

Imaginarios que construyen las Niñas y los Niños respecto a sus compañeros y compañeras con Necesidades Educativas Especiales en Nivel Transición.

Autoras:

Jennifer Andreu Rodríguez
Catalina Benavides Moncada
Javiera Carreño Méndez
Carla Gómez Bay
Franchesca Pérez Figueroa

Docente Guía:

Cristina C. Achavar Valencia

**Santiago, Chile
Noviembre, 2023**

Agradecimientos

Un agradecimiento enorme a nuestra profesora guía, Cristina Achavar, que nos acompañó y guio en todo el proceso de tesis, su dedicación y apoyo constante fueron fundamentales para el desarrollo y éxito de esta investigación. A través de su experiencia y conocimientos, nos brindó no solo dirección académica, sino también motivación y confianza para abordar los desafíos que surgieron durante este camino. Además, agradecemos y destacamos su enorme calidad humana para con sus alumnas y con nosotras en este proceso, ya que no solo nos entregó su gran calidad docente; si no que también, nos aconsejó, comprendió y siempre nos dio una palabra de aliento positivo para nuestros procesos de práctica profesional e investigación.

Tesistas

Agradecimientos

Al llegar al final de este largo camino de altos y bajos es imposible que no afloren sentimientos encontrados; esta vez se transforman en alegría y gratitud, principalmente por mi familia que han sido mi pilar fundamental para cumplir mi mayor sueño hasta ahora.

Mamá y papá, gracias por siempre confiar en mí, por apoyarme y sentirse orgullosos de cada meta que iba logrando en este proceso; gracias por jamás exigirme nada y darme la oportunidad de dedicar todo mi tiempo a cumplir mi sueño.

Cristóbal, Emilia y Cony; mi inspiración a cada día ser mejor, gracias por su compañía, su apoyo y por comprenderme durante todo este tiempo.

Mi lela y toto, es una bendición tenerlos a mi lado y aún más grande que vean en lo que me he convertido; espero retribuirles tan solo un poco de todo lo que me han dado desde el día que nací.

Iván, eres el significado de compañerismo y amor real, sin ti realmente no podría haber llegado hasta aquí, gracias y mil gracias por tu compañía, tu contención, tu paciencia, tu apoyo emocional, tu entrega, tu amor y por hacer mil y un esfuerzos junto a mí; sin duda no habría podido elegir un mejor compañero para mi vida.

Carla y Javiera, mis mejores amigas; ustedes más que nadie sabe todo lo que costó y significó llegar hasta aquí, gracias por su amistad tan sincera, su compañía y su contención en tiempos difíciles, sin duda lo más lindo de esta experiencia fue haberlas podido conocer.

Finalmente, mi querido kínder A del Liceo Manuel Arriarán Barros, mis niños, sus familias y mi equipo educativo; no podría haber compartido mi último año educativo en un mejor lugar con grandes personas, gracias a cada uno de ustedes por llegar a mi vida para nutrirme de aprendizajes y permitir vivir experiencias que recordaré para el resto de mi vida.

Jennifer Andreu Rodríguez

Agradecimientos

Creo que, si es por agradecer, a quien primero debo hacerlo es a mi por saber sobrellevar cada obstáculo que la vida me fue presentando en este largo camino, por no tener miedo de abandonar una carrera que nunca fue para mi y seguir luchando, trabajando y estudiando a la vez para poder lograr mi sueño de volver a ingresar a la universidad; y por sobre todo por poder con todo y más sola. Por nunca dejar de creer en que soy un buen elemento la educación inicial y por sobre todo, una adulta protectora para todos aquellos niños y niñas que sean vulnerados.

A pesar de todo, también agradezco a mis padres Omayra Moncada y Jorge Benavides porque sin su imagen en mi cabeza en donde siempre los he imaginado, aunque sea en una ocasión orgullosos por alguno de sus hijos, quizás muchas veces me hubiese desmotivado aún más; y espero que luego de muchos años en donde no han podido regocijarse con algo positivo, esta sea la instancia para que un humilde chofer y tejedora puedan tenerlo.

Por otra parte, también quiero agradecer a Víctor, mi pareja; quien fue mis soporte diario durante estos 5 años de camino universitario en donde me acompañó muchas veces a estudiar y escuchar mis opiniones y argumentos para algunos escritos; además de entregarme amor y contención incondicionalmente.

