía temática se debe tener en cuenta que la entrevista capte y mantenga tanto la atención como la motivación del entrevistado, así como también que éste se sienta cómodo al conversar sobre la temática que se desea abordar, permitiendo así que exprese sus puntos de vista de manera relativamente abierta.

3.2. Grabación de video.

La grabación de video es un instrumento de recolección de información que consiste en “(...) grabar la vida diaria del grupo objeto de análisis, lo que proporciona un material en imágenes duradero y que supone un recurso permanente de estudio; que, además, es compatible con gran variedad de métodos de investigación” (Pino, s/f, p.27). Según el mismo autor, este tipo de herramienta se caracteriza, y destaca por sobre las otras, por tener la habilidad de capturar fenómenos que sean visibles objetivamente. Sin embargo, se requiere de la evidencia del tiempo, lugar y temática de la grabación, así como también las intenciones e intereses de la persona o personas que la llevaron a cabo. Asimismo, Gibbs, Friese y Mangabeira (2002), mencionan que éstas ayudan al investigador a acercarse a los acontecimientos de la vida real que ocurren de manera natural, es decir, sin presencia del investigador, pudiendo observar la misma situación en varias ocasiones, ya que todo queda grabado digitalmente.

De acuerdo con lo anterior, esta técnica de recolección de la información permite tener una visión más objetiva de la realidad a investigar, donde se puede evidenciar nuevas formas de narrar de los sujetos, descubrir y acercarse a la vida propia de ellos, otorgando la posibilidad de análisis y reconstrucción de la realidad, así como también diferentes lecturas de la misma.

4. Tratamiento de la información.

Luego de la aplicación de las entrevistas, se realizaron las transcripciones de cada una de ellas, proceso en el cual se procedió a traducir el lenguaje oral de los sujetos de investigación a un lenguaje de carácter escrito, considerando tanto la objetividad y rigurosidad que se debe tener al momento de mantener el discurso que han levantado los propios participantes de la entrevista. De la misma forma, los videos también se sometieron a un proceso de transcripción objetivo donde se tomaron en cuenta los diálogos que se dan entre los participantes, más una descripción de los elementos del contexto asociados a movimientos dentro del espacio y acciones físicas realizadas durante el período de grabación.

Posterior a esto, se revisaron ambos elementos transcritos y se fueron codificando aquellas citas donde se presentan diversas temáticas durante el discurso de los informantes, con lo cual se fueron agrupando aquellas citas que responden a un mismo tema. Una vez organizada la información de forma sistemática en códigos, estos fueron agrupados en

categorías más amplias que emergieron mediante el discurso de las entrevistadas, las cuales se encuentran en concordancia con las temáticas abordadas, lo cual permitió a los investigadores simplificar y orientar la investigación en aquellas categorías que resultan más enriquecedoras para el mismo proceso que se está llevando a cabo.

Finalmente, en el proceso de categorización, se realizaron una triangulación de la información entre el discurso de los informantes claves, la información recogida a través de los videos y el conocimiento levantado desde la teoría donde se buscó llegar al proceso de saturación donde el material cualitativo recolectado deje de aportar información nueva al proceso.

5. Actividades realizadas.

II Semestre 2017 - I Semestre 2018

Fecha	Actividad
25 de Noviembre al 16 de Octubre	Contacto y confirmación de participación Escuelitas Libres y Felices.
28 de Noviembre y 29 de Noviembre	Entrevista Escuelita Libre y Feliz Trafún Entrevista Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebre Lever. Grabación clases Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebre Lever. Grabación clase Escuelita Libre y Feliz Trafún
11 de Diciembre al 28 de Marzo	Transcripción entrevistas y videos.
23 de Enero	Entrevista n°2 con Escuelita Libre y Feliz Trafún
20 de Marzo	Entrevista n°2 con Escuelita Libre y Feliz Lefebre Lever
2 de Abril	Acuerdo de códigos
9 al 20 de Abril	Inicio codificación entrevistas y videos
25 al 8 de Mayo	Realización de categorías de análisis
9 al 14 de Mayo	Realización de conclusiones, discusiones y limitaciones como proyecciones base a los resultados

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS.

1. La educación formal y no formal desde la mirada de las Escuelitas Libres y Felices.

Es de conocimiento que la educación formal difiere en muchos aspectos de la educación no formal. Al respecto, se puede evidenciar que sus semejanzas y diferencias van desde la forma de abordar el currículum hasta en las relaciones afectivas que se dan dentro del contexto educativo. Así también, dentro de la educación no formal, se pueden vislumbrar semejanzas y diferencias entre los distintos métodos de educación no formal existentes, estas tiene relación con las estrategias y las metodologías de abordaje, tanto del área emocional como curricular.

Desde la mirada de las mediadoras que ejercen en las Escuelitas Libres y Felices, las diferencias existentes entre tipos de educación van ligadas al ámbito emocional, donde mencionan que en el contexto de educación formal no se otorgan espacios que den cabida a la emocionalidad, donde no se le permite al niño desarrollarse desde su integralidad y neurodiversidad, presentándose un contexto rígido, el cual no favorecen los procesos de autonomía y autodeterminación. Por otro lado, se menciona que desde la educación no formal se otorgan espacios que brindan la oportunidad de que cada niño pueda descubrirse a sí mismo.

Así también, se establece que la principal semejanza entre ambos contextos es el trabajo con el currículum nacional planteado desde el ministerio de educación. Sin embargo, se presentan diferencias en el abordaje lo cual se refleja en la cantidad y el tipo de estrategias que se aplican para favorecer el aprendizaje de los niños con quienes se trabaja.

Estas diferencias y semejanzas, toman lógica con lo planteado por Ávila (2007) cuando se refiere al modo de estructuración de la educación formal, la cual juega un rol de contraparte a los esquemas de educación no formal:

“Desde lo metodológico, se señala que la educación formal, implica escolaridad, es decir se caracteriza por tener una “forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios; roles asimétricos definidos por las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estable” (p. 136).

Esto toma sentido con lo planteado por E1 (9) cuando se refiere a la educación de tipo formal:

“Las escuelas están llenas de rutinas que no son revisadas como el timbre, como las cantidad de horas, como los contenidos, como el currículum”.

Por otro lado E1 (63) señala que:

“La educación tradicional deja las mochilas de la vida afuera, entran los niños como si fueran vasijas vacías y entonces le entregamos paquetes armados de contenidos curriculares, puras habilidades duras que finalmente los que tienen buena memoria van a poder sacarse siete, avanzar y ser excelente abogado desde la habilidad dura, excelentes médicos desde la habilidad dura, excelente profesor desde la habilidad dura”.

De la mano con esto, E2 (112) señala que:

“Esta es una educación no basada en las evaluaciones no hay competencias acá, ya... acá nadie es mejor que el otro, porque se cría para que sepan que todos somos distintos y que todos tienen habilidades distintas y se van a ir complementando, por eso también la educación Waldorf, no tanto la Montessori porque la Montessori está mal aplicada acá en Chile, pero la Waldorf, la Lefebvre Lever, las escuelas libres o las otras que hay, independiente de la metodología rígida que tengan, tenemos que estar por fuera “de la norma”, porque a la hora que nos institucionalizamos, se pierde, se pierde todo eso, se pierde...”.

En cuanto a las semejanzas y diferencias entre métodos de educación no formal, se destaca que estas nacen como una nueva alternativa de educación que se escape del sistema tradicional entregando nuevas opciones de educación. Sin embargo, también presentan

diferencias en cuanto a la metodología y las estrategias utilizadas para generar espacios tanto educativos como de abordaje emocional.

Cabalé y Rodríguez (2017), mencionados anteriormente, plantean la educación no formal como aquella instancia que entrega oportunidades a aquellos marginados de los espacios de educación tradicional. Por otro lado, dentro de las ventajas que tiene esta alternativa educativa, Smitter (2006, p.8) menciona que estas radican en que “permitirá a través de un conjunto de estrategias y acciones ampliar las posibilidades educativas de la población, además de tener la ventaja de acceso, por su condición de abierta y flexible, llegará a lugares donde a través de la vía formal se hace con dificultad y al mismo tiempo tener mayor sentido de pertenencia”.

En base a lo anterior, E1 (8) dice:

“Parto diciendo lo que es común, lo que es común es una nueva educación liberada de un sistema tradicional no revisado donde hay rutinas que se hacen ya si, se hacen porque se hacen. Como por ejemplo, lo que descubrí yo hoy día mismo delante, ustedes fueron testigos de mi descubrimiento a eso le llamamos nosotros “Parto educativo”.

También, E2 (158) menciona que:

“El método rescata, pero también te deja la ventana abierta, para que tú seas flexible y lo apliques de la mejor manera, no hay un rigidez de esto tiene que ser así, porque por ejemplo un Waldorf, ellos tienen que comer el pan que hacen en la mañana y no hay otra opción, (...) desde lo Montessori que es más estructurado con cada niño con su banquito, a lo más compartes dos banquitos, pero así una mesa redonda como que no, no cuadra mucho en lo Montessori, menos un sillón, entonces, lo bueno del método que siempre hemos dicho, es que mezcla y flexibiliza y te deja el espacio abierto ya, (...) lo único que puede atentar contra el método es que tu no respetes la biología, no apliques terapias complementarias, no te actualices con las neurociencias, no tengas comunicación amplia y constante en la co-crianza con la familia, claro, o no hayan espacios filosóficos”.

En los distintos contextos, ya sea de educación formal o no formal, se pueden apreciar diversas concepciones respecto al rol que cumple un docente. En primera instancia, refiriéndonos a lo que entendemos respecto a esta labor, se considera que es un agente activo en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuyo rol y desempeño se adecúa al espacio educativo en el cual se desenvuelve. Frente a esto, cabe destacar que el concepto de docente no necesariamente se asocia al de mediación. Sin embargo, no es excluyente. Un docente puede ser un mediador innato, como también no serlo. En función de esto, el concepto de docente toma un papel importante en lo que respecta al método Lefebvre Lever, cabe destacar que dentro de lo que propone el método, cualquier adulto que tome el diplomado impartido por el equipo de mediadoras creadoras del método, puede desempeñarse como

mediador en una Escuelita Libre y Feliz, sin tener necesariamente una formación previa en torno a la pedagogía.

En función de lo anterior es que, desde el método Lefebvre Lever, se distingue al docente tradicional del mediador. Lo cual se refleja en lo que expresa E1 (24 y 26):

“Pueden coincidir, un mediador puede ser también docente, pero si tenemos que diferenciarlo hay mm, docentes que saben enseñar contenidos pero no mediar entre el niño y el contenido (...) El docente puro, porque también les decía pueden haber ambos, pero el docente puro ya sacando la mediación, el docente es aquel que se para adelante a enseñar un contenido y aprende el que tiene capacidades para aprender y el que no, queda atrás”

Asimismo, esto se vincula con lo que plantea E2 (46):

“El rol docente más tradicional, el entrega el conocimiento”

En relación a lo mencionado anteriormente, es que se evidencia que para el método, no es fundamental tener la formación de docente para poder trabajar con los niños y niñas insertos en el contexto de Escuelita Libre y Feliz, debido a que se asocia el rol del docente a una figura que solo transmite conocimientos. Sin embargo, el método Lefebvre Lever busca a través de una serie de características dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas

desempeñando una labor educativa bajo pilares de trabajos establecidos y con un mediador como figura de apego principal dentro del contexto educativo.

