

**PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS EN FORMACIÓN  
RESPECTO AL CLIMA SOCIO-AFECTIVO EN LAS AULAS DONDE REALIZAN SUS  
PROCESOS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES**

Estudiantes

Alarcón Delatorre Isidora Paz

Palma Mena Yocelin Anabel

Pino Peña Nicole Tatiana

Sargent Villarreal Alicia María

Valenzuela Ulloa Camila Paz

Profesora Guía

Ponce Cárdenas Llery Elena

## Índice de Contenidos

<b>Resumen.....</b>	<b>1</b>
<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>1</b>
Pregunta de investigación .....	3
Supuestos o hipótesis.....	3
Objetivos de Investigación .....	3
Objetivo General.....	3
Objetivos Específicos.....	3
<b>Marco Teórico .....</b>	<b>4</b>
Concepto de Clima socio-afectivo .....	4
<i>Clima positivo</i> .....	7
<i>Clima negativo</i> .....	8
Contexto en Chile respecto al clima socio-afectivo y la Educación Parvularia. ....	10
<b>Método .....</b>	<b>12</b>
Diseño .....	12
Participantes .....	13
Instrumento.....	14
Procedimiento.....	16
<b>Consideraciones éticas .....</b>	<b>17</b>
Análisis de datos .....	17
<b>Resultados.....</b>	<b>17</b>
Análisis Descriptivos.....	17
Clima de Aula.....	17
Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas	19
Manejo Conductual.....	21
Comparaciones por grupo .....	23
Comparaciones de medias según casa de estudio de origen .....	23
<b>Discusión .....</b>	<b>25</b>
<b>Limitaciones y Proyecciones .....</b>	<b>29</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>31</b>

ANEXOS	<b>Pág.</b>
ANEXO N°1: CUESTIONARIO SOBRE CLIMA SOCIO- AFECTIVO DE AULA PARA EDUCADORAS DE PARVULO EN FORMACIÓN	36
ANEXO N°2: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADORA EN FORMACIÓN	42

### **Lista de tablas**

	<b>Pág.</b>
<i>Tabla 1:</i> Características psicométricas de todas las sub escalas utilizadas	16
<i>Tabla 2.</i> Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la escala de Clima de Aula	18
<i>Tabla 3.</i> Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la escala de Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas	20
<i>Tabla 4.</i> Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la sub escala de Manejo Conductual	22
<i>Tabla 5.</i> Estadísticos descriptivos para los grupos de educadoras en formación en las variables de estudio	24

## **Resumen**

Esta investigación se centra en las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en formación respecto al clima socio-afectivo de aula, generado por la Educadora de Párvulos del nivel donde se encuentran realizando su práctica Profesional o Pre profesional en la Región Metropolitana. Para tal efecto se encuestó a una muestra de 139 estudiantes, quienes respondieron un cuestionario de auto reporte, construido específicamente para este estudio. Los resultados indican que las estudiantes en formación perciben un buen desempeño por parte de la Educadora del nivel en la escala de Clima de aula, mientras que, en la escala de Sensibilidad y consideración a las perspectivas de los párvulos y Manejo conductual, reportan índices medios de desempeño.

***Palabras clave:** Clima socio-afectivo, clima positivo, clima negativo, Educación Parvularia.*

## **Planteamiento del Problema**

Se entiende por clima social afectivo a la percepción que tienen los individuos pertenecientes a un determinado espacio en el cual se desarrollan sus actividades habituales, determinada por las interacciones socio-afectivas e instructivas entre iguales y entre docente y estudiantes (Molina y Pérez, 2006, p. 16; Milicic y Arón, 2011, p. 118; Martínez, 1996; Marchena, 2005, Assael y Neumann, 1991, citado en Carrasco, Orozco, Pino y Vargas, 2011, p. 22). Este clima socio-afectivo, puede ser percibido de manera positiva o negativa. Un Clima socio-afectivo positivo, se caracteriza por tener interacciones de calidad, con un apego seguro entre maestro/a, estudiante y relaciones basadas en el respeto mutuo (Moneta, 2014; Fernández, 2002; JUNJI, 2007; Hamre y Pianta, 2001, p. 625). Mientras que un Clima socio-afectivo negativo se caracteriza por tener interacciones negativas, con un apego inseguro entre maestro/a y estudiante (Milicic y Arón, 2011; MINEDUC 2008; Arón y Milicic, 1999; Hamre y Pianta, 2001; Moneta, 2014).

La importancia de este estudio radica en que el vínculo de calidad entre estudiante-maestro/a, es decir el clima positivo, genera las conexiones neuronales necesarias para producir aprendizajes significativos (Nájera, 2008; Casassus, 2008; JUNJI, 2009, Educar Chile, 2013). En cambio, las interacciones negativas provocan estrés, inhibiendo las conexiones neuronales, lo cual dificulta el aprendizaje (Joseph-Bravo y De Gortari, 2007; JUNJI, 2009; Casassus, 2008). De allí la necesidad de identificar cómo se está percibiendo el clima socio-afectivo de aula y con qué frecuencia se generan conductas favorecedoras de climas socio-afectivos positivos y negativos, ya que como señala el estudio realizado por Hamre y Pianta (2001), la calidad de la relación entre maestro/a y estudiante durante su educación inicial repercute en sus resultados académicos y comportamiento socio-emocional hasta el octavo grado.

## **Pregunta de investigación**

¿Cómo es el Clima socio-afectivo percibido por las estudiantes de Educación Parvularia en las aulas donde desarrollan sus procesos de práctica en la Región Metropolitana?

## **Supuestos o hipótesis**

Dada la escasez de investigaciones en Chile respecto de este tema, las hipótesis de este estudio tienen un carácter exploratorio.

**H1:** Las estudiantes de Educación Parvularia, reportarán un buen clima socio afectivo en las aulas donde realizan sus prácticas profesionales.

**H2:** Las estudiantes de Educación Parvularia, reportarán un buen clima socio-afectivo general pero con presencia de conductas de clima negativo en el aula.

## **Objetivos de Investigación**

### Objetivo General

Conocer y comparar las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en formación sobre el clima socio-afectivo presente en las aulas donde desarrollan sus procesos de práctica en la Región Metropolitana.

### Objetivos Específicos

1. Describir la frecuencia con la que se perciben conductas generadoras de climas socio-afectivos positivos y negativos en el aula.
2. Comparar si los grupos de estudiantes encuestadas difieren en su percepción acerca del clima de aula según la casa de estudio de origen.

## **Marco Teórico**

### **Concepto de Clima socio-afectivo**

Durante las últimas décadas se ha dado relevancia y se han formulado discusiones respecto al concepto de clima, atmósfera o ambiente socio-afectivo de aula. En efecto, diversos autores han definido este concepto, por ejemplo, Cere (Molina y Pérez, 2006, p. 16) señala que es “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo determinadas por factores o elementos de relación interpersonal de la institución, que condicionan los distintos procesos educativos”. Por otra parte, Milicic y Arón (2011, p. 118) lo definen como “La percepción que tienen los actores del proceso educativo, respecto al ambiente en el cual se desarrollan sus actividades habituales”. Martínez (1996) lo define como “Las percepciones que tienen los agentes educativos del aula, respecto a los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes-profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan”. Marchena (2005) lo define como una “construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esto es por la cultura existente en el aula”. Finalmente, Assael y Neumann mencionan que “el clima socio-emocional se refiere a las relaciones afectivas en aula, centrándose en el actuar del docente, ya que es él quien construye y establece formas de relacionarse con sus alumnos” (Carrasco, Orozco, Pino y Vargas, 2011, p. 22). Para comprender mejor estas definiciones, es necesario definir el concepto de percepción, de manera simplificada, corresponde a la capacidad de agrupar la información circundante del entorno, organizándola a través de juicios categoriales que conllevan a una representación mental de este (Oviedo, 2004, p. 90). Para efectos de esta investigación, se entenderá el clima (ambiente o atmósfera) socio-afectivo como la percepción que tienen los distintos actores del aula respecto a las interacciones docente-niño(a), que se dan en el contexto educativo y que tienen un impacto en los procesos

cognitivos, sociales y emocionales. Dichas interacciones son responsabilidad del adulto a cargo, quien debe generar un clima socio-afectivo de calidad.

La percepción que tiene cada actor sobre estas interacciones tiene un gran impacto en diversos aspectos, Ascorra, Arias y Graff mencionan que “El clima de aula determina las posibilidades del aprendizaje, por cuanto provee las condiciones socio-emocionales y de ritmo de la clase, que permiten el intercambio de ideas, la reflexión, la evaluación, en síntesis, el aprendizaje” (Treviño, 2013, p. 45). Por tanto, la importancia del clima socio-afectivo radica en el impacto que tiene la percepción de estas interacciones respecto a la autoestima, el aprendizaje, el comportamiento, la adaptación social, los resultados académicos, entre otros. Desde la teoría del apego, el ambiente socio-afectivo se define como la tendencia que se genera de forma natural en los seres humanos, se caracteriza por el establecimiento de relaciones con determinadas personas y comienza desde los primeros años de vida. Las conductas que adopten los adultos pueden favorecer estas relaciones con los niños y niñas aportando seguridad, comunicación además de contacto no tan sólo físico, también emocional (Bowlby, 1993). Este es visible en cuanto las diversas formas en que los niños y niñas mantienen proximidad con las personas significativas, por lo tanto, es posible definir apego como “una relación emocional perdurable con una persona en particular que produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer.