A Blanca, mi hija perruna quien en ningún momento me ha dejado sola acompañándome hasta largas horas de la madrugada a estudiar y darme su amor y movimientos de colita día a día, a pesar del poco tiempo que podíamos pasar juntas.

Finalmente también agradezco a mi tía y a mis amigas de la vida que siempre me alentaron a seguir y se sintieron orgullosas por la calidez y creatividad con la que planteaba la educación para las niñas y niños que conocido en este proceso.

Catalina Benavides Moncada.

Agradecimientos

Comenzar agradeciendo a mis padres Alejandra y Fabían, que me han permitido concretar el sueño que tengo desde los tres años, en base a esfuerzo, dedicación y amor sin límites demostrado en todas sus formas.

A mis hermanos Emma y Valentín, quienes son el latido de mi corazón, y con ello, la inspiración cada mañana al abrir mis ojos.

A mis abuelos, tíos, y familia, por nunca dejar de creer en mí y recordarme día a día de cuanto soy capaz.

A Matías, por permanecer a mi lado, junto a su amor, de manera incondicional.

A Carla y Jennifer, que me enseñaron el significado de amistad y con quiénes nos sostuvimos en cada momento durante estos cinco años.

Y, por último, gracias a Ivonne, que en su paso por la tierra me inspiró, pero desde el cielo me guío y acompañó hasta aquí.

Hoy, todo es posible por ustedes.

Javiera Carreño Méndez

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis padres, quienes han hecho posible este sueño, por entregarme todo lo que tengo y hacerme quien soy. Por motivarme en días de duda, alentarme y mostrarme lo que muchas veces; sola no he podido ver... Gracias a ellos por ser mi pilar fundamental; junto a mis hermanos; quienes han sido tras años mis pruebas en vida para confirmar mi labor futura; y, por su amor incondicional. A mi querida tía y madrina; ¡casi colega! Por responder cada duda, por abrirme caminos, entregarme oportunidades y conocimientos.

Gracias a Franco por ser mi compañero durante estos 5 años de combate, entrega y mucha felicidad, por estar en cada momento y hacerlo tan especial. Gracias por sacrificarte conmigo en cada ocasión que lo requirió, por dar todo de ti y sacar lo mejor de mí.

Por último, dar las gracias a las dos personas más especiales en todo este camino, mis compañeras, almas gemelas y mejores amigas; mi Javi y mi Jenni... Sin ellas nada habría sido igual. Gracias por ser mi máxima contención, por permanecer y enseñarme tanto.

Además, gracias a quienes hicieron posible esta investigación; niños, familias y equipo del Liceo Manuel Arriarán Barros.

Carla Gómez Bay

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a mi madre Ana Figueroa, por su constante apoyo durante mi proceso y por brindarme ayuda incondicional. Nunca me permitió rendirme a pesar de los numerosos desafíos que enfrenté.

También agradezco a mis hermanos, Vic Pérez y Emilia Pérez, por su apoyo cuando más lo necesitaba. Aprecio su comprensión cuando no podía compartir tanto con ellos como hubiera deseado. Ahora espero disfrutar más de su compañía y darles lo que siempre he querido.

No puedo dejar fuera a mis mascotas, Eros y Tiana. Estuvieron junto a mí en todo momento, cuidándome y estando a mi lado mientras realizaba este arduo trabajo.

Agradezco a mis compañeras de tesis por todo el esfuerzo y compañerismo hasta el final, especialmente a Catalina Benavides por ser mi amiga en todo este proceso, apoyándome y alentándome a seguir y lograr nuestras metas juntas.

Además, agradezco a mi tía Cynthia Guiñez por estar siempre presente cuando la necesité. Su ayuda en el cuidado de mi hermana fue fundamental, permitiéndome concentrarme en alcanzar mis metas.

Mi agradecimiento también va a mi abuela Marta Yévenes, por estar atenta a mis necesidades y apoyar a mi madre en momentos complicados. Valoro mucho el amor y el cariño que nos brinda cada día.

Quiero reconocer a una persona que ya no forma parte de mi vida, pero su apoyo fue fundamental en este proceso. Sin su ayuda, todo habría sido mucho más difícil.