2. El método Lefebre Lever: Una opción de educación no formal.

El método Lefebre Lever surge como una alternativa frente a la educación formal, de la mano de María Verónica Rodríguez; profesora de educación básica chilena titulada de la Universidad de Chile, y además doctora en Gestión y Políticas educativas. Se caracteriza por ser un método flexible, el cual basa su enseñanza en seis pilares fundamentales que corresponden al respeto a la biología, co-crianza responsable, filosofía transversal y permanente, investigación y ciencias, neurociencias, y terapias complementarias. Así como también, se basa en la solidaridad y el agradecimiento como pilares transversales.

Si bien, se caracteriza por ser un método muy flexible, cuenta con determinados momentos y actividades que estructuran la jornada diaria, por lo que se utiliza la planificación consciente. Según la teoría propuesta desde la Red Lefebre Lever (2017), en esta planificación se abordan los contenidos curriculares del Ministerio de educación con responsabilidad, compromiso y significancia para sus estudiantes, basándose en los objetivos mínimos propuesto por éste. Asimismo, desde la Red se destaca que aunque exista una planificación, ésta puede ser modificada por las mediadoras.

Lo mencionado anteriormente, se refleja en lo que expresa E2 (90):

“El método te dice claro, o sea si tu tiene que detener la clase por algo, por a, b o c motivo, o reformular porque no te resultó, se hace, se hace porque también la flexibilidad, si lo que tenías preparado no resultó, bueno más experiencia para la segunda vez, o si se te ocurrió algo distinto en ese mismo momento se hace, o si tenías preparado una hipótesis y en la excursión surgió otra hipótesis también o sea, todo es aprendizaje finalmente”.

Por otro lado, un elemento importante de destacar es que, desde la creadora, el método Lefebre Lever en el espacio de las Escuelitas Libres y Felices, se caracteriza por ser un centro de investigación, el cual basa su metodología de enseñanza en lo que han podido aprender desde sus propias experiencias, vivencias y prácticas durante su labor.

Lo mencionado anteriormente, se refleja en lo que plantea E1 (87):

“Importante ese detalle, es muy importante porque nosotras somos unas de las pocas teorías que hay a nivel nacional, por no decir mundial, que no tenemos las bases en otros teóricos. El método Lefebre Lever nace no desde la teoría de otros, nace desde mi práctica in situ. Entonces a veces coincido con algunos y a veces no coincido, y cuando coincido los cito, pero no me baso en sus teorías”

En función de lo anterior, es importante mencionar que si bien, no se basan en otros teóricos, los pilares mencionados anteriormente junto con la solidaridad y el agradecimiento, son el sustento y directriz del método Lefebre Lever, dónde el aspecto emocional toma gran relevancia en la aplicación del método en los espacios libres y felices. Desde la teoría rescatada de la Red Lefebre Lever 2017), la importancia de los pilares radica en que uno de los objetivos del método es “Transformar la ética de convivencia humana en una sociedad bien tratante, respetuosa, solidaria. Que a través de las vivencias compartidas por niños y niñas de las Escuelitas Libres y Felices, estos-as vayan creciendo con una amorosa mirada de la vida, su hacer, sentir y pensar. Que sean adultos-as capaces de generar espacios de convivencia sin competencias, en cooperación y respeto mutuo” (p. 9)

De esta manera, lo mencionado anteriormente se puede reflejar en lo que expresa El (58):

“La metodología Lefebre Lever cree y sostiene que si no hay emoción, no hay aprendizaje significativo, los contenidos, los valores... todo llegaría como un paquete volando y que lo recibiría quien es más fuerte y los demás quedarían en el camino, entonces la metodología tiene como prioridad trabajar en lo emocional”

Asimismo, lo anterior guarda relación con lo que E2 (40) manifiesta:

“Es la idea del método, crear niños y niñas con una ética de convivencia sana con opinión, que sepan levantar la mano cuando vean algo en la calle que no corresponde y que no es justo, y que le quita la dignidad al otro”.

Siguiendo la misma línea, el método busca generar un perfil de niños y niñas que se caractericen por tener opinión propia, que desarrollen al máximo el área emocional y que logren establecer relaciones de respeto dentro de la sociedad.

Esto, se logra vislumbrar en lo que plantea E2 (38):

“Son niños con mucha opinión, con su temperamento bien claro y muchas veces te pregunta el porqué del porqué del porqué, y tú tienes que explicarle con mucha paciencia porque si y porque no, y todo lo que corresponde, entonces son niños y niñas con opinión, pero emocionalmente dispuestos, muy asertivos, muy empáticos”.

Tal como se ha mencionado anteriormente, dentro de los pilares que sustentan el método se encuentra la co-crianza, en donde la familia toma un papel fundamental, cumpliendo un rol de agente activo y colaborador en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Jiménez y Vargas (2006) hacen referencia al rol de la familia en la educación no formal y mencionan que, “Otro aspecto positivo es el considerable efecto que tienen en la promoción educativa de la familia, que incrementa su potencial educativo por la acción directa que se realiza con ella” (p.3). Asimismo, Castro (2009) destaca que el vínculo de interacción entre la familia y la escuela es una competencia que favorece el desarrollo intelectual y emocional de las y los niños y niñas, por lo que la forma de abordar la propuesta de educación emocional no puede ser concebida sin la capacidad de poder crear lazos comunicativos y redes de apoyo con la familia.

Lo anterior se logra reflejar cuando E2 (80) hace referencia al rol que cumple la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Se acompaña con el niño y la niña en sus procesos familiares, es una extensión constante entre lo que trajo de la casa a la escuelita y lo que aprendió en la escuelita también se lo lleva a la casa y en la casa también lo aplica. Los papás y las mamás siempre me cuentan que a veces están haciendo experimentos y dicen “¿Cuál crees tú que va a ser la hipótesis?” y los papás le hablan así, le siguen el juego jajaja porque claro ellos lo representan en forma de juego simbólico (...)”

Así también cuando E2 (96) menciona:

“Por eso la co-crianza es sumamente importante porque la familia y la comunicación tiene que ser como un súper complemento expedito, del día a día y del detalle al detalle para conocerlos completamente”

Se pueden evidenciar diversos elementos que se consideran como una ventaja en lo que respecta a lo que el método aporta y diferencia de otros. Sin embargo, se vislumbran factores, tanto propios del método como externos, que podrían caracterizarse como una desventaja. En torno a esto, Bicerril, Jiménez y Vargas (2006) señalan que la educación no formal es cuestionada en torno a los logros que se pueden evidenciar desde sus métodos alternativos comparándolos con los que se alcanzan mediante la educación más tradicional. En función de esto, se evidencia que existe un gran desconocimiento respecto a las metodologías alternativas, sus particularidades y los beneficios que podría otorgar dependiendo de las necesidades que presenten quienes recurran a ellas, generando prejuicios y estigmas.

Lo anterior, es planteado como una desventaja del método señalado por E1 (20):

“Otra de las desventajas es la crítica que tenemos siempre a nivel familiar, los primos, los tíos que empiezan a compararte y te vuelven, hacen sentir a nuestros niños y niñas como si fuesen de otro planeta.”

Lo mismo es planteado por E2 (19), al referirse a las visiones que se tienen respecto a los métodos alternativos:

“Se habla mucho de la educación no formal del efecto burbuja, de que criamos aquí a los niños en una burbuja”

También E2 (37) menciona que:

Entonces son todos esos sesgos de las personas sobre los niños libres y felices que la gente cree que son como en términos vulgares, así como mamones, y la verdad es que no”.

En función de lo mencionado anteriormente, podemos comprender que desde las entrevistadas, se destaca el desconocimiento que existe del método, lo cual genera diversas aprehensiones en torno a éste. Sin embargo, destacan que el método posee diversos elementos que son favorables, tales como la co-crianza; mencionada anteriormente, y otros como el trabajo multigrado.

3. El trabajo con cursos multigrados: Un facilitador de aprendizaje desde la cooperación y la emoción.

En relación al último aspecto mencionado, la mayoría de los espacios educativos no formales trabajan bajo una organización de aula, integrada por niños y niñas de diferentes edades y niveles educativos, los denominados cursos multigrados.

Según la Red Lefebre Lever (2017), los criterios que sustentan la implementación de este tipo de cursos, están basados en una perspectiva Vigostkiana del aprendizaje, sustentada en el proceso de andamiaje que surge en la interacción, ayuda y solidaridad entre unos y otros.

En este sentido E1 (27) menciona:

“Entonces, mediación o andamiaje cuando hablamos de multigrado, los niños y niñas van aprendiendo en la imitación y en la solidaridad también de los, de este multitema porque como decíamos al inicio de esta entrevista, los niños y niñas son marcados en su edad por lo que han vivido”.

Respecto a las ventajas asociadas al trabajo con cursos multigrados, encontramos que esta modalidad constituye un facilitador para el abordaje de los diferentes contenidos

curriculares, considerando que va a fomentar la interacción, el apoyo y solidaridad entre los niños y niñas tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, lo cual favorecerá la construcción conjunta de los aprendizajes. Además de permitir un abordaje de los mismos, tomando en cuenta un espectro de perspectivas, considerando las diferencias en edades e intereses, por parte de los niños y niñas.

En relación a esto último, E1 (28) comenta:

“Entonces, en estas vivencias de edades o en estas vivencias similares de los niños y niñas que llegan acá, son capaces de sentarse en una mesa, abordar un tema y tratarlo amén de su edad.”

De la misma forma E2 (136) señala:

“Si en el caso de ésta escuelita que trabajamos muchas actividades emocionales en forma separada si los puedes agrupar en edades de dos años más o menos, cuando se han hecho actividades así como grupales más masivas, son primero el taller de cocina, el taller de cocina es muy terapéutico y es como el taller más esperado y querido de aquí en la escuelita jajaa entonces ahí trabajamos en mesa todos juntos y por lo general como hay una cultura de que los mayores cuidan a los menores y ayudan también a los menores, ustedes ya vieron un reflejo de esos típicos acá eeh, el más grande que ya sabe manejar y que tiene mejor motricidad

fina y gruesa puede ir ayudando también al más pequeño entonces muchas veces no sé, la de segundo se sentó con el de kínder ya, porque también hay mucha afinidad y empatía con ellos”

Un aspecto posible de asociar a lo anterior, y que conforma otra ventaja del trabajo en cursos multigrados, es que al igual que en los distintos espacios educativos y sociales, existe una gran diversidad dentro de estos contextos, ya que como se mencionó anteriormente, al interior de las aulas encontramos niños y niñas de intereses, experiencias, conocimientos, ritmos y estilos de aprendizaje diversos. Esto conlleva a que los espacios de aprendizaje se vean enriquecidos por una heterogeneidad que es valorada por mediadoras, niños y niñas, y que va a promover la consecución de estrategias de enseñanza que permitan la atención e implicancia de cada participante. En este sentido, Guajardo (2010) refiere a que es la educación, sobre todo aquella desde un paradigma inclusivo, la sociedad en general y la escuela en particular, los agentes que deben atender a la diversidad, otorgando una valoración positiva de la diferencia, considerándola para dar respuesta a los requerimientos propios de los procesos de aprendizaje de cada uno. En dicho proceso cualquier profesor ha de ser responsable de crear ambientes y situaciones para el aprendizaje de carácter inclusivo, tomando en cuenta los ritmos de aprendizaje y la madurez biológica, así como también analizando constantemente sus propias prácticas de tal manera de facilitar el desarrollo autónomo e integral de los aprendices, transmitiendo la diversidad como un valor positivo en el cual los niños y niñas sepan aprender de quien está a su lado, independiente de las características que los puedan diferenciar.