La pérdida o la amenaza de pérdida de esta persona, evoca una ansiedad intensa” (Fernández, 2002; JUNJI, 2007).

Según la literatura, los niños y niñas con apego seguro con su cuidador principal participan más activamente en la interacción entre iguales y la exploración del entorno escolar, tienen una mayor autoestima, muestran una mayor capacidad para formar amistades, son más populares con sus compañeros y demuestran menos emociones negativas y agresión hostil que

sus pares con apego inseguro (Park y Waters, 1989; Sroufe, 1983; Verschueren, Marcoen y Schoefs, 1996). Los niños con apego inseguro corren el riesgo de una menor competencia social y autoestima. Tienden a mostrar niveles elevados de comportamiento agresivo y hostil y provocan menos contacto y más enojo por parte de los maestros de preescolar que los niños con apego seguro (Cohn, 1990; Sroufe, 1983). Por lo tanto, “las relaciones tempranas con los adultos juegan un papel importante en la formación de las competencias sociales que a menudo se traducen en un ajuste positivo en las aulas de la escuela primaria” (Hamre y Pianta, 2001, p. 625). Tal como menciona Nájera (2008) “La afectividad, cobra importancia en la relación que el estudiante siente con sus profesores, lo que de algún modo determina su actitud frente a los contenidos”.

Esta relación o apego profesor-estudiante, se ha organizado de la siguiente manera:

- 1) Dependiente: en la que el maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños.
- 2) Implicación positiva: relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación.
- 3) Disfuncional: se caracteriza por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, conflicto, malestar y rabia.
- 4) No implicada: el maestro muestra poca calidez, comunicación y bajos niveles de enfado.

Según Pianta, estos modelos se relacionaron con la conducta que los niños y niñas presentan en el aula, siendo la “Implicación positiva” el tipo de relación óptima para el logro de un clima positivo (Moreno & Martínez, 2010).

De esta manera, el clima socio-afectivo puede ser percibido de forma negativa o positiva por los actores, según las interacciones dadas entre profesor-estudiante.

### *Clima positivo*

“El buen clima de aula, se basa precisamente en la existencia de confianza y seguridad. Ambas son emociones que hacen posible el aprendizaje” Casassus (2008). El clima positivo, es un concepto que ha sido caracterizado por la importancia de favorecer un adecuado clima de aula, donde el bienestar que involucra a los participantes es clave para el logro del aprendizaje. Se caracteriza por contribuir al logro de un buen ambiente afectivo que permita y dé las bases para un aprendizaje integral, que no solo valore contenidos pragmáticos, sino también las emociones y sentimientos (MINEDUC, 2008; Sequeira, 2000). Los aprendizajes son favorecidos cuando existe una adecuada interacción que proporciona: confianza, aceptación, comunicación efectiva y cálida; equidad y respeto entre las personas. El docente escucha a sus estudiantes, comenta sus aportes y los retroalimenta, se manejan los conflictos de manera no violenta, hay un reconocimiento explícito de los logros, predomina la valoración positiva, mayor tolerancia a los errores, sensación de ser alguien valioso, sentido de pertenencia, desarrollo de la autonomía de los niños y niñas sobre todo durante los primeros años de vida, entre otras (MINEDUC, 2008; Iglesias, S/f; Milicic y Arón, 2011; Montessori, 1949; Palacios, Marchesi, Carretero, 2006, p. 104-118). De esta forma, si un niño o niña se siente a gusto con la actitud óptima que le brinda su maestro, lo más seguro es que su estado de ánimo mejore, logrando así un aprendizaje (Goleman, 2010).

Los avances científicos en el campo de la neurociencia, muestran que durante la primera infancia el cerebro alcanza su máximo desarrollo, construyendo las estructuras cognitivas que serán la base de su crecimiento futuro, en directa relación con la cantidad y calidad de interacciones afectivas y cognitivas que los niños y niñas experimenten (JUNJI, 2009). En efecto, se ha descubierto que las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje. Los

ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje (Casassus, 2008).

En el ámbito de la educación, en íntima colaboración con la psicología cognitiva y la pedagogía, las interacciones pueden contribuir a los grandes cambios que requiere nuestra educación para alcanzar mayores niveles de calidad. La educación produce cambios profundos en el cerebro, gracias a la gran plasticidad de este, que facilitan posteriores aprendizajes y un mejor desarrollo del ser humano (Educar Chile, 2013).

### *Clima negativo*

Por otro lado, la existencia de un clima negativo en el centro escolar, podría ser el elemento que más inmediatamente distingue a las escuelas que no consiguen que sus alumnos aprendan (Milicic y Arón, 2000). Un clima negativo se caracteriza por aspectos como desconfianza, inseguridad, temor, falta de apoyo y malos tratos, percepción de injusticia, ausencia de reconocimiento y/o descalificación, también pueden interferir en la atención, memoria, comprensión de lo que se trata en clases, predomina la crítica, sobre focalización en los errores, sensación de ser invisible, de no sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias (MINEDUC, 2008).

Los climas negativos generan irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de agotamiento físico (Arón y Milicic, 1999), lo cual hace que las interacciones se tornen cada vez más estresantes, elevando los niveles de cortisol, impidiendo la formación de la memoria espacial y está asociado a pérdida neuronal en el hipocampo (Joseph-Bravo, y De Gortari, 2007). Esto podría dañar las funciones mentales necesarias para asegurar el aprendizaje (JUNJI, 2009).

Una persona con estrés y miedo produce una inhibición cortical, lo cual afecta sus procesos de pensamiento superior y las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales. A mayor estrés y miedo, mayor inhibición del aprendizaje. Los ambientes tensos en las escuelas y en el hogar, atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños. (Casassus, 2008).

Desde la perspectiva de los profesores, un clima negativo desvía la atención de los docentes y directivos, es una fuente de desmotivación, disminuye el compromiso de éstos con la escuela y las ganas de trabajar, genera desesperanza en cuanto a lo que puede ser logrado e impide una visión de futuro de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005). Según Ascorra, Arias y Graff, un clima negativo puede generar apatía por la escuela, temor al castigo y a la equivocación (Treviño, 2013). Además, estos climas vuelven invisibles los aspectos positivos, por lo tanto, provocan una percepción sesgada que amplifica los aspectos negativos, volviéndose las interacciones cada vez más estresantes e interfiriendo en una resolución de conflictos constructiva (Arón y Milicic, 1999). Los niños y niñas sometidos a este tipo de climas corren el riesgo de desarrollar apegos inseguros, marcados por relaciones de conflicto y/o dependencia (Hamre y Pianta, 2001). Como menciona Montessori (1949) "El escolar al que permanentemente se lo desalienta y se lo reprime llega a perder confianza en sí mismo, sufre una sensación de pánico que se conoce como timidez, una falta de seguridad en sí mismo que en el adulto se transforma en frustración y sumisión".

Los investigadores Hamre y Pianta (2001), realizaron un estudio respecto al clima de aula en un jardín de infantes, en el cual participaron 179 niños y niñas, siguiendo su trayectoria desde el kindergarten hasta el octavo grado. Los resultados muestran que las percepciones de clima negativo, marcadas por un alto conflicto y dependencia, se relacionaban significativamente con los resultados académicos pobres de los niños y niñas en grados posteriores, peores

calificaciones en matemáticas y lectura y problemas de adaptación social, con considerables problemas de comportamiento. Mientras que el clima positivo se relaciona con buenos resultados académicos, mejor adaptación social y mejores calificaciones en matemáticas y lectura. De esta manera, las relaciones de interacción establecidas en los primeros niveles educativos tienen repercusión en las áreas cognitiva, social y emocional durante la escolaridad posterior y son de los factores que pueden predecir el éxito o fracaso académico futuro.

### **Contexto en Chile respecto al clima socio-afectivo y la Educación Parvularia.**

La Educación Parvularia en Chile corresponde al primer nivel que existe en este sistema educacional, como señalan Pardo y Adlerstein (2015) asiste de manera integral a niños y niñas desde que nacen (84 días) hasta que se incorporan a la educación básica. Cabe mencionar que el país ha consolidado este nivel educativo con un reconocimiento legal y una institucionalidad especializada (Subsecretaría de Educación Parvularia).

Se imparte a través de organismos tanto privados como públicos desarrollándose en instituciones estatales (JUNJI) o con financiamiento estatal (Fundación Integra y otras corporaciones y establecimientos de educación municipal y subvencionada) (MINEDUC, 2016).