A pesar de ciertos factores que limitaron su contribución de manera completa, quiero agradecer a mi papá, Víctor Pérez. En los momentos en que estuvo presente, su aliento y apoyo fueron significativos, contribuyendo a que siguiera adelante.

Finalmente, mi agradecimiento especial a mi mejor amiga, Rocío Flores, por alentarme constantemente a alcanzar mis metas y brindarme apoyo en los momentos más complicados.

Franchesca Pérez Figueroa

Índice

Resumen	10
Capítulo 1: Planteamiento del Problema.	11
Antecedentes Empíricos:	11
Imaginarios Sociales	11
Inclusión en primera Infancia	11
Las Necesidades Educativas Especiales en la Infancia.	12
Estrategias para la Inclusión en la Infancia	13
Justificación e Importancia de la Investigación	14
Definición del Problema	15
Pregunta Principal:	16
Preguntas secundarias:	16
Objetivo general:	16
Objetivos específicos:	16
Sistema de hipótesis o supuestos	16
Limitaciones	17
Capítulo 2: MARCO TEÓRICO	18
Estado del Arte	18
Tabla 1: Resumen de los Artículos.	21
MARCO REFERENCIAL	22
Figura 1: Mapa conceptual Marco Teórico.	23
Imaginarios Sociales	23
Figura 2	25
Imaginarios sociales en la infancia	25
Figura 3	27
Figura 4	28
Necesidades Educativas Especiales (NEE)	29
Trastorno del Espectro Autista (TEA)	30
Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)	30
Figura 5	31
Interacciones entre pares	32
Figura 6	33
Capítulo 3: Marco Metodológico	34
Introducción	34
Paradigma y enfoque metodológico	34
Diseño de investigación: Estudio de casos	35
Análisis o sujetos de estudio	36
Tabla 2: Sujetos de la Muestra.	37
Zona geográfica de la muestra	38
Instrumentos y/o técnicas de medición	40
Tabla 3: Matriz de organización marco metodológico	41
Procesos de Validación	44
Consentimientos y Asentimientos	44

Instrumento de recogida de información	44
Tabla 4: Grado de Acuerdo.	45
Figura 7	46
Capítulo 4: Análisis y Discusión de Resultados	47
Procedimientos de análisis de datos	47
Tabla 5: Análisis	49
Tabla 6: Análisis	52
Tabla 7: Análisis	54
Tabla 8: Análisis	56
Tabla 9: Análisis	59
Tabla 10: Análisis	62
Tabla 11: Análisis	66
Tabla 12: Análisis	71
Tabla 13: Análisis	74
TABLA 14: CATEGORÍAS	78
TABLA 15: SUBCATEGORÍAS	78
Descripción de Subcategorías	79
1. 79	
2. 87	
3. 89	
Conclusiones	92
Objetivos Específicos	93
Supuestos	96
Limitaciones	97
Proyecciones	98
Bibliografía	99
Anexos	107
Instrumento de validación: Experto 1	107
Carta de presentación	107
Instrumento de validación: Experto 2	112
Instrumento de validación: Experto 3	116

Resumen

El presente trabajo pretende indagar sobre los imaginarios infantiles de niñas y niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición, por medio de un estudio de caso. Para realizar esta investigación se establece como objetivo el conocer estos imaginarios infantiles respecto a la convivencia en el día a día con niñas y niños con necesidades educativas especiales y diversas, mediante preguntas que guiarán el quehacer práctico y teórico para lograr el enunciado. Se decide investigar en esta área, ya que se pretende identificar los imaginarios, describiendo los diversos tipos que se podrían observar y a su vez dar estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales. Existen antecedentes respecto a las relaciones e interacciones que tienen niños y niñas con necesidades educativas especiales con sus pares, sin embargo, pretendemos profundizar respecto a los imaginarios propios de los párvulos que conviven el día a día en el aula con sus pares con necesidades educativas especiales, por lo que esta investigación está centrada en conocer los imaginarios en relación a sus ideas y opiniones de niñas y niños diversos en una misma aula, esperando conocer sus propias perspectivas con el fin de evidenciar estos y analizar cada aspecto a tratar en la investigación, siendo la observación e indagación puntos fundamentales en este estudio.

Palabras claves: Imaginarios infantiles, inclusión, necesidades educativas especiales, relaciones.