En base a lo anterior, M2 (4) comenta durante su clase:

“Hoy día vamos a trabajar ángulos, ¿ya? El Pablo los aprendió este año, así que el Pablo me va a ayudar a enseñarles. ¿Pablo?”.

Asimismo, durante la misma clase M2 (1) evidencia la organización interna del curso comentando:

“ (..) ya Cata y Tomás los dos juntos para allá, porque están en el mismo trabajo.”

En el primer ejemplo, se muestra cómo se valoran las experiencias previas de uno de los estudiantes, permitiendo que se beneficie tanto sus compañeros al tener quien les enseñe, así como el mismo estudiante, al poder trabajar el contenido desde la enseñanza hacia sus pares, independiente de las edades e intereses de los niños y niñas presentes en la situación. En relación al segundo ejemplo, se presenta una situación de trabajo entre pares, donde la organización flexible de los cursos multigrados les permite a los niños y niñas tener nuevas experiencias de trabajo tanto con compañeros del mismo nivel, como con aquellos que manejan mayor o menor contenido.

A partir de esto, es que la modalidad de cursos multigrado y sus características dentro del método Lefebre Lever conforman elementos positivos para la atención a la diversidad y con ello a la inclusión educativa.

Por otra parte, y en términos más bien metodológicos, Prada (2014) fundamentado en autores como Piaget, Bruner y principalmente Vygotsky, refiere a diversos principios que derivan desde una concepción cognitivo - constructivista del aprendizaje y que van a favorecer el desarrollo integral del niño. Entre ellos encontramos, el principio de individualización, asociado a la atención de las necesidades personales de los niños y niñas; un siguiente principio es el de afectividad, relacionado con la creación de un ambiente relajado y cálido, que promueva la colaboración y el respeto mutuo, generando así un sentimiento de protección y seguridad en los niños y niñas; por otro lado, el principio de socialización el cual rescata la mediación social como factor esencial del aprendizaje y por último un principio esencial es el de la autonomía el cual se relaciona con la necesidad de que el niño logre independencia en su actuar, para de esta forma internalizar los aprendizajes en esquemas personales.

En relación al principio de individualización, la misma M2 (2) comenta hacia el grupo de niños y niñas durante la clase:

“No pero tiene que ir afuera porque si no tú sabes que siempre después de una actividad me quedo con los que necesitan más concentración”.

Es posible visualizar este elemento en lo mencionado por E1 (70):

“Por lo tanto, para los niños y niñas más grandes no existe el “los niños chicos que yo no conozco”, entonces los multigrado se vuelven como la naturalidad de una mesa de casa o un juego de patio de casa, entonces no entra la diferencia donde yo te voy tratar como a un inferior y al otro como a un mayor o con los contenidos tan diferentes, porque aquí entran los contenidos abrazados, ensamblados entre ellos y se abrazan y se ensamblan, se fusionan contenidos de quinto, contenidos de cuarto.”

Tomando en cuenta las palabras declaradas por E1, es posible identificar como otra ventaja la naturalidad con la que se desarrollan cotidianamente los cursos multigrados y su relación con el contexto familiar, lo cual hace que la convivencia se desarrolle en un clima de aula cercano y nutritivo, que favorece el sentido de pertenencia de los estudiantes, en un ambiente de espontaneidad.

En este sentido, la misma E1 (30) menciona:

“Entonces ellos van aprendiendo en el multigrado en un sistema muy parecido a la familia.”

En relación a los desafíos que surgen de este tipo de organización interna de los cursos, fueron planteados desde el rol de las mediadoras a cargo, tomando en cuenta su experiencia en el método Lefebvre Lever, dentro de estos encontramos principalmente el desarrollo de habilidades blandas tales como la paciencia, el equilibrio emocional, el esfuerzo, la perseverancia, entre otras, además se declara de forma potente la creatividad como un elemento necesario para el abordaje de los contenidos considerando los diferentes niveles de los estudiantes y la importancia de promover el impacto y su implicancia en el proceso de enseñanza.

Esto se evidencia directamente desde el discurso de las mediadoras, ya que E1 (35) declara:

“Entonces el desafío es tu habilidad, tu habilidad para subir y bajar en este trampolín de contenidos. Para los niños es entretenido no más, es tu habilidad. Ahora, es algo que se desarrolla y no es fácil, te lo da la experiencia.”

Así como también E2 (53) menciona:

“Entonces es un desafío mayor de paciencia, de creatividad, de esfuerzo, no me acuerdo que otra mencioné, pero difícil pero no imposible, así que de todas maneras.”

De la misma forma cuando E2 (51) menciona:

“Tu creatividad, porque estás trabajando ejes temáticos de cuarto y tienes que enseñárselos al tercero y también al segundo que es mi caso, yo tengo cuarto, tercero y segundo que ya como que pasaron de curso, entonces la creatividad absoluta para encajar de forma sencilla a los niveles inferiores y de forma profunda al nivel superior”.

Pues es en base a lo anterior, se considera al trabajo multigrado como un elemento crucial no solo para favorecer el desarrollo de procesos cognitivos o habilidades específicas asociadas al aprendizaje, sino que también busca desarrollar aspectos de índole emocional que permitan a los niños ser futuros adultos sanos que favorezcan la vida en sociedad, y es en base esto que la educación emocional y el apego son elementos claves para trabajar bajo este tipo de organización.

4. Vínculo emocional como eje educativo de las Escuelitas Libres y Felices

La educación emocional se visualiza como uno de los pilares de las Escuelitas Libres y Felices, ya que de acuerdo a lo que mencionan las mediadoras, el aprendizaje está sujeto a la vivencia de las emociones de los niños, teniendo en cuenta que ésta es la que permite generar que los contenidos sean significativos en el diario vivir de niños y niñas. Dentro de la misma línea, se considera que la emoción genera un grado de implicancia y

motivación en el proceso de aprendizaje reflejado en un niño activo dentro de su proceso aprendizaje.

Lo anterior se fundamenta en lo que plantea Bisquerra quien considera que la educación emocional es (2000, p. 243) “Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.” Si bien, el desarrollo cognitivo requiere de una base emocional, se enfatiza en que es necesario que estos procesos se generen al unísono. En función de lo anterior, cabe destacar que el aprendizaje no pone a la emoción y al contenido en una cadena de causa y efecto, sino que busca el desarrollo de un proceso simbiótico donde ambos elementos interactúan generando como resultado un desarrollo integral del pensamiento y la emoción.

Esto también se puede evidenciar de acuerdo a lo que menciona E1 (57):

“Bueno, partir diciendo que todo Lefebre Lever no tiene como objetivo secundario las emociones, el método Lefebre Lever es una metodología que trabaja priorizando las emociones y desde las emociones seguimos a distintos ámbitos educativos, llegamos al currículo escolar, llegamos a los contenidos, llegamos a los objetivos pero todo atravesado desde la emoción. “

Del mismo modo E2 (64), menciona que:

“Quizás a los niños no les puede interesar el tema pero si tú haces una actividad que cause asombro, generaste una emoción, y cuando generaste una emoción, generaste anclar lo que estás enseñando”.

Por consiguiente, el aprendizaje requiere de situaciones o hechos que provoquen en el niño un impacto a nivel motivacional que despierte el interés para iniciar una actividad, en la cual el componente emocional no solo se presente en el primer contacto con el contenido, si no que sea algo transversal a la situación de enseñanza.

En base a esto, la educación emocional no solo aborda la relación niño-contenido, sino también como este último se vincula con el espacio social donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual contempla las interacciones entre todos los agentes de la comunidad educativa incidiendo directamente en la adquisición del aprendizaje. En relación a esto se debe considerar que el concepto de educación emocional proviene de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner el cual propone que la inteligencia es un constructo compuesto por diversas aristas, dentro de lo cual considera que la inteligencia interpersonal e intrapersonal son elementos clave. Posterior a esto Goleman (2011) en base a los dos conceptos anteriores, propone el concepto de inteligencia emocional, el cual no solo tiene relación con cómo el estudiante se vincula con el contenido, sino que también considera que ésta permite tomar consciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar presiones y frustraciones

fuertes, incrementar la capacidad de trabajar en equipo, adquirir la empatía lo cual permitirá favorecer el desarrollo social y al mismo tiempo crear un ambiente sano para poder deliberar y convivir con otros.

Desde la relevancia de la educación emocional en la convivencia con otros, se vincula con lo que plantea E1 (61):

“El que se emociona, el que siente, el que se entienden humanamente con el otro y la otra va a poder encontrarle el sentido a la vida y vuelvo a Maturana, el sentido de lo humano, porque solamente si reconozco al otro, un legítimo otro dentro de la convivencia humana, entonces lo humano es la construcción o generación de un puente donde podemos transitar por el sintiéndonos seguros y seguras.”

En función de lo mencionado anteriormente, al igual que en la relación madre e hijo, en la comunidad educativa se generan vínculos entre las mediadoras y los niños y niñas, el cual se denomina apego. Este concepto es un elemento clave que implica una figura de cuidado y contención, el cual influye al momento de iniciar el proceso educativo.

El concepto de apego, planteado por Bowlby (1998), se considera como la capacidad de establecer vínculos afectivos sanos con personas a lo largo del ciclo vital,

desde los primeros días de vida donde se establece una relación simbiótica con la figura de cuidado, para luego establecer lazos con adultos y figuras significativas, generando expectativas del cuidado de un otro. En base a esto, dentro del contexto del método Lefebvre Lever se propone que las mediadoras vienen a jugar un rol de adultos significativos que no solo enseñan a los niños, sino que también cuidan y protegen de diversos elementos que puedan surgir dentro del contexto educativo. Este vínculo se caracteriza por la afectividad que se da entre niños y niñas con las mediadoras, a las cuales no solo acuden cuando requieren apoyo dentro de una actividad, sino que también cuando presentan algún problema en su diario vivir, en su núcleo familiar o con sus pares.