En Chile las investigaciones que estudian el clima socio-afectivo y las interacciones que surgen en el aula en Educación Parvularia son escasas. Uno de los estudios más relevantes es el de Treviño (2013), que incluyó a 118 Educadoras de Párvulos de escuelas públicas que ofrecen el Primer Nivel de Transición (Pre-Kínder) a poblaciones vulnerables en las regiones Metropolitana y VI de Chile, cuyo objetivo fue describir el desempeño de las Educadoras. En este estudio se señala que el apoyo emocional y organización del aula son los dominios mejor evaluados en Chile, llegando a niveles medios de desempeño, mientras que en el dominio de

apoyo pedagógico se obtuvieron puntajes menores, ubicándose en el rango de desempeño bajo, según el manual de CLASS (Classroom Assessment Scoring System), instrumento utilizado para evaluar la calidad de las interacciones de aula.

Por otro lado, se han realizado investigaciones similares en Educación General Básica. Por ejemplo, Milicic y Arón (2011) realizaron un estudio cualitativo, basado en entrevistas y grupos focales con docentes y estudiantes de escuelas municipales de Santiago. Sus resultados muestran que los actores (estudiantes y profesores) describieron el clima positivo como un ambiente de justicia, sensación de ser alguien valioso y conocimiento de las normas, entre otras. Mientras que el clima negativo presenta características tales como: poner obstáculo a la creatividad, sensación de ser invisible y no se enfrentan los conflictos o los enfrenta autoritariamente, entre otras. Además, se encontró que las escuelas que no lograban que sus estudiantes aprendieran estaban fuertemente marcadas por una presencia de clima negativo.

Con relación a la formación inicial, la docencia en general en Chile ha sido cuestionada, dado que los resultados obtenidos en las mediciones nacionales e internacionales respecto a su desempeño en aula no han sido los esperados (OCDE, 2004; MINEDUC, 2005, 2007). Un estudio realizado por las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales en conjunto con la Agencia de Calidad de la Educación (2015) concluyó que existe un déficit en la formación inicial recibida por las Educadoras de Párvulos, dado que las mallas curriculares son muy heterogéneas, sólo se comparten dos actividades curriculares: Psicología del desarrollo y cursos sobre familia y formación práctica (García-Huidobro, 2006) además, tienden a ser rígidas centradas en competencias específicas y prácticas, con menor presencia sobre saberes teóricos y formación integral (Falabella y Rojas, 2008).

En este contexto este estudio busca conocer y describir las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en formación sobre el clima socio-afectivo presente en las aulas donde desarrollan sus procesos de práctica en la Región Metropolitana.

## **Método**

### **Diseño**

Este estudio se enmarca en un paradigma cuantitativo, el cual se caracteriza por la recolección y análisis de datos para contestar preguntas de investigación, probar hipótesis previamente hechas, confiando en la medición numérica, el conteo y el uso estadístico para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, manteniendo una mirada objetiva y deductiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 5). El diseño de esta investigación es transversal, descriptivo y exploratorio. El primero corresponde a una estrategia aplicable a diversas metodologías de trabajo, llevándose a cabo en las investigaciones por medio de encuestas, recogiendo datos de uno o más grupos de individuos en un determinado momento (Buendía, Colás y Hernández, 1998). El descriptivo busca medir, evaluar o recolectar datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar como también conlleva a observar y describir el comportamiento de un sujeto sin intervenir ni influenciar en él de ningún modo (Shuttleworth, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Finalmente, el exploratorio pretende profundizar más acerca de un tema poco conocido o desconocido en su totalidad, esto con el fin de abordar puntos que no fueron tocados anteriormente (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

## Participantes

En este estudio se presentan datos de 119 Educadoras de Párvulos en formación pertenecientes a cuatro Universidades de la Región Metropolitana, y 20 estudiantes pertenecientes a otras casas de estudio. La muestra total está constituida por 139 estudiantes que se encuentran en procesos de prácticas Profesionales en el último año (51,8%) o práctica Pre profesional, en el penúltimo año (48,2%).

Las participantes fueron seleccionadas según los siguientes criterios: Ser estudiantes que se encuentren realizando su práctica Profesional o Pre profesional, realizar su práctica dentro de la Región Metropolitana y cursar su último o penúltimo año de Carrera.

Las Educadoras de Párvulos en formación, participaron mediante la respuesta a un cuestionario de auto reporte durante los meses de octubre y noviembre del año 2017, en relación a los objetivos de este estudio. Del total de 139 participantes el 100% son de sexo femenino y sus edades se encuentran en el rango entre los 20 años y los 43 años con un promedio de edad de 24,35 años ( $DE=4,14$ ) y pertenecen a diferentes casas de estudios en la RM: Universidad N°1 (25,9%), Universidad N° 2 (11,5%), Universidad N° 3 (22,3%), Universidad N° 4 (27,3%) y Otras (12,9%).

Los ingresos económicos mensuales de los estudiantes, reportados por ellas mismas, varían en una escala de menos de \$ 500.000.- (44,9%), entre \$ 500.000.- y \$ 1.000.000.- (44,2%) y más de \$1.000.000.- (10,9%).

Los niveles donde las participantes reportan realizar práctica son: Sala cuna (43,9%), Niveles Medios (29,5%) y Transición (26,6%). La cantidad de párvulos por nivel va: desde 1 a 20 con un (57,6%), de 20 a 40 con un (41%) y más de 40 con (1,4%). Los centros a los que

asisten son de dependencia JUNJI, INTEGRA o municipal (36%), VTF o particular subvencionado (30,2%), particular (20,9%) y otros (12,9%). El nivel socioeconómico de estos establecimientos corresponde a: nivel medio (47,4%), nivel bajo (36,5%) y nivel alto (16,1%).

### **Instrumento**

El instrumento de recolección de información se construyó específicamente para este estudio y se basó en instrumentos previos como la Escala de relación alumno-maestro (Pianta, 1992), Pauta de estilo de Educadora (Jerome, Hamre y Pianta, 2009), el manual para observación de aula CLASS y la bibliografía análoga en el tema (Arón y Milicic, 2011; Valverde, 2015; Treviño, 2013; MINEDUC, 2008). Este instrumento consta de 45 afirmaciones, divididas en tres sub escalas, donde la participante debía responder qué tan seguido durante el último mes ella ha observado las conductas descritas. El instrumento consta de una escala de acuerdo de cuatro niveles (desde “Nunca”, “Casi Nunca”, “Casi Siempre” y “Siempre”), referidas a percepciones sobre las acciones de la Educadora a cargo del nivel.

A continuación, se describirán las sub escalas desarrolladas para este instrumento:

*Sub Escala Clima de Aula:* Esta dimensión se midió a través de 15 reactivos e incorporó afirmaciones como: “La Educadora de Párvulos muestra una actitud afectuosa y cálida con todos/as los/as niños/as del aula”, “La Educadora de Párvulos ridiculiza a los/as niños/as” o “La Educadora de Párvulos utiliza un lenguaje respetuoso en todo momento”. Las estudiantes respondieron en una escala de 1 a 4, donde uno es “nunca” y cuatro corresponde a “siempre”.

*Sub Escala Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas:* Esta dimensión se midió a través de 15 reactivos los que incluyeron afirmaciones como: “La Educadora de Párvulos da relevancia a los comentarios de los/as niños/as y los responde con interés”, “Los/as niños/as frecuentemente son ignorados frente a sus emociones, quedan llorando o aislados” o “Los/as niños/as logran terminar sus actividades, sin ser interrumpidos por la organización del tiempo. Por ejemplo, “Ya niños, vamos entregando los trabajos, que ya terminó el tiempo y toca ir al patio”. Las estudiantes respondieron en una escala de 1 a 4, donde uno es “nunca” y cuatro corresponde a “siempre”.

*Sub Escala Manejo Conductual:* Esta dimensión se midió a través de 15 reactivos los que incluyeron afirmaciones como: “La Educadora de Párvulos conversa en privado con un/a niño/a cuando ha cometido una falta”, “La Educadora de Párvulos comunica clara y consistentemente las reglas a los/as niños/as” o “Los/as niños/as saben qué medidas se toman al no cumplir con las normas de convivencia”. Las estudiantes respondieron en una escala de 1 a 4, donde uno es “nunca” y cuatro corresponde a “siempre”.

Se realizaron análisis factoriales exploratorios para reducir la información de cada escala. El gráfico de sedimentación del análisis de Componentes principales mostró la existencia de un factor en cada escala los cuales se les llamó Clima de Aula (CA), Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas (SEN) y Manejo Conductual (MC). La Tabla 1 resume las propiedades psicométricas de cada escala.

Tabla 1: Características psicométricas de todas las sub escalas utilizadas

Sub Escalas	<i>M</i>	<i>DE</i>	Rango	Alfa de Cronbach	% varianza explicada del factor
Clima de Aula	3,38	0,52	1 – 4	0,92	47,91
SENS <sup>a</sup>	3,06	0,57	1 – 4	0,90	48,25
Manejo Conductual	3,01	0,57	1 – 4	0,89	42,43

<sup>a</sup>Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas

### Procedimiento

El procedimiento de este estudio comenzó con la invitación a directivas o jefas de carrera de diferentes universidades, donde se impartiera la carrera de Educación Parvularia dentro de la Región Metropolitana, solicitando la aplicación del instrumento a las estudiantes que estén cursando tercer y cuarto año de esta carrera.