Summary

The present work intends to inquire about the children's imaginaries of girls and boys regarding the inclusion of peers with different abilities in the transition level, through a case study; To carry out this research, the objective is to know these children's imaginaries regarding daily coexistence with girls and boys with different and diverse abilities, through questions that will guide the practical and theoretical work to achieve the statement. It is decided to investigate in this area, since it is intended to identify the imaginaries, describing the various types that could be observed and in turn give strategies that promote relationships between girls and boys with their peers with different abilities; there are precedents regarding the relationships and interactions that children with different abilities have with their peers, however, we intend to delve into the imaginary of toddlers who live day to day in the classroom with their peers with different abilities, so this research is focused on knowing the imaginaries in relation to their ideas and opinions of diverse girls and boys in the same classroom, hoping to know their own perspectives in order to demonstrate these and analyze each aspect to be dealt with in the investigation, being the observation and investigation fundamental points in this study.

Keywords: Children's imaginaries, inclusion, different abilities, relationships, interactions.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema.

La presente investigación busca conocer los imaginarios de niñas y niños respecto de sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en el Nivel de Transición I y II de la Educación Parvularia, a través de un estudio de caso, que permitirá identificar y posteriormente, describir los significados construidos por parte de los párvulos. Por consiguiente, se considera fundamental la exposición de esta problemática, debido a la contribución que este tema tiene desde una perspectiva inclusiva, pues, los imaginarios sociales que van surgiendo mediante la interacción de niñas y niños con sus pares que poseen necesidades educativas especiales van generando y evidenciando un ambiente de aprendizaje que puede influir, ya sea de manera positiva o negativa, en la inclusión educativa y así mismo, en el bienestar de todas y todos.

Antecedentes Empíricos:

Imaginarios Sociales

Este concepto, fue expuesto en el año 1895 por Durkheim, quien plantea que los imaginarios hacen referencia a categorías originadas de manera colectiva; por la sociedad, en otras palabras, aquellas percepciones que forman en parte; una cultura. (Knapp et al, 2003, p.23).

Esto quiere decir que los imaginarios sociales “son representaciones que la sociedad va creando dentro de sí misma donde a partir de cada cultura y costumbres se crean normas, valores, entre otras, ajustándose cada una a su realidad” (Carriel y Meriño, 2018, p.17). Por lo que, es posible analizar que es por medio de estos imaginarios, por los cuales se desarrolla y forma una identidad a una comunidad; y es aquello lo que diferencia una sociedad de otra.

Conforme a ello, y con una mirada a lo mencionado, Quimbay (2018) plantea que los imaginarios son transformadores de realidades, que dan significados y establecen maneras de ser y actuar en las personas, pues, de la mano con lo anterior, estos permiten la unidad en un grupo social, además, en consecuencia, de esto surgen costumbres y realidades en cada cultura.

Inclusión en primera Infancia

La inclusión, ha comenzado a buscar dentro de la educación, un espacio para adentrarse y permanecer en ella, hasta lograr derrotar la segregación que diversas personas pueden vivenciar por distintas posibles condiciones. Por ello, una educación inclusiva implica que todas las personas aprendan juntas mediante escenarios favorables y flexibles que acojan las características propias, encontrando soluciones a las barreras de aprendizajes que se puedan presentar en los y las estudiantes. Como menciona Blanco (2018):

La educación inclusiva es un enfoque diferente para identificar y resolver las dificultades que surgen en las escuelas. Desde este enfoque el problema no es el alumno sino el sistema educativo y la escuela, por lo que la preocupación principal

es identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje. (p.44).

En otras palabras, el principal responsable de generar una educación inclusiva es el sistema educativo y lo que le entrega a los alumnos y alumnas. Mediante la generación de condiciones ambientales e infraestructurales que permitan el desarrollo del aprendizaje y la participación activa de los alumnos y alumnas en la escuela.

Para ello, la solución apunta hacia la disposición de recursos y apoyos, que permitirán derribar todos aquellos obstáculos que niegan la inclusión, y así mismo, que la educación responda a las necesidades de cada uno de los y las estudiantes.