Lo anterior es declarado por E2 (34) cuando dice:

“Esa es la mirada, entonces la escuelita es una casa - escuelita, para ellos es una extensión de su casa, y a veces les cuesta tanto salir de acá porque se sienten tan protegidos emocional, pedagógicamente, concentrados, activos, atentos, felices aprendiendo”

Así también E1 (36) relata como los niños y niñas de la Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebvre Lever reaccionan ante su figura de apego en determinadas situaciones dentro de este espacio, comentando:

“También ver cómo funciona el tema del apego porque acá, por ejemplo, los chicos de segundo que llevan con Tamara como responsable 2 años, cuando se caen van donde Tamara.”

Bowlby (1998), destaca que hay cuatro tipos de apego: evitativo, ambivalente, desorganizado y seguro. Este último es el que se pretende desarrollar dentro del contexto de Escuelita Libre y Feliz, el cual se caracteriza por un vínculo sincronizado entre bebé y adulto, donde el cuidador demuestra cariño, protección y disponibilidad hacia los requerimientos del bebé, así también el adulto significativo se muestra afectuoso y atento, mostrando de forma clara las expectativas que tiene del niño y las cosas de espera del mismo. Por tanto, las mediadoras buscan llevar este rol de adulto significativo dentro de sus prácticas pedagógicas para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas con los cuales trabajan.

Es importante mencionar uno de los aspectos que se hacen necesarios tener en cuenta para que las mediadoras sean figuras de apego. Este aspecto, guarda relación con una previa revisión y análisis del tipo de apego que éstas tuvieron con las diversas personas que han interactuado en su vida. Si es necesario, deben reparar aquellos vínculos que no hayan generado un beneficio en su desarrollo como personas, ya que el método plantea que la forma en que uno se vincula con otros en su diario vivir, se refleja en cómo se da el apego con los niños y niñas dentro del aula.

Esto también es mencionado por E2 (164) cuando refiere a:

“Desde la teoría del apego, desde el apego seguro, cómo vincularte y la forma de vincularte de una mediadora despierta esa temática que fue mucho tiempo clausurada dentro de las formas que te enseñan docencia, entonces ahí la paloma habla desde identificar qué tipo de apego tienes, porque tienes que sanar también, y qué tipo de apego vas a generar también con los niños que la forma en que tú te vinculaste y te vinculas con tus padres con tus abuelos y tus relaciones generales es la forma en que te vas a vincular con los niños.”

Es en base a los ejes de apego y educación emocional, que las Escuelitas Libres y Felices buscan generar un aprendizaje que sea significativo para cada niño y niña con quienes trabajan, formando así futuros adultos sanos que sean un aporte para la sociedad venidera. Dentro del marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es que las mediadoras destacan el concepto de parto educativo del cual ellas están encargadas de acompañar y llevar a cabo en su labor diario.

5. Parto educativo como concepto de aprendizaje: Conceptualización desde la mirada de las Escuelitas Libres y Felices.

El concepto de parto educativo juega un rol relevante dentro del contexto de Escuelitas Libres y Felices. Si bien éste se presenta de modo metafórico a la capacidad que tiene una persona de dar a luz, éste es entendido como el resultado de las mediaciones

necesarias entre el contenido y los conocimientos previos que maneja cada niño donde se genera como producto un aprendizaje significativo.

Prada (2014) destaca que hay ciertos principios bajo los cuales se fundamenta el trabajo adecuado para favorecer el aprendizaje integral en un niño. Dentro de éstos destaca el principio de individualización, dentro del cual se considera que cada alumno es diferente y por tanto, trae consigo una carga cultural y cognitiva distinta que enriquece la capacidad de aprender de cada niño, es por esto que bajo estas diferencias, se debe considerar un abordaje especial y particular considerando cada una de las individualidades que interactúan dentro del aula, influenciando de manera directa dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pues es entonces que para generar este parto, es necesario considerar la particularidad de los niños, teniendo claridad que éstos ya manejan gran cantidad de contenidos y conocimiento que han adquirido durante su vida.

Esto se relaciona con lo mencionado por E2 (1):

“Nosotros no ponemos el aprendizaje, no es como meter información a los niños, si no que de lo que ellos ya saben, nosotros, lo que se llama como el parto a raíz del método socrático, como el parto educativo, es decir, nosotros sacamos lo que los niños ya saben o intencionamos a que ellos lleguen a esas conclusiones e hipótesis”.

Esto también se observa cuando M1 (10) se refiere durante la clase hacia los niños diciendo:

“Vicente soltamos lápiz, Diego mirando acá; la persona que sea capaz de hacer este trabajo, no importa cuánto se demore, pero que lo haga, puede guardar todo y salir a jugar.”

En base a lo declarado por la entrevistada y lo observado en la sala se vislumbra que la forma en que las mediadoras ven el aprendizaje no se basa en un proceso de adquisición y reproducción de contenidos e información determinada, sino que buscan poder construir un aprendizaje basado en los elementos que el niño ha formado a través de su experiencia y la capacidad de la mediadora para vincular estos con nuevos elementos que va entregando y moldeando dentro del aula en un contexto de Escuelita Libre y Feliz. Sin embargo, este concepto de aprendizaje o parto educativo que nos proponen las mediadoras indica que hay un elemento crucial bajo el cual este proceso no podría generar un impacto que perdure en la vida del niño, y esto es la motivación.

Prada (2014) dentro de los principios que destaca, también considera el principio de motivación, el cual plantea como la capacidad de suscitar interés a través de las tareas expuestas, para que el niño sienta el agrado de aprender lo que se le presenta. Sin embargo la motivación no es algo que se trabaje de forma indeterminada y desorganizada, sino que debe ir en función de los intereses y capacidades del niño considerando el medio en el cual

se desenvuelve la tarea; puesto que éste debe incentivar a la diversión pero también debe ofrecer un elemento afectivo el cual invite a los niños a sentirse seguros a la hora de aprender, cometer errores, plantear dudas, entre otras cosas que se generan en un espacio educativo.

En relación a esto, Prada (2014) también considera que las actividades de aprendizaje para que generen un verdadero impacto, deben caracterizarse por contener un elemento lúdico, el cual permita que el niño pueda jugar y divertirse, pero que al mismo tiempo promueva el interés por aprender lo que se ofrece por las mediadoras, siendo así estos dos elementos los que llamen la atención para generar un impacto y por tanto, un aprendizaje en el niño. Por ende, el rol de los materiales y la forma en que se organiza una actividad también es crucial para este proceso.

Esto también es nombrado por E2 (124) cuando refiere a:

“Entonces claro, curricularmente los niños siempre van a aprender lo que tienen que aprender, hagas la clase muy fome, o hagas la clase muy entretenida, pero claro que la van a recordar cuando sea una clase entretenida, cuando sea una clase que despierte su asombro, claro que la vas a recordar y se va a quedar en tu memoria, retenida, cuando fue una actividad como por hacer, “oh que bonita” eeh va a pasar, va a pasar dentro de la memoria a corto plazo, pero si quieres que te genere un impacto, tú tienes que crear el material requiere más esfuerzo”.

Por consiguiente, el parto como metáfora de aprendizaje, es aquél resultado de un proceso que la mediadora intenciona a través de una actividad de enseñanza teniendo claridad del ritmo e intereses del niño, permitiendo así que éste se interese tanto por jugar dentro del espacio educativo, como por aprender cosas nuevas a través de la ayuda de las mediadoras, dando así a luz todos aquellos elementos que el niño es capaz de conectar con sus experiencias y aprendizajes que ya maneja, teniendo como resultado o producto la internalización de un contenido o una enseñanza de forma significativa.

En base a lo anterior, se puede destacar que dentro de este proceso y producto de aprendizaje o parto educativo, las mediadoras y la familia son un pilar fundamental, puesto que proponen que es responsabilidad de ambos para que un niño aprenda o no aprenda un determinado contenido. Sin embargo dentro del contexto de espacio educativo en sí, es la mediadora de la encargada principal de favorecer y acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno de los niños. Es por esto que dentro del contexto de Escuelita Libre y Feliz, se ha ido formando una caracterización del rol de la mediadora.

6. Rol de la mediadora como generadora de aprendizajes desde la emocionalidad

Bajo el método Lefebvre Lever, las mediadoras son aquellas encargadas y responsables de favorecer el aprendizaje de los niños y niñas que son partes de las Escuelitas Libres y Felices. Dentro de su rol no solo se considera las diversas estrategias que aplican durante su enseñanza, el tipo de materiales o evaluación que aplica, sino, que también se reconoce un componente ético y valórico a la hora de trabajar con niños y sus respectivas familias.

Desde la teoría, Feuerstein (1995) define la mediación como el momento que se produce cuando una persona con conocimientos logra mediar entre el mundo y otro ser humano, creando en el individuo una propensión al cambio o la modificación de una determinada estructura. Sin embargo, este proceso no se muestra exento de los ámbitos humanos de índole social y afectiva, por tanto, el autor considera que la mediación debe estar marcada por el diálogo y el respeto entre quienes participan, involucrando el valor por un otro.

De la misma forma, Espinoza (2011) destaca que la mediación es un proceso que no solo se compone de un carácter pedagógico, ya que también involucra elementos sociales y dialógicos que son la base para generar el concepto de un “buen aprendizaje”, buscando así

también que esta interacción no solo se caracterice por entregar contenidos, sino que busque desarrollar habilidades humanas asociadas al ser, hacer, conocer y convivir.

Lo anterior toma relación con lo que plantea E1 (25) cuando se refiere a:

“La gracia del mediador es que él se pone al medio. Está el contenido por acá y está el niño o la niña por acá, y esta persona es capaz de tomarle la mano ambos para danzar, para saltar, para correr, para investigar, para profundizar. Entonces, el mediador no es el absoluto, no es el absoluto dueño del resultado, es el que facilita el resultado”.

Así también concuerda con E2 (33) cuando menciona:

“Implica ser mucho más que una educadora, una mediadora es alguien que facilita los procesos de aprendizaje y a la vez crea un círculo como de protección, como un gran árbol como dice la Vero, y abajo de ese gran árbol que eres tú, están todos tus pollitos “.

De la misma forma E2 (26) lo destaca cuando comenta de su propio rol como mediadora:

“Te vuelves indispensable en la escuelita, implica estar abierta y disponible emocionalmente, implica tener una paciencia de oro, mucho temple, mucha paciencia, implica leer la emocionalidad, implica estar actualizándose manteniéndote activa y creativa en las actividades”

Así también E2 (4) muestra una postura en lo que respecta a la responsabilidad de las mediadoras en los aprendizajes de los niños y niñas con quienes trabajan cuando comenta:

“En el fondo si aquí el niño o niña no aprende, no es un problema del niño o la niña, el problema es que yo como educadora, formadora no le he entregado las herramientas necesarias para que él aprenda.”