Una vez aprobada la administración del instrumento por parte de las casas de estudio, se llevó a cabo la recolección de datos en dicha institución donde las estudiantes en formación fueron invitadas e informadas de los objetivos del estudio, pudieron realizar preguntas y también estuvieron de acuerdo con participar en el estudio. Firmaron el consentimiento informado, el cual garantiza la confiabilidad de los datos y la protección de los mismos para uso exclusivo de esta investigación.

Para llevar a cabo la recolección de datos, además de contar con cuestionarios impresos, se consideró la alternativa de crear el instrumento por vía online, que facilitó la respuesta de algunas estudiantes, ya que por un tema de tiempo y de administración de las casas de estudios, no fue posible asistir de forma presencial en todos los casos.

La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre del 2017 y el instrumento utilizado tuvo una duración aproximada de 20 minutos en su aplicación.

## **Consideraciones éticas**

Se solicitó a las participantes la firma de un consentimiento informado (Ver anexo 2), en el cual se expone el objetivo, preguntas e importancia de la investigación, se indica el procedimiento a seguir y con qué fines serán utilizados sus datos. Se indica explícitamente que sus datos personales e institucionales serán utilizados solo para fines de la investigación y que en ningún caso serán revelados. Se buscó resguardar el derecho de las participantes de no responder en caso de que no lo deseen. También se expone que la Universidad a la que pertenecen queda exenta de las respuestas emitidas y que la investigación no tiene relación con los procesos internos de esta.

## **Análisis de datos**

En consideración con los objetivos del estudio, el análisis de datos en esta investigación incluye el análisis de los descriptivos generales de las participantes en relación a sus variables demográficas y las variables de estudio (promedios, desviaciones estándar y porcentajes), además de comparaciones por grupos a través de análisis de diferencia de media (ANOVA) y análisis post hoc.

## **Resultados**

### **Análisis Descriptivos**

#### **Clima de Aula**

Nuestro interés en el Clima de aula percibido por las estudiantes en formación en las aulas donde realizan sus procesos de prácticas Profesionales y Pre profesionales nace de la hipótesis que manifiesta que el clima de aula positivo es un factor relevante en el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas en Educación Parvularia (Hamre y Pianta, 2001; Milicic y Arón,

2011; Treviño, 2013; Valverde, 2015). La Tabla 2 resume los porcentajes en cada pregunta y su nivel de acuerdo en esta Sub escala.

*Tabla 2.* Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la escala de Clima de Aula

<b>Sub Escala Clima de Aula</b>		<b>Nunca / Casi nunca</b>	<b>Siempre / Casi siempre</b>
1.	La Educadora de Párvulos muestra una actitud afectuosa y cálida con todos/as los/as niños/as del aula	16,5	<b>83,5</b>
2.	La Educadora de Párvulos muestra una actitud paciente frente a los/as niños/as.	12,2	<b>87,8</b>
3.	La Educadora de Párvulos recibe de manera acogedora a los/as niños/as durante su llegada al jardín	10,1	<b>89,9</b>
4.	La Educadora de Párvulos atiende oportunamente las peticiones de los/as niños/as. Por ejemplo, cuando necesita orinar.	18,7	<b>81,3</b>
5.	La Educadora de Párvulos sonrío y se ríe con los/as niños/as.	12,9	<b>87,1</b>
6.	La Educadora de Párvulos ridiculiza a los/as niños/as.	<b>88,5</b>	11,5
7.	La Educadora de Párvulos utiliza un volumen de voz apropiado cuando habla con los/as niños/as.	12,2	<b>87,8</b>
8.	La Educadora de Párvulos realiza contacto visual con los/as niños/as cuando habla con ellos/as.	8,6	<b>91,4</b>
9.	La Educadora de Párvulos se posiciona a la altura de los/as niños/as cuando se dirige a estos.	27,3	<b>72,7</b>
10.	La Educadora de Párvulos utiliza un lenguaje respetuoso en todo momento.	5,1	<b>94,9</b>
11.	La Educadora de Párvulos brinda oportunidades de participar en diversas actividades o tareas a todos los/as niños/as por igual.	16,7	<b>83,3</b>
12.	La Educadora de Párvulos respeta y visibiliza las características individuales de todos/as los/as niños/as del aula. Por ejemplo, nacionalidad, etnia, costumbres, gustos, etc.	17,4	<b>82,6</b>
13.	La Educadora de Párvulos <b>amenaza</b> a los/as niños/as con castigos, pero no los ejecuta. Por ejemplo; "Si te sigues portando mal te llevaré a otra sala".	<b>63,0</b>	37,0
14.	La Educadora de Párvulos <b>maltrata psicológicamente</b> a los/as niños/as, por ejemplo, pone sobrenombres, realiza castigos como no dar postre, dejar fuera de la sala, no participar de alguna actividad, etc.	<b>87,7</b>	12,3

15.	La Educadora de Párvulos <b>maltrata físicamente</b> a los niños y niñas, por ejemplo, con tironeo, palmaditas, zamarrones, etc.	<b>96,4</b>	3,6
-----	--	-------------	-----

N=139.

En el presente estudio, la mayor parte de las afirmaciones relacionadas con un clima de aula positivo es lo que se presenta con mayor frecuencia y tiene un alto porcentaje de respuestas, donde las estudiantes manifiestan observar dichas conductas “Siempre o Casi siempre”. En concordancia con lo anterior las preguntas que se presentan con mayor frecuencia en la categoría “Nunca o Casi nunca” son aquellas que muestran un clima de aula negativo.

Sin embargo, preocupa observar que, pese que su frecuencia no es mayoritaria, existe un porcentaje importante de estudiantes que reportan haber observado durante el último mes en sus aulas de práctica pedagógica amenazas por parte de la Educadora a los niños y niñas (37%), maltrato psicológico (12,3%) y maltrato físico (3,6%).

### **Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas**

La literatura ha reportado la importancia de la sensibilidad de la Educadora de Párvulos y la consideración hacia la perspectiva de los niños y niñas en primera infancia dado su impacto en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas del nivel (Hamre y Pianta, 2001; Treviño, 2013).

La Tabla 3 resume los porcentajes en cada pregunta y su nivel de acuerdo en esta Sub escala.

*Tabla 3.* Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la escala de Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas.

	<b>Sub Escala Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas</b>	<b>Nunca / Casi nunca</b>	<b>Siempre / Casi siempre</b>
1.	La Educadora de Párvulos da relevancia a los comentarios de los/as niños/as y los responde con interés.	14,4	<b>85,6</b>
2.	La Educadora de Párvulos reconoce y acepta las emociones de los/as niños/as.	12,2	<b>87,8</b>
3.	La Educadora de Párvulos ayuda a los/as niños/as a reconocer y manejar sus emociones.	25,9	<b>74,1</b>
4.	La Educadora de Párvulos manifiesta interés frente a las preocupaciones de los/as niños/as.	20,1	<b>79,9</b>
5.	Los/as niños/as comparten abiertamente sus sentimientos, emociones y opiniones con la Educadora de Párvulos.	23,0	<b>77,0</b>
6.	Los/as niños/as deben insistir mucho a la Educadora de Párvulos para ser tomados en cuenta.	<b>72,7</b>	27,3
7.	Los/as niños/as frecuentemente son ignorados frente a sus emociones, quedan llorando o aislados.	<b>84,2</b>	15,8
8.	La Educadora de Párvulos respeta los intereses y opiniones de los/as niños/as durante la jornada.	14,4	<b>85,6</b>
9.	La Educadora de Párvulos responde los comentarios espontáneos de los/as niños/as con una intención pedagógica durante la jornada. Por ejemplo, en el lavado de dientes utiliza los comentarios de los/as niños/as para explicar la importancia de la higiene bucal.	34,5	<b>65,5</b>
10.	La Educadora de Párvulos da espacio para que los/as niños/as planteen preguntas y que estas sean respondidas.	29,0	<b>71,0</b>
11.	La Educadora de Párvulos realiza preguntas abiertas a los/as niños/as durante las experiencias de aprendizaje y permite que ellos expongan sus pensamientos y puntos de vista.	23,7	<b>76,3</b>
12.	La Educadora de Párvulos promueve que los/as mismos/as niños/as busquen soluciones a distintas problemáticas que surgen en la cotidianidad.	31,7	<b>68,3</b>
13.	La Educadora de Párvulos frente a errores de los/as niños/as reformula la expresión correctamente, por ejemplo; si el párvulo dice "toballa", la educadora responde "tú quieres la toalla".	18,0	<b>82,0</b>
14.	Los/as niños/as logran terminar sus actividades, sin ser interrumpidos por la organización del tiempo. Por ejemplo, "Ya niños, vamos entregando los trabajos, que ya terminó el tiempo y toca ir al patio".	<b>54,0</b>	46,0

15.	Los/as niños/as actúan de manera espontánea al interactuar con el material, sin ser interrumpidos con preguntas o “ayudas”. Por ejemplo, obligándolo/a a manipular elementos que no son de su interés “para que aprenda”.	57,2	42,8
-----	---	------	------

N=139.

Como es posible observar, en el presente estudio las estudiantes en formación reportan un alto acuerdo con afirmaciones que refieren a la preocupación o sensibilidad de la Educadora del nivel frente a las emociones, intereses y pensamientos de los niños y niñas, manifestando una alta frecuencia de ocurrencia en las aulas donde realizan sus prácticas.