La educación inclusiva es antes que nada una cuestión de justicia e igualdad, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. El movimiento de la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos, porque hay muchas personas, además de aquellas con discapacidad, que tienen negado este derecho. (Blanco, 2018., p.43)

Tal como se menciona, la inclusión no solo se encarga de atender a aquellas personas que sufren de discapacidad, si no, que también existen otras diversas condiciones y situaciones que no permiten el acceso a una educación digna. Por ello, el problema tiene su fundamento en la justicia, la cual da acceso a todos y todas aquello que les corresponde, y también en la igualdad, que condiciona en entregar la misma cantidad de oportunidades a todos y todas.

Por otro lado, la inclusión, permite el desarrollo de relaciones sociales que beneficiarán el proceso de aprendizaje que los niños y las niñas tendrán, puesto a que como Vygotsky (1979, citado en Castorina et al.,1996) mencionó hace algunas décadas, los aprendizajes son producidos y consolidados en el cerebro mediante la relación con otros.

Las Necesidades Educativas Especiales en la Infancia.

Las necesidades educativas especiales en la infancia, dado el contexto educativo actual en el que vivimos, se transforman en el aula, en aquel espacio que reúne a niñas y niños con múltiples características y habilidades, y también, con diversas necesidades y estilos de aprendizaje. Son estas necesidades, las cuales nos muestran a los párvulos que presentan más dificultades que otros, y a su vez; que son en quienes nos enfocamos al hablar de necesidades educativas especiales, ya que se vuelve fundamental buscar y determinar enfoques pedagógicos personalizados y adaptados a ellas y ellos.

Es esencial que, como profesionales dentro de la educación inicial, se tomen medidas a tiempo y así sean generadas y utilizadas las estrategias correspondientes, dado que se convertiría de cierta forma en una falta el hecho de ignorar aquello y no darle a estas niñas y niños el enfoque que requieren. Según mencionan las autoras Barahona et al. (2023):

Para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidades, es necesario que los docentes conozcan las barreras que pueden encontrar en el aula y cómo

superarlas. Algunas barreras que pueden enfrentar los estudiantes con discapacidades son la falta de accesibilidad física, la falta de adaptaciones curriculares y la falta de formación del personal docente. (p. 7).

Si bien, tal como mencionan las autoras, se encuentran barreras y limitantes físicas, en los espacios y recursos que podrían llegar a necesitar ciertos niños y niñas, sin embargo, consideramos fundamental y profundizamos en que dentro de lo curricular, se está en un camino alejado de lo que realmente requieren aquellos con “discapacidades intelectuales”, pues por parte de los y las profesionales no siempre existe un perfeccionamiento constante en base a cómo las infancias y estas necesidades han cambiado y evolucionado, y es esto lo que crea por su parte algunas de las barreras de las que se habla.

Estrategias para la Inclusión en la Infancia

En otro sentido, al momento de referirnos a las estrategias para la inclusión debemos tener en cuenta diversos factores que respondan y enfrenten las limitaciones que existen en la vida diaria de las personas. Como bien sabemos, estas limitantes se encuentran presentes diariamente y en diversos aspectos, ya sean sociales, étnicos, económicos y educativos. Desde entonces, para enfrentar este problema debemos crear conciencia y establecer estrategias que fomenten y favorezcan la inclusión dentro de los espacios educativos, en este caso. Como primer punto, es sumamente importante entender el concepto de inclusión, pues, tal como lo mencionamos anteriormente este es de vital importancia dentro de la sociedad actual y debe ser un derecho de cada persona, por lo que es fundamental potenciarla desde la Educación Parvularia, pues es en los primeros años de vida en los que se desarrollan valores clave que potenciarán la inclusión; como el respeto. Por tanto, una de estas estrategias debe estar enfocada en el respeto por la singularidad de cada uno de los seres humanos, en donde se debiera aceptar esta enorme diversidad en la cual estamos insertos, reconociendo así las necesidades, cualidades, intereses y rasgos que nos hacen únicos y diferentes. En segundo lugar, para cumplir con una inclusión verdadera, óptima y de calidad, el Estado debe hacerse responsable y brindar ayuda necesaria para reconocer y hacer valer los derechos de las niñas y niños, ya sea en el hogar y en el establecimiento, pues, este debe cumplir un rol fundamental en el sentido de apoyar a las familias que cuentan con niños, niñas y/o adolescentes con necesidades educativas especiales, ya que estas necesitan la contención, el respaldo y las herramientas necesarias para trabajar de manera adecuada y conjunta. Tal como menciona Bustos (2021),