Si bien Iglesias, Seller y Rondón (2017) plantean que la mediación se considera como una actividad profesional, la cual involucra tener una formación específica que entregue las herramientas fundamentales para ser un buen mediador; bajo el método Lefebre Lever se entiende que cualquier persona, sin tener necesariamente una formación profesional, puede ser un mediador innato. Sin embargo, dentro de las entrevistas se puede

vislumbrar algunas incongruencias con este planteamiento del método desde E2 (42) cuando se refiere a la capacidad de entregar contenidos de las mediadoras:

“Se hace necesario que tu tengas una base pedagógica de cualquier tipo, puede ser hasta una educación de párvulos, sin desmerecerla, pero me refiero a que tú necesitas un sustento para entender cómo ellos aprenden y la manera lenta o rápida con la que tienes que ir evaluando los procesos”

Se destaca dentro de lo comentado por la entrevistada, que si bien las mediadoras tienen una formación entregada por el diplomado Lefebre Lever, han requerido apoyos para poder entregar los contenidos de manera que respondan a todos los estilos de aprendizaje que pueden convivir dentro del espacio educativo.

De la misma forma E1 (55), la cual si tiene formación pedagógica profesional previa a su trabajo bajo el método Lefebre Lever comenta:

“Sí, yo fui la maestra para las mediadoras, las mediadoras desde sus otras profesiones sentían que ellas no podían enseñar y yo fui el referente para explicarles que el pedagogo lo podemos llevar adentro más allá de la carrera que hayamos estudiado o no hayamos estudiado, que puede haber un pedagogo que tiene que

tener ciertas características, responsabilidad, compromiso, entusiasmo, alegría, ¿verdad?.. Responsabilidad.”

En ambas entrevistas, se puede apreciar que si bien, el método Lefebre Lever concibe a la mediación como algo innato, en algún momento de su labor se ha requerido de algún profesional o experto en el tema, para apoyar a la formación de nuevos mediadoras bajo los principios del método Lefebre Lever. Esta necesidad de formación se condice con lo planteado por Iglesias, Seller y Rondón (2017), donde el concepto de mediación debe ser trabajado de forma sistemática y se debe considerar como un desarrollo disciplinar formativo y consistente. Por tanto, si bien se puede concebir la mediación como algo natural, esto requiere de una formación disciplinar específica para llevarlo a cabo de manera profesional.

Así también, el rol de la mediadora se vincula directamente con el parto educativo anteriormente mencionado, bajo el alero de generar un aprendizaje o dar a luz los conocimientos que el niño construye con su capital y las adecuadas mediaciones, se evidencian elementos que deben estar presente en su trabajo a diario, dentro de lo cual E2 (58) menciona:

“Mantenerse muy creativa, porque lo que tienes que enseñar, lo tienes que enseñar de tan... de una, una forma tan linda, tan lúdica, tan didáctica que ellos lo logren incorporar dentro de todos sus munditos que todos tienen dentro del cerebro”

Así también cuando E2 (26) comenta:

“Te vuelves indispensable en la escuelita, implica estar abierta y disponible emocionalmente, implica tener una paciencia de oro, mucho temple, mucha paciencia, implica leer la emocionalidad, implica estar actualizándose manteniéndote activa y creativa en las actividades.”

Feuerstein (1995) considera que la mediación tiene una influencia directamente sobre las relaciones humanas, es por tanto que gran número de aspectos que destacan las mediadoras de su rol toman la misma dirección que plantean los autores que trabajaron el concepto de mediación como tal, y su impacto sobre las vinculaciones sociales que se establecen dentro del contexto educativo.

Bajo ésta lógica, la mediación requiere de una enseñanza sistemática que permita dar una estructura lógica al trabajo de las mediadoras. Esto va de la mano con cómo desempeñan su trabajo diariamente y las estrategias que emplean para llegar a generar un aprendizaje o incentivar el parto educativo de los niños y niñas. Sin embargo, estas estrategias no se alejan del componente afectivo y vincular que propone la mediación como

concepto estudiado, y que también estipula el método Lefebre Lever, donde la emoción y el apego son inherentes a la mediación.

7. Abordaje educativo en las Escuelitas Libres y Felices: Experiencias y estrategias en torno al aprendizaje y la emoción.

Al momento de abarcar los componentes principales del método Lefebre Lever, se menciona el parto educativo como el momento específico en que surge el conocimiento o la adquisición de un nuevo aprendizaje de niños y niñas que se encuentran bajo esta modalidad educativa. Ahora bien, para lograr este parto es que resulta indispensable considerar y contar con diversas estrategias metodológicas que permitan asegurar estos procesos de una manera efectiva, tanto a nivel de los aprendizajes adquiridos como del mismo manejo de las emociones.

Desde la teoría, Rojas (2011) menciona que las estrategias metodológicas se desarrollarían como uno de los elementos fundamentales al momento de que los docentes ponen en juego sus propias prácticas educativas, ya que involucraría una secuencia didáctica que debe ser efectiva para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes. En este sentido, las mediadoras cuentan con una estructuración específica para desarrollar e intencionar las diversas clases que imparten. En base a lo anterior, E1 (66) menciona que:

“La planificación considera todos los días un ejercicio al inicio de la jornada, un ejercicio neurológico y emocional que son los EANYE, ejercicio neurológico y emocional con el que partimos en la mañana, es decir las mañanas se parten jugando, cantando un ejercicio que dura entre 5 y 10 minutos, donde se trae a la mesa la emoción y también el contenido.”

Además, consideran la diversificación en la entrega de la información, en las cuales E2 (57) menciona:

“Es planificar una actividad que ojala tenga partes visuales, que ojalá tenga partes auditivas y ojalá que partes kinestésicas para que cada uno de los niños y niñas que están dentro de mi sala logren incorporar el aprendizaje, el conocimiento que les doy.”

Otro aspecto que las mediadoras relevan en las estrategias para generar aprendizajes, es lo afirmado por E2 (163) donde comenta que:

“Pero también indica que se reúnen en grupo o por equipo, qué “tía quiere hacer la actividad sentado en la alfombra” “ya bueno hazlo, mientras lo hagas para mí está bien”. Entonces hay que mantener esa mente flexible. Es que hay niños que no les gusta las mesas y escritorios, bueno, lo pueden hacer en la alfombra, en el suelo, hágalo, o quiere trabajar en otra sala porque hay mucha bulla.”

Anijovich y Mora (2009) asocian el concepto de estrategias metodológicas a la enseñanza de un contenido disciplinar, abarcando un elemento de suma trascendencia, el cual sería considerar el por qué y para qué de los contenidos, de esta forma logrando una trascendencia en el aprendizaje. En este ámbito, se puede visualizar como las mediadoras consideran en sus estrategias tanto la forma y el fin de las actividades que se realizan, principalmente enfocadas en generar las condiciones óptimas para que cada niño y niña pueda adquirir aprendizajes significativos, por sobre un contenido disciplinar específico.

Además de las estrategias que buscan generar aprendizajes específicos y significativos, otro elemento en el cual se sustenta el método Lefebvre Lever, es el manejo de las emociones, aspecto que surge desde la misma educación emocional, considerando el rol de las mediadoras en este proceso y las estrategias para lograr este objetivo.

Vivas (2003), considera que en el desarrollo de las personas, la emocionalidad permitiría afrontar de una manera más efectiva situaciones y circunstancias que se presentan en el diario vivir, además de la importancia del desarrollo de la socioafectividad al momento de entablar relaciones positivas con los demás.

Esto se relaciona en lo mencionado por E1 (73):

“Lo primero es la conversación en empatía, nosotras cuando identificamos que hay un niño o niña que llega con problemas emocionales de la casa y que aquí se traduce o la agresividad, o la timidez o a no respetar los turnos, nosotros las mediadoras focalizamos rápidamente que sabemos que hay un trabajo hay que hacer. ¿Y cómo lo trabajamos? lo primero haciéndoles sentir a ellos, al niño o a la niña, que están en un espacio súper seguro [...] vamos a responderle con mucho buen trato, y a usted le podrá parecer obvio, no, es que no es tan obvio, porque cuando un niño haya pegado a la cabeza a otro a usted le dan ganas de retarlo.”

En este primer ejemplo, se puede visualizar que el buen trato emocional planteado por la mediadora permite que un niño que viene en cierta medida dañado por alguna situación o contexto determinado, sea capaz de hacerse consciente sobre sus propias emociones a través del proceso de empatía, para luego aplicar esto con otras personas de los distintos contextos donde se desenvuelve. Esto se refleja en el ejemplo a continuación, donde la mediadora comenta que a través de la empatía trabaja con cada uno de los niños con la finalidad que estos puedan ocupar estas herramientas para desenvolverse en su vida como adultos dentro de la sociedad.

En este sentido, E2 (142) agrega que:

“Yo a veces tengo niños que se han ido por ejemplo a la casita de pallets cuando han estado tristes, y te avisan: “tía, la tanto está en la casita de pallets y está llorando”, y ahí parto yo y me siento, qué está pasando, y esas han sido como estrategias específicas de intervención emm, para mejorar la empatía y la asertividad entre ellos mismos y para sí mismos, porque en el fondo son adultos que se están creando y está tratando de comprenderse ellos mismos, tratando de conocerse, eh, de saber cómo reaccionar y si tú no les enseñas y les muestras el camino emocional de cómo ser más respetuosos, de cómo ser más empáticos, de conectarte con el dolor de otra persona, eeh, si no les enseñamos eso a los niños no sé qué tipo de sociedad va a haber después.”

Otra estrategia que se ha utilizado en situaciones de conflicto en la Escuelita Libre y Feliz, es lo mencionado por E1 (80):

“Un herbario que es el herbario de la paz verdad... Entonces ahí los niños, que ya casi no nos pasa, pero si llega a haber una situación grave de diferencias emocionales y que finalmente se traduzcan en peleas o agresiones. Entonces vamos al herbario y sacamos hierbas y nos hacemos agüitas a las cuales le podemos echar florcitas de Bach.”

Puede visualizarse que en el discurso de ambas entrevistadas se realiza un énfasis en el manejo de la empatía no solo desde el mediador hacia el niño, sino que considerando el

reconocimiento de las mismas emociones y la forma en que estas deben desarrollarse y adecuarse a cada una de las situaciones que se presentan en el contexto educativo, familiar, entre otros. De acuerdo a lo propuesto por Vivas (2003), el desarrollo de la propia emocionalidad jugaría un rol fundamental en las relaciones sociales que se establezcan a lo largo del ciclo vital, actuando como una proyección de un “yo” a un “otro”, tanto a nivel de la propia regulación de las emociones como de la comprensión del sentir de las demás personas.

Como se ha podido evidenciar, tanto las estrategias para generar aprendizajes como las de carácter emocional juegan un rol fundamental en las actividades y en lo intencionado por las mediadoras. Ahora bien, se visualiza una relevancia de las estrategias de abordaje emocional por sobre las de un aprendizaje disciplinario específico, esto explicado desde el mantenimiento de un contexto favorable para todos, basado en el reconocimiento y manejo de las propias emociones y el desarrollo de la empatía al convivir con un otro. Este sería el punto de partida desde donde las mediadoras de las escuelitas libre y felices buscarían generar los aprendizajes necesarios y que estos sean adquiridos de una forma significativa.

Para que las estrategias sean consideradas como efectivas, éstas deben desarrollarse y perfeccionarse en base a las experiencias que surgen del mismo proceso educativo, valorando la diversidad que se encuentra presente en la misma aula y en el mismo trabajo que puede realizarse a diario con todos los niños y niñas provenientes de variados contextos, considerando sus necesidades y apoyos específicos.