Sin embargo, al consultar sobre acciones que más bien refieren a la consideración de los ritmos o momentos de aprendizaje autónomo de los niños y niñas (por ejemplo, preguntas 14 y 15) las estudiantes reportan una menor frecuencia de estas acciones en el aula, evidenciando que estas prácticas tienen menos probabilidad de ocurrir en el nivel.

### **Manejo Conductual**

El manejo conductual es un factor relevante en la generación de un clima positivo o negativo al interior de las aulas educativas (Hamre y Pianta, 2001; Treviño, 2013; Valverde, 2015). En este estudio se consultó a las estudiantes con qué frecuencia la Educadora de Párvulos a cargo del aula donde desarrolló su práctica realizó acciones para mejorar o entorpecer el manejo conductual. La Tabla 4 resume los porcentajes de acuerdo en cada afirmación.

Tabla 4. Porcentaje en cada nivel de acuerdo en la sub escala de Manejo Conductual

Sub Escala Manejo Conductual		Nunca / Casi nunca	Siempre / Casi siempre
1.	La Educadora de Párvulos conversa en privado con un/a niño/a cuando ha cometido una falta.	48,9	<b>51,1</b>
2.	La Educadora de Párvulos felicita a los/as niños/as, especificando cuál es la conducta deseada. (Ejemplo: “Muy bien cómo estás pintando sin salirte del borde”)	13,7	<b>86,3</b>
3.	La Educadora de Párvulos resuelve los conflictos entre los/as niños/as del aula de manera efectiva.	17,3	<b>82,7</b>
4.	La Educadora de Párvulos se antepone a una situación de conflicto.	23,7	<b>76,3</b>
5.	La Educadora de Párvulos construye las normas de convivencia en conjunto con los/as niños/as. Por ejemplo: avisar para ir al baño, guardar el material o los juguetes donde corresponda, devolver lo prestado.	22,3	<b>77,7</b>
6.	La Educadora de Párvulos realiza peticiones de manera afirmativa, evitando el “No” (por ejemplo, “quiero que dejen ordenado el material” en vez de “no desordene el material”).	43,2	<b>56,8</b>
7.	La Educadora de Párvulos comunica clara y consistentemente las reglas a los/as niños/as.	17,3	<b>82,7</b>
8.	La Educadora de Párvulos llega a un acuerdo en conjunto con los/as niños/as para tomar medidas respecto al <b>no cumplimiento</b> de las normas de convivencia. Por ejemplo, si se le pega a un compañero/a, se llega al acuerdo de que ordene la sala.	<b>58,3</b>	41,7
9.	La Educadora de Párvulos logra que los/as niños/as estén involucrados en la actividad que se esté realizando casi todo el tiempo.	21,7	<b>78,3</b>
10.	La Educadora de Párvulos recuerda a los/as niños/as las normas de convivencia preestablecidas ante un posible conflicto. Por ejemplo, “Recuerden que para hablar deben alzar la mano”.	28,1	<b>71,9</b>
11.	La Educadora de Párvulos utiliza técnicas de control, por ejemplo: sacar a los/as niños/as al patio, a correr para "liberar energía".	37,4	<b>62,6</b>
12.	Los/as niños/as manipulan a la Educadora de Párvulos. (Por ejemplo, llorando y tirándose al suelo, hasta conseguir que la Educadora ceda)	<b>69,8</b>	30,2
13.	Cuando se felicita a los/as niños/as, ellos se sienten orgullosos y felices.	3,6	<b>96,4</b>
14.	Los/as niños/as conocen las normas de convivencia del aula.	23,7	<b>76,3</b>
15.	Los/as niños/as saben qué medidas se toman al no cumplir con las normas de convivencia.	38,1	<b>61,9</b>

N=139.

Los resultados en la escala de manejo conductual evidencian que con mayor frecuencia las estudiantes reportan observar en sus aulas de práctica acciones que buscan favorecer el manejo conductual de forma positiva como por ejemplo felicitar a los niños y niñas, explicitar las reglas en el aula o manejar efectivamente los conflictos.

Así mismo, las estudiantes reportan que con menor frecuencia las educadoras de sus aulas realizan acuerdos con los niños y niñas respecto del no cumplimiento de las reglas de la sala, hablar en privado con un niño o niñas cuando ha cometido una falta o realizar peticiones de manera afirmativa, evitando el “No”.

### **Comparaciones por grupo**

Los análisis que se presentarán a continuación tienen como objetivo explorar si los grupos de estudiantes encuestadas difieren en su percepción acerca del clima de aula, la sensibilidad de la Educadora y la consideración de las perspectivas de los niños y niñas y el manejo conductual en su aula de práctica según la casa de estudio de origen.

### **Comparaciones de medias según casa de estudio de origen**

En esta etapa se buscó saber si las Educadoras en formación perciben el clima afectivo de sus aulas según la casa de estudio de origen o si las estudiantes tienen percepciones similares independientemente de donde estudien. Los promedios para las distintas variables medidas en cada grupo se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos para los grupos de educadoras en formación en las variables de estudio

	%	Clima de Aula		SENS		Manejo Conductual	
		Media	DS	Media	DS	Media	DS
Universidad 1	25,90	3,51	0,45	<b>3,20</b>	0,55	<b>3,13</b>	0,50
Universidad 2	11,51	3,34	0,55	3,09	0,56	3,15	0,54
Universidad 3	22,30	3,18	0,56	2,79	0,63	2,73	0,55
Universidad 4	27,34	<b>3,54</b>	0,44	<b>3,18</b>	0,47	3,05	0,56
OTRA	12,95	3,18	0,59	2,93	0,54	3,02	0,67

<sup>a</sup>Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas

El análisis univariado de la varianza (ANOVA) para analizar la diferencia estadística de los grupos de estudiantes en las variables evaluadas en el estudio, produjo un valor en el ómnibus test para clima de aula de  $F_{(4,134)}=3,48$ ,  $p=0,01$ , para sensibilidad de la Educadora de  $F_{(4,134)}=3,10$ ,  $p=0,018$  y para manejo conductual de  $F_{(4,134)}=2,68$ ,  $p=0,034$ . Estos resultados nos muestran que las estudiantes que pertenecen a las distintas casas de estudio tienen resultados estadísticamente diferentes en al menos una de las variables evaluadas.

Las diferencias entre los distintos grupos de estudiantes en las distintas variables medidas según el ajuste de Bonferroni evidencia que, en la variable Clima de aula, la única universidad que muestra promedios estadísticamente superiores en comparación con el resto de las instituciones es la Universidad 4, en comparación con la Universidad 3. En relación a la Sensibilidad de la Educadora y las perspectivas de los niños las instituciones que muestran promedios estadísticamente superiores son la Universidad 1 y la Universidad 4 en comparación con la Universidad 3, el resto de las instituciones muestra promedios estadísticamente iguales. Finalmente, en relación al manejo conductual la Universidad 1 es la única en evidenciar una diferencia estadísticamente superior en comparación con la Universidad 3, manteniendo los otros grupos promedios estadísticamente iguales.

Los datos presentados nos muestran que las Educadoras de la Universidad 4 y Universidad 1, presentan los promedios más altos en clima de aula y en sensibilidad de la Educadora y la consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas. Así mismo en la variable manejo conductual son las estudiantes de la Universidad 1 las que presentan las medias más altas.

En relación a los promedios más bajos en las variables de estudio es posible observar que las estudiantes de la Universidad 3, son quienes manifiestan percibir de forma más negativa el clima de aulas, la sensibilidad de la Educadora y el manejo conductual.

### **Discusión**

En esta investigación se buscó conocer las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en formación sobre el clima socio-afectivo en el aula. Así mismo, se buscó analizar la frecuencia con la que se perciben conductas generadoras de climas socio-afectivos positivos y negativos en el aula.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se puede constatar que la dimensión mejor evaluada por las Educadoras en formación es el clima de aula, ya que en general se mantiene una actitud afectuosa, acogedora, respetuosa y paciente, lo cual es consistente con los estudios realizados por Treviño (2013). Los estudios del autor señalan que la presencia de clima negativo suele ser baja, por lo cual no se exponen sus resultados. De esta manera, la hipótesis expuesta en un principio no fue comprobada, sin embargo, según los resultados de nuestra investigación, un tercio de la muestra menciona que siempre o casi siempre los niños y niñas son amenazados, mientras que lo sigue el maltrato psicológico y por último el maltrato físico. Si bien es un porcentaje menor en comparación al clima positivo, su presencia en cualquier medida es

perjudicial para el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños y niñas (Arón y Milicic, 1999; Joseph-Bravo, & De Gortari, 2007; JUNJI, 2009; Casassus, 2008). Por lo tanto, se puede deducir que el dato presentado por Treviño (2013) podría ser un dato escondido o no observado, ya que, al ser obtenida esta información a través de filmaciones, la conducta de la Educadora a cargo del nivel pudo verse alterada de manera positiva.