Es función de los sistemas educativos y las políticas públicas mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estrategias, como: la adaptación curricular, el mejoramiento de espacios y accesos adaptados a las necesidades especiales de los jóvenes persiguen derribar las barreras y construyen desde la comunidad educativa espacios acordes a las exigencias de la educación inclusiva. (p. 20)

En ese mismo sentido, estas estrategias están estrechamente conectadas con el trabajo colaborativo entre las familias y la escuela, ya que las primeras son el refugio en donde las

niñas y niños viven, crecen y desarrollan, aprendiendo y reforzando sus valores, costumbres y personalidades.

Justificación e Importancia de la Investigación

En materia educacional existen diversas Leyes, Decretos y Documentos que ayudan a relacionar, comprender e introducir la inclusión y diversidad en la pedagogía, las habilidades docentes competentes y otros, que contribuyen en la diversificación de prácticas, currículum y otros para así entregar una educación de calidad y diversificada de forma transversal a niñas y niños de diversas culturas, sexos, nacionalidades y necesidades; como el decreto 83, la ley de inclusión 20.845, el cuaderno de la educación inicial: educación, diversidad e inclusión, decreto 170, ley del trastorno espectro autista (TEA), entre otros. Influyendo de tal forma que, así como hace referencia Ainscow y Hernández (2018) “actualmente en el aula el conjunto de estudiantes comparte los mismos espacios y experiencias de aprendizaje y, en el marco de la equidad, se instala la idea de que todas las personas son diferentes, por lo que precisan de una respuesta educativa y social ajustada a sus necesidades que minimice la desigualdad” (p.16).

Por lo que se estima que actualmente las aulas educan desde enfoques bastante diversificados e inclusivos para atender a la homogeneidad de niñas y niños presentes en la realidad de hoy en día, desde ahí es que nace la necesidad de comprender cuales son los imaginarios infantiles de niñas y niños ante esta actual diversificación que se enfrenta a diario en las aulas.

Por otra parte, el Ministerio de Educación de Chile (2018) establece que a partir de la convivencia con otras personas, se constituye un espacio y oportunidad para que niñas y niños avancen en la construcción de relaciones significativas entre pares y con adultos, desde el respeto mutuo; siendo un aprendizaje permanente, continuo y transversal que promueve el desarrollo progresivo de los valores como la empatía, el respeto a la diversidad y la solidaridad, entre otros; que constituyen las bases de la ciudadanía de forma constructiva, comprometida y responsable.

Por lo tanto, el visualizar y conocer los imaginarios de niñas y niños que van emergiendo en la convivencia con niñas y niños con necesidades educativas especiales, permiten ver cuáles son estos; cómo se van dando a través de las interacciones; mediante la investigación y valoración de sus propios diálogos, visiones y percepciones respecto a lo que significa para ellos y a su vez, posiblemente dejando ver la influencia valórica que podríamos encontrar en estos.

También es importante conocer estos imaginarios ya que pueden tener un impacto significativo en el desarrollo emocional y social, y de la misma forma; ayudaría a que las familias y/o docentes como primer y segundo educador comprendan, conozcan e incluso guíen los imaginarios de niñas y niños, además de prevenir diversas situaciones desde los prejuicios y/o paradigmas que podrían encontrarse involucrados; esto requiere una cuidadosa observación y escucha a estos imaginarios, Elam y Peterson (2020) plantean que “Algunas observaciones sucederán espontáneamente, mientras que otras serán programadas. Para ver el potencial completo de un niño, deberá observar en varios

momentos” (p.10) por lo que se debe contemplar en diversos momentos e instancias para observar los tipos imaginarios que se puedan generar entre las niñas y niños, y así poder lograr un análisis completo de los Imaginarios Infantiles de niñas y niños sobre sus compañeros y compañeras con Necesidades Educativas Especiales en Nivel Transición.

Definición del Problema

En la actualidad las diversas políticas públicas que existen para comprender y valorar la inclusión en la educación influyen de manera satisfactoria en los espacios educativos y en las experiencias de aprendizaje que comparten todos los niños y niñas; pues, de tal manera se reconoce la diversidad existente en cuanto a las características, intereses y posibilidades de todos los que forman parte del proceso educativo.