8. Diversidad: Percepciones, creencias e intervención desde el enfoque de las Escuelitas Libres y Felices.

Actualmente, el contexto nacional y educativo se encuentra en un periodo de transición hacia un paradigma inclusivo, en relación a esto, las Escuelitas Libres y Felices no se presentan como espacios educativos ajenos a esta realidad, la cual busca promover valores y prácticas positivas brindando oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Al momento de distinguirse como una opción educativa distinta a lo que tradicionalmente ofrece la educación regular, estas deben incluir niños y niñas provenientes desde distintas realidades.

En este sentido E1 (33) menciona con respecto al trabajo con niños provenientes de una educación regular que:

“...Nosotras hemos decidido dejarle estos chicos a espacios que se están abriendo específicamente con niños escolarizados. Hay mediadoras que han tomado este desafío y ha sido una experiencia muy bonita.”

Se puede evidenciar un discurso que se asemeja en cuanto a los niños y niñas provenientes de educación formal en lo estipulado por E2 (74) donde comenta que:

“Entonces a pesar de que yo les digo que eso no se hace, que esto es así o es asá, lo sigue haciendo, lo sigue haciendo y lo sigue haciendo, para los demás... ellos mismos empiezan a segregarse, ellos mismos lo empiezan a aislar porque no tienen naturalizado el maltrato, entonces cuando ven que hay niños y niñas que “Tía volvió a romper un juguete, tía está diciendo estúpido a cada rato” Ya, llamo a la mamá “Sabe que yo prefiero que se lo lleve porque en verdad está como alterando a los demás, está haciendo esto esto y esto y los no están acostumbrados los niños a que los traten de esa manera, ellos cuidan sus juguetes así que prefiero que se lo lleven.”

Cabalé y Rodríguez (2017) describen una serie de elementos que le dan significación al origen de la educación no formal, uno de los principales aspectos que relevan es la necesidad de una intervención educativa significativa que abarque la masa de la población tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales. En relación a lo mencionado anteriormente, se puede evidenciar cómo las entrevistadas consideran que los niños y niñas provenientes de espacios de educación no formal, aún no pueden adaptarse adecuadamente a las realidades de sus Escuelitas Libres y Felices, delegando esta labor a mediadoras o profesionales que se encuentren capacitados para abordar estas necesidades. Otro aspecto a considerar y que se ha mencionado con anterioridad, es la importancia que las mediadoras otorgan a la mantención de un entorno armónico en las relaciones que se desarrollan, es por esto que cualquier situación que condicione un contexto favorable para los niños y niñas no es aceptado o se delegan las responsabilidades a otras instituciones educativas.

Cuando se delegan las responsabilidades hacia otros agentes educativos, E1 (39) plantea el concepto de “inclusión responsable”, el cual es entendido como:

“El filtro, hay dos filtros en esta escuelita, el primero tiene que ver con competencias para la diversidad. ¿Tengo competencias yo para un ciego? No las tengo. Me encariño, tengo ternura, tengo sensibilidad pero no tengo competencias para un ciego porque no tengo el dinero para transformar esta escuela en espacio para ciegos y tener pizarras Braille, capacitar, no tengo la plata. Por lo tanto, si no tengo el recurso, no tengo competencias. Entonces, uno tiene que ir viendo también cuáles son tus propias competencias, pero también tus propios sentires. Yo nosotros por ejemplo acá los chicos con déficit atencional, con hiperactividad, bienvenidos, que los traigan. Somos secas en eso, secas, somos buenas, somos buenas.”

E2 (72) realiza un énfasis en lo explicitado anteriormente como “inclusión responsable” donde menciona que:

“Si el cuerpo de mediadoras no tiene la facultad o las herramientas personales como para ingresar a esos niños o niñas, yo prefiero decirle inmediatamente que nosotros no podemos por las herramientas técnicas personales para tomar un caso de esas necesidades, así siendo muy humilde y muy honesta también, o sea de qué sirve sacar al niño que esté en un PIE y tratar de meterlo a un libre y feliz porque le dijeron que era mejor pero si la educadora no sabe cómo tratar a un niño de esa manera, es como peor o sea el resultado va a ser mucho peor.”

Ruiz (2010) afirma que la atención a la diversidad es un concepto amplio que incluye las dificultades de aprendizaje, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, los grupos de riesgo, las minorías étnicas, entre otros. El concepto de diversidad nos plantea que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, establecidas en el currículo escolar”. Bajo este ámbito, es que las Escuelitas Libres y Felices consideran sólo algunos aspectos al momento de atender a la diversidad, siendo este uno de los ejes centrales del paradigma inclusivo. (Silva, 2017) considera que la atención a la diversidad debe contemplar la adaptación de la organización del aula y del centro a las necesidades de apoyo que presenta el estudiante como algo primordial, elemento que dentro del contexto de Escuelita Libre y Feliz se enfatiza al análisis de las prácticas educativas por sobre la toma de acciones concretas para revertir las barreras que se dan en el contexto.

El concepto de “inclusión responsable” se encuentra ligado a las mismas experiencias que las mediadoras consideran relevantes en su propio quehacer educativo, lo cual se explicita por E1 (45) en el trabajo con niños y niñas con necesidades de apoyo específicas:

“Los primeros años teníamos un chico Asperger que daba vuelta las bibliotecas y daba vuelta todo, entonces tuvimos que guardar todo lo que era de vidrio, por ejemplo, los tubos de ensayo. Ese año se hizo una adaptación del espacio pero eso nos restringió también, el área de las ciencias libres, porque los chicos pueden

ocupar los tubos de ensayo, las cosas cuando quieran. Pero ese año tuvimos que restringir la ciencia para todos, porque este chico da vuelta todo, eh, la biblioteca, tuvimos que sacar los libros pesados porque el chico tenía una obsesión con sacar los libros, sacar los libros, tirar los libros, tirar los libros.”

En este sentido, E2 (99) afirma que:

“Yo me acuerdo que el año pasado traté por todas las formas con un niño que era muy... tenía conductas muy misóginas, y uno de los toques aquí es que nos llegue un golpe a una de nosotras, si el niño nos golpea a nosotros... o sea el primer toque es que golpee a un compañero, el segundo es que nos golpee a nosotras y ahí se cancela inmediatamente la matrícula porque se perdió cualquier tipo de respeto mutuo entre las dos partes. Entonces me acuerdo que este niño empezó con... tenía temas emocionales fuertes sin tener ningún tipo de trastorno autista, pero empezó en un momento a golpearnos fuertemente, ya no había posibilidad de hacer contención ni siquiera visual, verbal... era, tuvimos que entrar derechamente a la contención física para que dejara de golpear a los demás a sus compañeros e hicimos contención física tristemente y llegue así hasta la estación metro de acá, se empezó a llamar al papá para que lo vinieran a buscar porque ya no había posibilidad.”

De la misma forma que ocurría con niños y niñas provenientes de la educación regular, al momento de realizar un trabajo con niños que presentan necesidades de apoyo específicas, la labor de las mediadoras se ve limitada por la falta de insumos y estrategias que surgen desde la misma especialidad que aborda estas necesidades, por lo que el conocimiento de las mediadoras se sustenta en un gran porcentaje desde lo que aporta el mismo método Lefebvre Lever, recayendo la responsabilidad en las propias mediadoras en el

sentido de buscar las herramientas necesarias para abordar la diversidad presente en los contextos de Escuelitas Libres y Felices. Esto conforma una barrera para el aprendizaje de los niños y niñas, que surge desde el propio método, ya que desarrollar procesos reflexivos en torno a las prácticas educativas y levantar propuestas que favorezcan a los niños y niñas, requiere de las herramientas y competencias desarrolladas en una formación profesional. Por ende, para atender a la diversidad, desde un paradigma inclusivo, es necesario manejar estrategias específicas propias de la disciplina pedagógica.

E2 (93) menciona algunos de los procedimientos que se realizan al momento de abordar situaciones que surgen en el trabajo con niños y niñas que presentan necesidades de apoyo específicas:

“Primero se llama a la mamá y se pregunta cuál es la medida de contención, como es lo que le acomoda, si le gusta estar encerrado, si necesita una manta o necesita oscuridad que necesita él para hacerlo sentir mejor, pero ahí se apoya mucho de la información que te den las familias.”

Todo parece indicar, que la “inclusión responsable” y la forma en que las Escuelitas Libres y Felices atienden a la diversidad que se presenta, no solo considera elementos asociados a las mediadoras y su labor profesional, sino que también involucraría el rol y la implicancia de las familias en los procesos de aprendizaje de los niños que se encuentran en un contexto de Escuelita Libre y Feliz.

9. La familia como un pilar fundamental para el desarrollo de emociones y aprendizajes.

La familia, así como la educación emocional mencionada con anterioridad, se visualiza dentro de los pilares que engloba las Escuelitas Libres y Felices, siendo este el de la co-crianza. Las mediadoras declaran que la familia es un pilar fundamental dentro del método, ya que ésta puede facilitar o entorpecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, así como también que las mediadoras puedan llevar a cabo su labor, es decir, se realiza un trabajo compartido y colaborativo entre las dos partes, ambas tienen la responsabilidad de cargar de conocimientos y valores a los niños y niñas, formando así una triada, mediadora-estudiante-familia, si falta una de estas partes la enseñanza y el aprendizaje no se puede efectuar. Asimismo, se tiene la visión de que los niños y niñas vienen cargados por sus familias, por lo que ellos les enseñan y les inculcan, así como también de las relaciones que se entablan entre los miembros de ésta, por lo que este factor no se puede invisibilizar, sino que se debe hacer parte de su integralidad.

En relación a lo anterior, se encuentra como fundamento el segundo pilar del método Lefebre Lever, co-crianza responsable, el cual juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que este método pretende establecer una línea de acuerdos en torno a los principios y valores que van a orientar y acompañar los distintos procesos y etapas que atraviesan los niños y niñas. Para poder lograr una meta en común, es fundamental trabajar en conjunto con las familias que son parte de este espacio educativo,

buscando el fortalecimiento de las relaciones dadas mediante un lazo permanente familia-escuela.

Esto se fundamenta desde Bronfenbrenner (1987) bajo su modelo ecológico, donde explica cómo los contextos en que un sujeto se desenvuelve se ven conexos unos entre otros, desde el microsistema donde se ubica la familia, hacia el mesosistema donde se ubica la escuela, estableciendo una serie de interacciones entre ambas instituciones que van formando las competencias para la vida de los niños. El foco del método está dirigido hacia las competencias que tiene la familia para hacer efectivo el trabajo, donde ésta se muestre comprometida y cooperativa con las mediadoras. Es importante destacar que existe una relación recíproca entre familia y mediadoras, donde cada una debe ser el soporte de la otra.

Esto se evidencia de acuerdo a lo mencionado por E2 (171):

“Las familias son tu talón de Aquiles y son tu bastón de apoyo. Los niños te dan la energía, te quitan y te dan energía, pero las familias son tus bases. Si tú no tienes las familias suficientes el método y la escuelita caen, son las bases de la pirámide”.