Otro hallazgo relevante de este estudio es que se pudo constatar que las Educadoras en formación perciben que la Educadora a cargo del nivel es sensible respecto a los comentarios, emociones, preocupaciones, sentimientos y opiniones de los niños y niñas. No obstante, se observa una debilidad respecto a la consideración hacia las perspectivas de los párvulos, ya que no se respetan sus intereses de exploración, no se respetan sus tiempos de aprendizaje ni se les permite buscar soluciones por sí mismos. Estos resultados son preocupantes considerando que la mayoría de las encuestadas realizan su práctica en el nivel de sala cuna. En efecto, los niños y niñas de este nivel se encuentran en la etapa sensorio-motriz descrita por Piaget (Palacios, Marchesi, Carretero, 2006, p. 103-118) la cual se basa en el aprendizaje y conocimiento del entorno mediante la exploración a través de los sentidos y la experimentación con las personas, animales y objetos. Así mismo, según la metodología Montessori, el niño conquista la independencia mediante el trabajo y su propia experiencia de interacción con el mundo, por tanto, toda ayuda innecesaria que se le da frena su crecimiento (Martín, Badia, y Coll, 2013) y limita sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo en esta etapa.

Finalmente, los resultados en manejo conductual muestran que las Educadoras en formación perciben que la Educadora a cargo del nivel en general felicita a los párvulos, explicitando cuál es la conducta deseada, en este sentido cabría cuestionarse, ¿La felicitación y elogios constantes favorecen el logro de aprendizajes en los niños y niñas y su dimensión

afectiva? Según un estudio realizado en la Universidad de Columbia, en el cual se sometió a grupos de niños y niñas a diversos test, compuesto por 4 etapas, elogiar lo que más se pueda a los niños y niñas de manera sistemática no era favorecedor, e incluso podría tener un efecto negativo sobre ellos/as. Algunos resultados fueron: Los niños y niñas que fueron más elogiados reconocieron que disfrutaron menos la actividad y asimismo obtuvieron puntajes más bajos que los demás niños y niñas en una prueba final. En general se descubrió que los niños y niñas que fueron elogiados por el concepto de “inteligencia” se preocupan más por los objetivos de rendimiento en relación con las metas de aprendizaje, que los niños que fueron elogiados por el esfuerzo (Mueller, CM, y Dweck, CS. 1998). Así mismo, Educar Chile (2005) habla en su artículo “La importancia de la motivación y el reconocimiento de los logros escolares obtenidos” que premiar a los niños y niñas por su buen desempeño escolar en efecto si influiría en que obtengan mejores resultados “siempre que el premio sea un reconocimiento al esfuerzo”, estos podrían favorecer la confianza del niño y niña en sí mismo/a y por tanto mejorar su proceso de aprendizaje.

Así mismo, se observa que las Educadoras en formación reportan una resolución de conflictos adecuada por parte de la Educadora a cargo del nivel. En contraparte con esta fortaleza, también existen debilidades en cuanto a ciertas conductas, como conversar en privado con un párvulo cuando ha cometido una falta, se realizan las peticiones de manera negativa, indicando qué no hacer en vez de qué hacer. Estas acciones son favorecedoras de climas socio-afectivos negativos, de manera que afectan en su autoestima, generan estrés e influyen en su disposición hacia el aprendizaje (Milicic y Arón, 2011; MINEDUC, 2008; Arón y Milicic, 1999, Joseph-Bravo y De Gortari, 2007; JUNJI, 2009; Casassus, 2008).

Otro dato relevante, es que las Educadoras en formación, perciben un desempeño bajo respecto al conocimiento, construcción y sanciones referidas a las normas de convivencia por parte de los niños y niñas. Ortega (2000), señala que, para realizar una gestión democrática en aula, se deben elaborar normas explícitas y claras de manera sencilla y transparente, con prohibiciones claramente aceptadas por todos. Cuando las normas no son claramente comunicadas, se producen problemas de indisciplina, ya que se rompen las reglas sin saberlo o por no estar de acuerdo con ellas, por tanto, un niño o niña no sabría que está incurriendo en una falta, o considera que esta no tiene sentido. Por ello, también se debe revisar su utilidad tanto para docentes como estudiantes, explicando la importancia de cada norma y las sanciones que tiene su incumplimiento (Ortega y Del Rey, 2004). Respecto a las sanciones, las investigaciones indican que las prácticas punitivas como expulsiones del aula no reducen los problemas de indisciplina, ya que libran al estudiante de algo que no le agrada (Narodowski, 1993). Sin embargo, no se debe hacer caso omiso al incumplimiento de las normas, ya que de esta forma se da a entender al niño o niña que las normas a veces se pueden incumplir, por tanto, se deben tomar medidas de “Justicia restaurativa” acordadas por todo el grupo, que busquen enmendar un daño aportando a la comunidad. (Ortega y Del Rey, 2004; Peligero, 2010).

También es interesante destacar que las estudiantes de la Universidad 3, manifiestan percibir de forma más negativa el Clima de aula, Sensibilidad de la educadora y consideración a las perspectivas de los párvulos y el Manejo conductual. Por el contrario, la Universidad 4 y Universidad 1, fueron las que manifiestan percibir de forma más positiva las dimensiones consideradas en la escala. Estos resultados podrían deberse a que, como se mencionó anteriormente, los programas formativos de Educación Parvularia y Pedagogías en general, suelen ser bastante heterogéneos (García-Huidobro, 2006), de manera que la formación recibida

respecto al clima socio-afectivo podría distar mucho entre una y otra casa de estudios, afectando esto en una percepción más o menos crítica por parte de las Educadoras en formación.

### **Limitaciones y Proyecciones**

Si bien esta investigación es un avance que permite acercarnos a conocer el clima afectivo de las aulas de Educación Parvularia nuestros resultados son preliminares y deben ser atendidos considerando las limitaciones que presenta este estudio. En primera instancia, la muestra está compuesta por 139 estudiantes en formación de la Región Metropolitana, por tanto, la información no puede ser generalizada a la región completa ni a nivel de país. Futuras investigaciones deberían abordar muestras más amplias, que contemplen otras regiones de Chile.

Otra limitación de este estudio, es que la fuente principal de información son las percepciones de estudiantes en formación, por tanto esta información no puede ser entendida como una representación fiel de lo que ocurre en el aula. En futuros estudios se podría profundizar en este aspecto a partir de investigaciones cualitativas de observación, que involucren a otros actores del proceso educativo, por ejemplo, grupos focales con la comunidad educativa, incluir las voces de los niños y niñas, entre otros.

Finalmente, uno de los principales obstáculos que se presentó durante la recolección de datos, fue la dificultad en el acceso a las casas de estudio, ya que las directoras no dieron una respuesta oportuna ante la petición de aplicar cuestionarios a sus estudiantes. Esto fue solucionado a partir de la gestión realizada por la directora y docentes de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Católica Silva Henríquez, quienes intercedieron en la comunicación con sus pares de otras universidades.

Este estudio abre nuevas posibilidades para que futuras investigaciones profundicen en responder las interrogantes encontradas a lo largo de este proceso, por ejemplo, indagar en cómo

se relaciona la formación inicial que imparten las Casas de estudio con respecto al clima socio-afectivo de aula y las percepciones de las estudiantes de Educación Parvularia, desde una perspectiva cualitativa, a partir de análisis de mallas curriculares, contenidos, entrevistas con Directoras y Docentes, grupos focales con estudiantes, etc. Con el fin de comprender por qué las estudiantes difieren en sus percepciones, según su casa de estudios.

En síntesis, el clima socio-afectivo es de gran importancia para el desarrollo de aspectos cognitivos, sociales y emocionales en los niños y niñas, por tanto, como Educadoras de Párvulos se debe potenciar al máximo el desarrollo de interacciones de calidad, cuidando de nuestra conducta, relación, trato, contenidos, didáctica y todos los componentes necesarios para favorecer un clima positivo y óptimo para el aprendizaje. Tal es nuestra responsabilidad, como menciona Guinot (citado en Céspedes, 2009) “He llegado a una conclusión aterradora: yo soy el elemento decisivo en el aula. Es mi actitud personal la que crea el clima. Es mi humor diario el que determina el tiempo. Como maestro, poseo un poder tremendo: el de hacer que la vida de un niño sea miserable o feliz... Puedo ser un instrumento de lesión...o de cicatrización”.

## Referencias

- Absalón, B., Acero, G., Zapata, G., Alvarez, L., Posada, J., Gómez, P., y García, L. (2001). *¿Que ha de ser la vida cotidiana en la escuela?* Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1513/2/01PREL01.pdf>
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). *Clima escolar y desarrollo personal*. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Pilar, H. P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.
- Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Recuperado de <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>.
- Céspedes, A., (2009) *Educación de las emociones, educar para la vida*. Santiago de Chile: Ediciones B
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child development*, 61(1), 152-162.
- Educación Chile. (2005). *La importancia de la motivación y el reconocimiento de los logros escolares obtenidos*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=75532>
- Educación Chile. (2013). *La neurociencia puede contribuir a los grandes cambios que requiere nuestra educación*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=221916&es=219627>
- Falabella, A., & Rojas, M. T. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos. *Calidad en la educación*, (29).
- García, B. (2009, 11, 01). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García-Huidobro, J. E. (2006). Formación inicial de educadoras (es) de párvulos en Chile. *En Foco*, 80, 1-26.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Zeta.

- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2001). *Las relaciones tempranas entre maestros y niños y la trayectoria de los resultados escolares de los niños hasta el octavo grado*. Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil, 72(2), 625-638.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2014). *Factores de ineficacia escolar*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12 (1).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*, (707). México: McGraw-Hill.
- Hernández, F., & Fernández, C. (2006). Baptista. *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. Mac Graw Hill editores. México DF México, 103, 205.
- Iglesias, M. (s/f). *Guía para trabajar el tema del buen trato con niños y niñas*. Campaña de vacunación simbólica por el buen trato. Recuperado de [http://www.buentrato.cl/pdf/est\\_inv/conviv/ce\\_iglesias.pdf](http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_iglesias.pdf)
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915-945.
- Joseph-Bravo, P., & De Gortari, P. (2007). *El estrés y sus efectos en el metabolismo y el aprendizaje*. Biotecnología, 14(3), 65-76.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2009). *Políticas de buen trato hacia niños y niñas*. Recuperado de [http://bibliorepo.umce.cl/libros\\_electronicos/parvularia/edpa\\_40.pdf](http://bibliorepo.umce.cl/libros_electronicos/parvularia/edpa_40.pdf)
- Madrigal, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/viewFile/27647/25599>
- Marchena Gómez, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 57(2), 197-207.
- Martín, G., Badia, M., & Coll, B. (2013). *Montessori y el desarrollo de la autonomía*. Aula de infantil, (73), 11-14.

- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación* (Tesis doctoral). Barcelona: publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mena, I., y Valdés, M. (2008). *Clima Social Escolar*. Valparaíso UC. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf)
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2011). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. *Psykhé*, 9(2).
- MINEDUC (2008) Marco para la buena Enseñanza. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2016) Hoja de ruta. Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad. Recuperado de <http://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2017/02/HOJA-DE-RUTA-PDF-VERSI%C3%93N-2017.pdf>
- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. *Paradigma*, 27 (2), 193-219.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85 (3), 265-268.
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Buenos Aires, Argentina: Errepar S.A
- Mueller, CM, y Dweck, CS (1998). Elogiar a la inteligencia puede socavar la motivación y el rendimiento de los niños. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 75 (1), 33-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Nájera, B (2008). *El uso de la afectividad en la enseñanza nos ayuda a ser más efectivos*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/deptos/letras/enplural/articulos/art03.htm>.
- Narodowski, M. (1993). *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE

- Ortega, R., & Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia; un modelo teórico para un objetivo práctico*. En Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativa, (8), 672-678.
- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de estudios sociales*, (18), 89-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/815/81501809.pdf>
- Palacios, J., Marchesi, A., Carretero, M. (2006). *Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pardo, A., Adlerstein, C. (2015) *Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: CHILE*. Recuperado de <http://www.ceppeuc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-CHILE.pdf>
- Park, K. A., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child development*, 1076-1081.
- Peligero Molina, A. (2010). La prevención de la violencia desde el sistema educativo. *Revista de Intervención Psicosocioeducativa en la desadaptación social*, 3, 9-17. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/10786>
- Shuttleworth, M. (2008). Qualitative research design.
- Sroufe, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In *Minnesota symposium in child psychology* (Vol. 16, p. 41-81).
- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/564/public/564-1471-1-PB.pdf>
- Valverde-Forttes, P. (2015). Ambientes de calidad en la infancia temprana. *Pensando Psicología*, 11(18), 141-151. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1224/1546>

- Vargas Araneda, V., Carrasco Plaza, N., Pino Silva, S., Garay Alemany, V., & Orozco Araya, M. P. (2011). *¿Qué relación existe entre clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de 2º año básico de una escuela municipal de Cerro Navia?* (Tesis Doctoral). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Verschueren, K., Marcoen, A., & Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-year-olds. *Child development*, 67(5), 2493-2511.
- Villalobos González, C. M. (2014). La afectividad en el aula preescolar: Reflexiones desde la práctica profesional docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194129374016/>

ANEXO N°1:

CUESTIONARIO SOBRE EL CLIMA SOCIO-AFECTIVO DE AULA  
PARA EDUCADORAS EN FORMACIÓN

## Questionario sobre el Clima Socio-afectivo del aula para Educadoras en Formación

Estimadas Educadoras de Párvulos en formación, el presente cuestionario pretende recoger información sobre las percepciones de las estudiantes de Educación Parvularia respecto al clima socio-afectivo existente al interior de los centros donde se encuentran realizando su proceso de Práctica.

Para esto, les solicitamos responder a cada pregunta y **NO dejar respuestas en blanco**. Si no está segura de su opción, marque la alternativa más cercana a su parecer. Nuestro objetivo es conocer y analizar cómo las educadoras en formación ven el clima socio-afectivo del aula, por lo tanto, no existen respuestas correctas o incorrectas en este cuestionario. Recuerde que sus respuestas son **confidenciales** y sólo serán conocidas por el equipo de investigación de este proyecto.

**¡Muchas gracias por su colaboración!**

### Ítem I: Datos personales y socioculturales.

Fecha de hoy (Día – Mes – Año)			-			-	2	0	1	7
Nombre completo										
RUT									-	
Fecha de nacimiento (Día – Mes – Año)			-			-	1	9		
Edad	Años									
¿Estudia con algún beneficio? (Marque con una X)	<input type="checkbox"/> Beca <input type="checkbox"/> Crédito <input type="checkbox"/> Gratuidad <input type="checkbox"/> Ninguno									

Pensando en el **último mes**, marca con una **X** el rango aproximado de ingresos que tu familia recibe. No dejes de incluir todos los recursos del hogar, considerando bonos, pensiones, aportes de familiares, etc.

Ingreso del hogar	Marque con una X
Entre \$1.000 y \$100.000	
Entre \$100.000 y \$150.000	
Entre \$150.000 y \$200.000	
Entre \$200.000 y \$300.000	
Entre \$300.000 y \$500.000	
Entre \$500.000 y \$700.000	
Entre \$700.000 y \$1.000.000	
Más de \$1.000.000	

### Ítem II: Datos académicos

Nombre de la institución donde realiza sus estudios actualmente						
Semestre que cursa actualmente						
Tipo de práctica que realiza actualmente (Marque con una X)	<b>Intermedia</b> (Tercer año)					
	<b>Profesional</b> (Cuarto año)					
Cuántos días asiste a su práctica (Marque con una X)	Sólo 1 día		De 2 a 4 días		Los 5 días	

### Ítem III: Datos del centro de Práctica

- A) Marque con una X de acuerdo a cada aspecto de su centro de práctica o en el que usted participó últimamente

<b>Nivel en que realiza práctica</b>	<input type="checkbox"/> Sala cuna menor <input type="checkbox"/> Sala cuna mayor <input type="checkbox"/> Medio menor <input type="checkbox"/> Medio mayor	<input type="checkbox"/> Heterogéneo menor <input type="checkbox"/> Heterogéneo mayor <input type="checkbox"/> NT1 (Pre-kínder) <input type="checkbox"/> NT2 (Kínder)
<b>Cantidad de párvulos del nivel</b>	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 10 <input type="checkbox"/> Entre 10 y 20 <input type="checkbox"/> Entre 20 y 30	<input type="checkbox"/> Entre 30 y 40 <input type="checkbox"/> Más de 40
<b>Dependencia</b>	<input type="checkbox"/> JUNJI <input type="checkbox"/> INTEGRA <input type="checkbox"/> CIF <input type="checkbox"/> VTF	<input type="checkbox"/> Municipal <input type="checkbox"/> Particular subvencionado <input type="checkbox"/> Particular <input type="checkbox"/> Otro
<b>Nivel socioeconómico del centro de práctica</b>	<input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Alto	

- B) En una escala de 1 a 7, donde 1 es “muy malo” y 7 “muy bueno” **¿Cómo evaluaría el clima general del aula donde se encuentra realizando su práctica?** Marque la nota correspondiente con una X.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

- C) Si pudiera elegir su **CENTRO** de práctica, ¿Elegiría el mismo?

Sí  No

- D) Si pudiera elegir su **AULA** de práctica, ¿Elegiría la misma?

Sí  No

- E) En una escala de 1 a 100, donde 1 es nada de tiempo y 100 es toda la jornada, **¿Cuánto tiempo usted diría que la Educadora de Párvulos responsable del nivel está presente en el aula?**

	Entre un 1% y un 10%
	Entre un 10% y un 30%
	Entre un 30% y un 50%
	Entre un 50% y un 80%
	Más de un 80%

#### Ítem IV: Percepción del clima socio-afectivo generado por la Educadora de Párvulos de aula

Pensando en el **último mes** en que usted realizó un proceso de práctica y en la **Educadora de Párvulos** a cargo del nivel, marque con una X la frecuencia en que ha observado las situaciones que se describen a continuación:

##### A) Clima de aula:

		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1.	La Educadora de Párvulos muestra una actitud afectuosa y cálida con todos/as los/as niños/as del aula.	1	2	3	4
2.	La Educadora de Párvulos muestra una actitud paciente frente a los/as niños/as.	1	2	3	4
3.	La Educadora de Párvulos recibe de manera acogedora a todos/as los/as niños/as durante su llegada al jardín	1	2	3	4
4.	La Educadora de Párvulos atiende oportunamente las peticiones de todos/as los/as niños/as. Por ejemplo, cuando necesita orinar.	1	2	3	4
5.	La Educadora de Párvulos sonríe y se ríe con los/as niños/as.	1	2	3	4
6.	La Educadora de Párvulos ridiculiza a los/as niños/as.	1	2	3	4
7.	La Educadora de Párvulos utiliza un volumen de voz apropiado cuando habla con los/as niños/as.	1	2	3	4
8.	La Educadora de Párvulos realiza contacto visual con los/as niños/as cuando habla con ellos/as.	1	2	3	4
9.	La Educadora de Párvulos se posiciona a la altura de los/as niños/as cuando se dirige a ellos y ellas.	1	2	3	4
10.	La Educadora de Párvulos utiliza un lenguaje respetuoso en todo momento.	1	2	3	4
11.	La Educadora de Párvulos brinda oportunidades de participar en diversas actividades o tareas a todos los/as niños/as por igual.	1	2	3	4
12.	La Educadora de Párvulos respeta y visibiliza las características individuales de todos/as los/as niños/as del aula. Por ejemplo, nacionalidad, etnia, costumbres, gustos, etc.	1	2	3	4
13.	La Educadora de Párvulos <b>amenaza</b> a los/as niños/as con castigos, pero no los ejecuta. Por ejemplo; "Si te sigues portando mal te llevaré a otra sala".	1	2	3	4
14.	La Educadora de Párvulos <b>maltrata psicológicamente</b> a los/as niños/as, por ejemplo, pone sobrenombres, realiza castigos como no dar postre, dejar fuera de la sala, no participar de alguna actividad, etc.	1	2	3	4
15.	La Educadora de Párvulos <b>maltrata físicamente</b> a los niños y niñas, por ejemplo, con tironeo, palmaditas, zamarrones, etc.	1	2	3	4

## B) Sensibilidad de la Educadora de Párvulos y consideración hacia las perspectivas de los niños y niñas

		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1.	La Educadora de Párvulos da relevancia a los comentarios de los/as niños/as y los responde con interés.	1	2	3	4
2.	La Educadora de Párvulos reconoce y acepta las emociones de los/as niños/as.	1	2	3	4
3.	La Educadora de Párvulos ayuda a los/as niños/as a reconocer y manejar sus emociones.	1	2	3	4
4.	La Educadora de Párvulos manifiesta interés frente a las preocupaciones de los/as niños/as.	1	2	3	4
5.	Los/as niños/as comparten abiertamente sus sentimientos, emociones y opiniones con la Educadora de Párvulos.	1	2	3	4
6.	Los/as niños/as deben insistir mucho a la Educadora de Párvulos para ser tomados en cuenta.	1	2	3	4
7.	Los/as niños/as frecuentemente son ignorados frente a sus emociones, quedan llorando o aislados.	1	2	3	4
8.	La Educadora de Párvulos respeta los intereses y opiniones de los/as niños/as durante la jornada.	1	2	3	4
9.	La Educadora de Párvulos responde los comentarios espontáneos de los/as niños/as con una intención pedagógica durante la jornada. Por ejemplo, en el lavado de dientes utiliza los comentarios de los/as niños/as para explicar la importancia de la higiene bucal.	1	2	3	4
10.	La Educadora de Párvulos da espacio para que los/as niños/as planteen preguntas y que estas sean respondidas.	1	2	3	4
11.	La Educadora de Párvulos realiza preguntas abiertas a los/as niños/as durante las experiencias de aprendizaje y permite que ellos expongan sus pensamientos y puntos de vista.	1	2	3	4
12.	La Educadora de Párvulos promueve que los/as mismos/as niños/as busquen soluciones a distintas problemáticas que surgen en la cotidianeidad.	1	2	3	4
13.	La Educadora de Párvulos frente a errores de los/as niños/as reformula la expresión correctamente, por ejemplo; si el párvulo dice "toballa", la educadora responde "tú quieres la toalla".	1	2	3	4
14.	Los/as niños/as logran terminar sus actividades, sin ser interrumpidos por la organización del tiempo. Por ejemplo, "Ya niños, vamos entregando los trabajos, que ya terminó el tiempo y toca ir al patio".	1	2	3	4
15.	Los/as niños/as actúan de manera espontánea al interactuar con el material, sin ser interrumpidos con preguntas o "ayudas". Por ejemplo, obligándolo/a a manipular elementos que no son de su interés "para que aprenda".	1	2	3	4

## C) Manejo conductual

		Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1.	La Educadora de Párvulos conversa en privado con un/a niño/a cuando ha cometido una falta.	1	2	3	4
2.	La Educadora de Párvulos felicita a los/as niños/as, especificando cuál es la conducta deseada (ejemplo: "Muy bien cómo estás pintando sin salirte del borde").	1	2	3	4
3.	La Educadora de Párvulos resuelve los conflictos entre los/as niños/as del aula de manera efectiva.	1	2	3	4
4.	La Educadora de Párvulos se antepone a una situación de conflicto.	1	2	3	4
5.	La Educadora de Párvulos construye las normas de convivencia en conjunto con los/as niños/as. Por ejemplo: avisar para ir al baño, guardar el material o los juguetes donde corresponda, devolver lo prestado.	1	2	3	4
6.	La Educadora de Párvulos realiza peticiones de manera afirmativa, evitando el "No" (por ejemplo, "Quiero que dejen ordenado el material" en vez de "No desordene el material").	1	2	3	4
7.	La Educadora de Párvulos comunica clara y consistentemente las reglas a los/as niños/as.	1	2	3	4
8.	La Educadora de Párvulos llega a un acuerdo en conjunto con los/as niños/as para tomar medidas respecto al <b>no cumplimiento</b> de las normas de convivencia. Por ejemplo, si se le pega a un compañero/a, se llega al acuerdo de que ordene la sala.	1	2	3	4
9.	La Educadora de Párvulos logra que los/as niños/as estén involucrados en la actividad que se está realizando casi todo el tiempo.	1	2	3	4
10.	La Educadora de Párvulos recuerda a los/as niños/as las normas de convivencia preestablecidas ante un posible conflicto. Por ejemplo, "Recuerden que para hablar deben alzar la mano".	1	2	3	4
11.	La Educadora de Párvulos utiliza técnicas de control, por ejemplo: sacar a los/as niños/as al patio a correr para "liberar energía".	1	2	3	4
12.	Los/as niños/as manipulan a la Educadora de Párvulos (Por ejemplo, llorando y tirándose al suelo, hasta conseguir que la Educadora ceda)	1	2	3	4
13.	Cuando se felicita a los/as niños/as, ellos se sienten orgullosos y felices.	1	2	3	4
14.	Los/as niños/as conocen las normas de convivencia del aula.	1	2	3	4
15.	Los/as niños/as saben qué medidas se toman al no cumplir con las normas de convivencia.	1	2	3	4

ANEXO N°2:

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADORA EN  
FORMACIÓN

## **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO EDUCADORA EN FORMACIÓN**

Estimada Educadora en formación, usted ha sido invitada a participar en un estudio sobre las **percepciones de las Educadoras de Párvulos en formación respecto al clima socio-afectivo existente al interior de los centros donde se encuentran realizando su Práctica**, a cargo de un equipo de investigación de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica Silva Henríquez.

El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

### **¿Cuál es el propósito de esta investigación?**

El objetivo de este estudio es conocer y analizar las percepciones de las Educadoras de Párvulos en formación respecto al clima socio-afectivo existente al interior de los centros donde se encuentran realizando su Práctica.

### **¿En qué consiste su participación?**

Si usted accede a participar en este estudio se le solicitará contestar un cuestionario por única vez. Este cuestionario será administrado en su casa de estudios.

### **¿Cuánto durará su participación?**

El tiempo destinado a su participación es de 20 minutos aproximadamente por única vez.

### **¿Qué riesgos corre al participar?**

La participación en este estudio no conlleva riesgos de ningún tipo para su bienestar físico o psicológico.

### **¿Qué beneficios puede tener su participación?**

La participación en esta investigación no representa un beneficio directo para usted, sin embargo, permite contribuir al conocimiento para mejorar el clima socio-afectivo de aula, y por consiguiente, las condiciones necesarias para favorecer aprendizajes significativos en Educación Parvularia.

### **¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?**

Las respuestas y toda la información que usted entregue producto de este estudio es **confidencial**, es decir, no será revisada ni utilizada por ninguna persona ajena al equipo de investigación.

No utilizaremos nombres personales ni institucionales para ningún análisis o informe de resultados de este estudio.

### **¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?**

Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna.

### **¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?**

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Isidora Alarcón Delatorre, investigadora responsable, Estudiante de último año de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su teléfono es el +56995778226 y su correo electrónico es [ipalarcon@miucsh.cl](mailto:ipalarcon@miucsh.cl).

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

---

Firma de la Participante

---

Fecha

---

Nombre de la Participante

---

Firma de la Investigadora

---

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)