Del mismo modo, El (81) menciona que:

“Lo primero que tenemos que hacer nosotros es buscar más que la mochila del niño, es buscar la mochila de las familias. ¿Cómo viven estas familias?, ¿Cuál es la historia?, ¿Cuál es la cultura? ¿Cuáles son sus emociones?”. Por ende, las familias vienen a ser parte de esta gran red, vienen a aportar al aprendizaje no solo de sus hijos, sino que de los demás niños y niñas y de las propias mediadoras para que la triada crezca. Asimismo, vienen a aportar, desde sus creencias, desde sus culturas, desde sus historias. Si no se conoce a las familias difícil conocer la integralidad de los niños y niñas, ya que está es parte de ellos.”

Por otro lado, se tiene a la familia como barrera o facilitador del ingreso y la permanencia de los niños y niñas a la escuela. Esto se vincula con las competencias que tenga la familia para dar respuesta al método y si es capaz de adaptarse a este. En relación a esto se encuentran las expectativas que tiene la familia en torno a la labor que cumple el centro educativo al cual va a integrar a su hijo o hija. Dentro de estas expectativas Castro (2009) presenta tres tipos: la primera de tipo asistencial, donde la familia por diversas variables contextuales deja a sus hijos al cuidado de las escuelas esperando que estos sean bien cuidados, la segunda se vincula con las expectativas educativas y como el centro es capaz de entregar herramientas para educar a los niños bajo los parámetros que los padres buscan. Por último, las expectativas mixtas considerando tanto la relevancia de lo educativo, como de lo asistencial. Si esto se relaciona con las características del método, en cuanto a los pilares, este respondería a las expectativas de tipo mixtas, ya que su foco es que la familia sea un agente activo participativo, donde el hecho de educar y criar no sea

algo exclusivo de la familia o la escuela, si no que sea una tarea donde ambos espacios deben estar sumamente coordinados.

Siguiendo en esta línea, lo anterior se vincula con lo que menciona E1 (41):

“El niño no se le toca aquí en, el filtro es la familia. ¿Esta familia conoce el método? ¿Esta familia lo trae porque hay poquitos niños no más y no le importa nada más? ¿Esta familia es competitiva? ¿Esta familia quiere hartos los días lunes? Si todas esas cosas se dan, esa familia no sirve, no importa cuál, quién sea el niño, ese filtro se da por la familia”.

Cuando las mediadoras hacen referencia a la relevancia de la familia dentro del proceso de formación de los niños y niñas, tienen en consideración tanto su nivel de implicancia, como sus valores y modos de vida. Todo lo anterior tiene como finalidad crear un vínculo comunicativo para favorecer el proceso de co-crianza. Sin embargo, en algunas ocasiones este vínculo se ve dificultado por la disposición y características de la familia.

En torno a lo anterior, E2 (78) declara:

“Como hemos tenido derivación a psicólogo, hacemos una constancia y es compromiso de la familia, y si no cumple el compromiso, la continuidad en la escuelita no sigue, porque tenemos también un acuerdo de co-crianza, de que si te estamos diciendo algo, que veas algo, que hagas algo y si no cumples con lo pactado no hay continuidad”. También menciona: “O sea la familia ahí juega el rol, pero si no funciona eso, a veces tenemos niños que bien, o sea tú tienes fe en que puedes trabajar con ellos y cuando entrevistas a las familias o tiene reunión con la familia ahí te das cuenta que no, y he tenido que desechar oportunidades con niños, niñas para hacer cosas bonitas con ellos, porque es justamente la familia no me funciona y uno ya como que ya el olfato clínico no, no, o sea tú ya ves que hay una disonancia entre los dos, porque uno hizo, que el otro hizo y te mienten, se mienten entre ellos, y se contradicen, entonces es ya, no va a resultar, y sabes que mejor busca otro espacio, un plazo de un mes para que tu busques otro espacio, porque emm, la verdad es que las expectativas que nosotros tenemos como familia puesta en ustedes y creo que ustedes no entienden bien el concepto, el espacio educativo que tienen, entonces ahí se conversa y se invita a buscar otra alternativa”.

De acuerdo a esto, la familia es el principal criterio de selección para el ingreso de los niños y niñas al contexto Escuelitas Libres y Felices, donde las expectativas que se tienen de estas es que sean colaborativas, responsables, participativas, respetuosas y comprometida a cumplir con las exigencias del método, debe ser una familia informada y proactiva, ya que todo es en beneficio de los niños y niñas.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES.

- a) A modo general, el enfoque de aprendizaje del método Lefebvre Lever se sustenta en la integración del ámbito curricular, cognitivo y emocional, siendo este último el eje central de la formación de los niños y niñas. A partir de esto, es que se considera que cada uno de ellos puede presentar necesidades de apoyo emocionales por diversos factores contextuales que van a influir en la calidad de sus aprendizajes. Es por esto que, las estrategias metodológicas empleadas por las mediadoras, responden tanto a situaciones episódicas como aquellas que se presentan de forma sostenida en el tiempo y que requieren de un abordaje más específico.
- b) Dentro del método Lefebvre Lever se observaron diversos aspectos que favorecen a la atención de necesidades de apoyo emocionales. El primero de éstos es el trabajo de la emocionalidad como eje central que permite desarrollar aprendizajes significativos en relación a la empatía, el respeto de los otros, el autoconocimiento y la seguridad de sí mismos. La importancia de lo anterior recae en que es un elemento indispensable, tanto para la entrega de contenidos de tipo curricular, como también en la formación valórica y ética para el desarrollo de un adulto sano que aporte a un nuevo tipo de sociedad.

En segundo lugar se presenta el rol que cumple la familia dentro de la comunidad educativa, considerando que uno de los pilares fundamentales del método es la co-crianza, entendida como la responsabilidad compartida entre el contexto educativo y familiar, que conlleva una serie de demandas para el ingreso y permanencia de los niños y niñas. De esta forma, su grado de implicancia y participación favorecerá un aprendizaje continuo y generalizable a diversos contextos donde se desenvuelven los niños y niñas.

Cabe destacar que es fundamental este trabajo dentro del contexto de escuelitas libres y felices, ya que además de beneficiar el aprendizaje de los niños y niñas, como se mencionó anteriormente, también favorece su bienestar emocional debido a que existe una presencia constante, tanto de las familias como de las mediadoras, en la crianza y enseñanza de estos. Asimismo, el implicar las mediadoras a las familias en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos y hacerlas partícipes de estos es lo que hace que este método se diferencia con el sistema educativo tradicional, donde esta relación familia y mediadoras no es percibida.

En tercer lugar, se destaca como pilar más relevante del método el respeto a la biología, el que se traduce en la valoración de la diversidad beneficiando la comprensión de las diferencias humanas. Esto tiene como consecuencia una relación de solidaridad y respeto mutuo, lo cual deriva en un ambiente propicio para

comprender y entregar apoyos a las necesidades de índole emocional. Dentro de la misma línea, la figura de las mediadoras debe conciliar los diversos ritmos de aprendizaje que conviven dentro del aula, permitiendo que todos logren un aprendizaje significativo independiente de las necesidades que se puedan generar en el proceso de enseñanza. Los aspectos anteriores, se evidencian de forma práctica, en la organización de cursos multigrados que tienen las Escuelitas Libres y Felices, facilitando así la atención a las necesidades de apoyo de diversa índole.

En cuarto y último lugar, retomando el pilar de la co-crianza, otro aspecto destacado es como la escuela es una extensión del hogar, por tanto, las relaciones vinculares significativas también se replican dentro de las escuelitas, siendo las mediadoras las que adquieren el rol de figura de apego principal, generando un espacio seguro donde niños y niñas puedan expresar sus emociones con naturalidad, permitiendo identificar con mayor facilidad las necesidades que puedan presentar los niños y niñas en el área emocional y tomar las acciones específicas para entregar los apoyos en la cotidianidad de las escuelitas, respetando los procesos del niño. Así también, el concepto de inclusión responsable permite realizar un trabajo focalizado con aquellas necesidades de apoyo específicas bajo las cuales las mediadoras presentan herramientas y conocimientos para su abordaje, favoreciendo el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y niñas.

c) En relación a la determinación de las estrategias aplicadas por las mediadoras para atender a las necesidades de apoyo de índole emocional, se logra identificar que existe un marco de acción basado en la educación emocional, considerando pasos de identificación y contención, que determinarán la creación de estrategias metodológicas específicas teniendo en cuenta las características y necesidades emocionales de cada niño y niña. Además, cabe destacar que existen espacios físicos dentro las Escuelitas Libres y Felices, que están a disposición de todos los niños ante cualquier tipo de eventualidad emocional que pueda presentarse a lo largo de la jornada. Por otro lado, es posible visualizar que las estrategias utilizadas tienen relación directa con la formación profesional de las mediadoras, considerando los conocimientos y herramientas otorgadas por su área de especialidad.

CAPÍTULO VI.

DISCUSIONES.

En relación a la validez de los resultados, se destaca que la unidad de muestra fue representativa debido a que los contextos educativos investigados, corresponden a la totalidad de espacios libres y felices presentes en la comuna de Villa Alemana. En relación a las informantes, se destaca que E1, es la creadora del método Lefebre Lever, lo cual permitió la recolección de información fidedigna tanto en la fundamentación como en la aplicación del mismo. Así también, E2, lleva participando tres años en el método, desempeñándose un año como apoderada en la Escuelita Libre y Feliz María Verónica Lefebre Lever, y dos años siendo mediadora en su propia Escuelita Libre y Feliz Trafún, además es parte del equipo de gestión del diplomado del método en la actualidad.

En cuanto a la generalización del método, se destaca que si bien todas las mediadoras que se forman bajo el diplomado reciben la misma formación por parte del equipo de gestión, éste se aplicará de manera particular al contexto donde se desenvuelva la escuelita, así como también a la formación profesional de cada mediadora, ya que éstas vinculan sus conocimiento más los fundamentos del método entregados en el diplomado.

En relación al ámbito de educación no formal, se considera que las Escuelitas Libres y Felices son una opción de este tipo de educación debido a que cumplen con un abordaje global del proceso de aprendizaje, tomando en cuenta que éste se da en diversos contextos,

promoviendo la participación de agentes educativos más allá del espacio físico de la escuela. Lo anterior guarda relación con las características de flexibilidad en términos de recursos, metodologías y estrategias que son elaboradas considerando necesidades y particularidades de cada niño y su familia.

Cabe destacar que además el método conforma una opción de educación no formal que trabaja en base a los contenidos mínimos obligatorios del currículum nacional los cuales se evalúan a través de los exámenes de validación, por lo cual los niños tienen una opción de certificarse como respaldo de sus aprendizajes que le permitirán tener mayores opciones cuando sean adultos en función de su formación profesional o laboral.

En torno a las coincidencias con otras investigaciones, se destaca la relevancia de la familia en el proceso de formación educativa y emocional de los niños y niñas, siendo importante la vinculación constante entre ambos espacios para poder entregar una experiencia educativa satisfactoria.

CAPÍTULO VII.

LIMITACIONES Y PROYECCIONES.

Dentro de las limitaciones se identifica que la grabación de clases como instrumentos de recolección de información, si bien fue un aporte para el análisis, hubiese sido más enriquecedor haber aplicado este durante una jornada más extensa que contempla todos los momentos de la rutina realizada en el contexto de Escuelita Libre y Feliz, o bien, haber ocupado un diario de campo por un periodo determinado para poder recoger información tanto objetiva, como las apreciaciones de los investigadores que se suscitaban en el momento. Esto se justifica debido a que las necesidades de índole emocional surgen en un contexto espontáneo de la cual nacen las estrategias que buscaban ser analizadas en la presente investigación. Por otra parte, se identifica como una limitación, los escasos insumos teóricos e investigativos que existen a nivel nacional respecto al método Lefebre Lever, por lo que los parámetros de rigurosidad y validez quedan reducidos al discurso de la creadora. En función de esto, se evidencia la necesidad de poder contar con otras visiones y perspectivas en torno al método, las cuales pudiesen enriquecer el proceso de análisis con mayor profundidad.

Dentro de las proyecciones, esta investigación es un aporte tanto para el método como para las futuras líneas investigativas en torno al mismo. Esto, considerando que el método Lefebre Lever es nuevo en su aplicación y se ha masificado como una opción educativa para aquellas familias que no tuvieron acogida dentro de la educación formal.

Finalmente, retomando lo planteado en la discusión sobre la aplicación del método por parte de las mediadoras, se considera como una proyección el poder investigar el impacto a nivel educativo, emocional y cognitivo que genera el hecho de que la aplicación del método está condicionado a la formación profesional y características de las mediadoras, ya que éstas son las encargadas de la creación y aplicación de las estrategias metodológicas dentro del contexto de Escuelita Libre y Feliz.

Bibliografía.

- Aguilar, M. (2006). Problemas Emocionales. Morelia, Mich. México.
- Agencia de la calidad de la educación (2018). Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Ministerio de educación. Santiago de Chile.
- Agencia de la calidad de la educación (2018). Sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje. Ministerio de educación. Santiago de Chile.
- Alcalay, L., Arab, M. P., Berger, C., Justiniano, B., Milicic, N., & Toretta, A. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación* , 21-43.
- Anijovich R, Silva, M. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, Argentina.
- Aritzeta, A., Pizarro, M. y Soroa, G. (2008). Emociones y educación. Donostia: Diputación Foral de Gipuzkoa-Departamento de Innovación y Sociedad del Conocimiento.
- Augusto, J. M. (2009). Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Jaén: Universidad de Jaén.
- Bacigalupe, M. y Mancini, V. (2014). Contribuciones para la construcción de un enfoque de las neurociencias de y con la educación en la formación universitaria de pregrado en ciencias de la educación. CONICET, Universidad Nacional de La Plata, Revista Recfpro. La Plata, Argentina.
- Bicerril, R., Jiménez, O., & Vargas, J. (Enero de 2006). *Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos*. Recuperado el 24 de Marzo de 2018, de http://upnmorelos.edu.mx/assets/curri_org_educ_no_formal.pdf.

- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Blanco, P. (2008). La diversidad en el aula: “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”. p.7. Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Bolívar, A. (2015). Didáctica y currículum: campos de disciplina. En Domingo, J. y Pérez, M. Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica. Madrid: Pirámide
- Boltvinik, J. (2005). Ampliar la mirada: un nuevo enfoque de la pobreza y el florecimiento humano. *Papeles de población*, 11(44), 9-42.
- Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida – 1. El apego. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós.
- Cabalé, E., Rodríguez, G. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana Educación Superior*, Vol. 36, N°1.
- Campillo, J. (s/f). LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LAS AULAS.
- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano. Lima, Perú. (p.19).
- Castro, A. B. (2009). Familia y escuela los pilares de la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*.
- Centro de investigación en estructura social (2012). 7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile. Informe de prensa de la línea de investigación. Santiago de Chile.

- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre educación formal y no formal. Revista de educación no formal. España. (p. 9-22)
- Cometta, Ana L. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. Archivos de Ciencias de la Educación, (11), e021.<https://doi.org/10.24215/23468866e021>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. Revista Colombiana de Educación, (73), 77-96.
- de León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. In XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación Por La Universidad De Barcelona, Vol. 1.
- Decreto 2272. Ministerio de Educación, Santiago, Chile, Noviembre del 2007
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), 23a ed., España, Academia de la Lengua Española.
- Escobar, N. (2011). La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. Acción pedagógica, N° 20 / Enero - Diciembre, pp. 58 – 73.
- Espinosa, R. E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. Praxis. Vol. 12, 90 – 102
- Falco, M. y Kuz, A. (2016). Comprendiendo el Aprendizaje a través de las Neurociencias, con el entrelazado de las TICs en Educación. Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación N°17. La Plata, Buenos Aires, Argentina. (p1)

- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: “Enseñar y Aprender entre la diversidad”. Revista digital umbral 2000 – No. 13. p.6.
- Feuerstein, R. (1995). Programa de enriquecimiento instrumental. Madrid: Bruño.
- Fundación Liderazgo Chile. (s.f). Liderazgo Chile. Recuperado el 20 de Agosto de 2018, de <http://liderazgochile.cl/proyecto-de-ley-educacion-emocional/>
- Gaitán Moya, J.A. y Piñuel Raigada, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en Comunicación Social*. España, Madrid: Editorial Síntesis.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples.
- Gardner, H. (2016). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de cultura económica.
- Gibbs, G. R., Friese, S. y Mangabeira, W. C. (2002). The Use of New Technology in Qualitative Research. Introduction to Issue 3(2) of FQS. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 3(2). Available in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hrsg-e.htm>
- Godoy, M., Meza, M. y Salazar, A. (2004), Antecedentes históricos presente y futuro de la Educación Especial en Chile, MINEDUC: Santiago.
- González, A. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. ISLAS, 45(138),125-135.
- Gros, B; López, F.; Martín, M. y Trilla, J. (2003). La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social. Barcelona, España: Ariel Educación
- Guajardo E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4(1), pp. 105-126.

- Guilford, J. (2013). ¿Qué significa la diversidad en la educación? Artículo de cultura y ciencias. (p.1).
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill: Sexto Edición.
- Hernández, R; Fernández, C; Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw- Hill: Quinta Edición.
- Hurtado, M. (2017). Los conflictos emocionales y los problemas de aprendizaje: una estrecha relación. Centro ELEIA.
- Iglesias, M, Pastor, E, Rondón, L. (2017). Mediación como profesión emergente: actualidad formativa desde la Educación Superior. Ediciones Complutense, Vol.16. Madrid, España.
- Infante, Marta. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.
- Latorre, M, Seco, C. (2013). Metodología. Estrategias y técnicas metodológicas. Universidad Marcelino Champagnat. Lima, Perú.
- Lantieri. L & Nambiar. M. (2012). La experiencia de la educación emocional en las aulas de Nueva York.
- Lares, C. (2012). Cerebro Triuno e Inteligencia Emocional. Fisioterapia y educación.
- Lázaro, L. (2001). Problemas y Desafíos para la Educación del Siglo XXI en Europa y América Latina. Valencia, Venezuela: Editora.Publicaciones Universitarias de Valencia.

- Luque Parra, D J; Luque Rojas, M J; (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54() 59-73.
- Marcos, MJ. (2014). *Historia y actualidad de la Pedagogía Waldorf*. Universidad de VallaDolid.
- Marín Ardila, L. (2007). La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, XXVI (50), 34-45.
- Martínez Vasallo, Haydee Maité. (2015). La familia: una visión interdisciplinaria. *Revista Médica Electrónica*, 37(5), 523-534. Recuperado en 26 de marzo de 2018, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242015000500011&lng=es&tlng=es
- Martínez, J. (2004). *Estrategias Metodológicas y Técnicas para la investigación social*. Universidad Mesoamerican. México D.F.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Ministerio de Educación (2011). Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación*.
- Mora, F. (2012). *¿Qué son las emociones? ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Observatorio de la salud de la infancia y la adolescencia.
- Murillo, A. (2005). *Normas y Procedimientos para el Manejo Técnico-Administrativo de los Servicios Educativos para Estudiantes con Problemas*

Emocionales y de Conducta. Centro Nacional de Recursos para la Inclusión Educativa. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

- Navas, J. (2004). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). Buenas prácticas en educación inclusiva. Quito: Santillana.
- Oyarzún, N. (2017). Operador conceptual de didáctica. Revista Redipe. Vol 6, Núm. 7. Osorno, Chile.
- Parra, G. (2012). Aproximación a los métodos educativos “alternativos” en el proceso de aprendizaje. Universidad Internacional de la Rioja.
- Pastor Homs, M. (1999). Ámbitos de intervención en Educación no formal. Una propuesta taxonómica. Revista Teoría de la Educación, Ediciones Universidad de Salamanca, 11, 183-215.
- Pastoriza, N. (2006). Enseñanza de fundamentos neurocientíficos de procesos cognitivos vinculados con la música: Una experiencia de 3 años.
- Pérez Serrano, Gloria (1994). Glosario. Capítulo V. En el libro Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. Editorial La Muralla.
- Picco, S. (2014). La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: Reflexiones en torno a la normatividad. Ponencia presentada en VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, Argentina.
- Pino, M. (s/f). Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación. Campus de Ourense.

- Prada, D. (2014). Trabajo fin de grado: Evolución del concepto de atención a la diversidad. Universidad de Valladolid. Soria, España.
- Puebla, R. y Talma, M. (2011). Educación y neurociencias. La conexión que hace falta. Chile.
- Quiroz, Ma Esthela (2003). Hacia una didáctica de la investigación. Editorial Aula. México.
- Red Lefebre Lever (2017). Documento informativo.
- Rendón Uribe, M. A. (2009). Creatividad y cerebro: bases neurológicas de la creatividad.
- Rodríguez G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España; Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, E. (2012). Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación. Universidad Internacional de La Rioja.
- Rojas, G. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. Investigación Educativa. Vol 15. N° 21. Perú.
- Ruíz, P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. N°8. Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza.
- Silva, S. (2007). Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes. Ideas propias editorial. (p.2-3).
- Simón, M. I. (2000). El concepto de familia: una perspectiva socioconstructivista (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).

- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistemática de la Educación no formal. Laurus Revista de Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. 12, no 22, 241-256.
- Steiner, R. (1991). La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía. Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación (Conferencias impartidas en 1924) Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Trilla Bernet, J. (2009): "La Educación no Formal", Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa, Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, pp. 99-127.
- UNESCO. (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada en Junio 15, 2009, del sitio Web temoa : Portal de Recursos Educativos Abiertos (REA)
- Valenzuela, C. y Cortese, I. Transitando hacia una inclusión educativa: breve revisión a los paradigmas y leyes. Santiago. Programa Valores UC.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Gedisa Editorial.
- Villalobos, E. (2010). Perspectiva didáctica para la formación basada en competencias. Revista Teoría y Praxis Investigativa. Volumen 5, No 1.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 4 (2), 0.