Sin embargo, pese a los grandes cambios que se han ido generando durante los años alrededor del mundo y en nuestro país principalmente, se continúa ejerciendo una mirada adultocéntrica entorno a la inclusión, dado que las diversas leyes, documentos e iniciativas se han generado desde la perspectiva de los adultos y las adultas; sin considerar la opinión de los niños y niñas y sus propias percepciones sobre sus pares que requieren apoyos pedagógicos específicos en su formación.

Este enfoque plantea un problema en la investigación, ya que los niños y niñas son actores fundamentales en la realidad cotidiana de los entornos educativos. La necesidad de adaptar la educación a las necesidades y características individuales de cada niño y niña resalta la importancia de escuchar y tener en cuenta sus opiniones y sugerencias (Chumillas, 2015). Por lo tanto, surge la necesidad de comprender los imaginarios infantiles frente a la diversificación en las aulas, reconociendo y valorando sus perspectivas a través de las interacciones durante su proceso educativo.

En ese sentido, es relevante destacar que las relaciones entre pares son primordiales en la primera infancia, ya que ayudan al niño y niña a desarrollarse de manera integral, por esto se espera evidenciar los imaginarios, analizarlos y obtener información enriquecedora para elaborar un documento que aporte en la actualización pedagógica; puesto que no se evidencia suficiente fundamento en los documentos investigativos existentes.

Por otro lado, al conocer los imaginarios de los niños y niñas, se podrán identificar patrones y tendencias en sus interacciones. Por ejemplo, se podrían encontrar grupos de niños/as que excluyen a ciertos compañeros y/o compañeras o grupos que promueven la inclusión y la colaboración. Cuando se entienden los imaginarios de los niños y niñas, es decir, sus pensamientos, emociones, creencias y percepciones, se puede obtener una visión más profunda de cómo perciben el mundo que los rodea; esto permitirá a los adultos, comprender mejor las necesidades y preferencias de los párvulos, y así poder fomentar un ambiente más propicio para su desarrollo integral; entendiendo esto, sería posible promover un esfuerzo intencional en el ámbito valórico, con el fin de intencionar que todos y todas se consideren incluidos.

El estudio de los imaginarios infantiles sobre la inclusión en la primera infancia tiene implicaciones pedagógicas significativas. Los resultados pueden informar y actualizar prácticas pedagógicas en la educación inicial, especialmente en la promoción de la inclusión y el trabajo con la diversidad. Para crear un ambiente inclusivo, es crucial que los maestros generen cambios, como establecer un clima inclusivo donde todos se sientan

acogidos y valorados, y desarrollar estrategias didácticas que garanticen la participación de todos los niños y niñas (Figueroa et al., 2017). Los docentes pueden utilizar estas estrategias para fomentar relaciones positivas y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo para todos los párvulos.

Pregunta Principal:

- ¿Cuáles son los imaginarios que construyen las niñas y niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición?

Preguntas secundarias:

- ¿Qué imaginarios poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición?
- ¿Cuáles son los diferentes tipos de imaginarios que se pueden observar entre las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en el nivel transición?
- ¿Qué estrategias potenciarán las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición?

Objetivo general:

- Analizar los imaginarios que construyen las niñas y los niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

Objetivos específicos:

- Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- Plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

Sistema de hipótesis o supuestos

- Los imaginarios infantiles que construyen las niñas y niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en el nivel transición pueden variar en función de la experiencia personal y familiar. Por ejemplo, si un niño o niña tiene un familiar con necesidades educativas especiales, es más probable que tenga una actitud positiva hacia la inclusión de compañeros y

compañeras con necesidades educativas especiales, del mismo modo, si un niño o niña ha tenido experiencias previas con compañeros o compañeras con necesidades educativas especiales, es probable que tenga una actitud más positiva hacia la inclusión.

Por otro lado, si un niño o niña no ha tenido experiencias previas o si ha recibido mensajes negativos sobre las necesidades educativas especiales en su entorno, es posible que tenga una actitud menos positiva hacia la inclusión.

- En el nivel transición, las niñas y los niños regulares pueden mostrar imaginarios en los que asumen roles de liderazgo y dominan las interacciones con sus compañeros y compañeras que tienen necesidades educativas especiales.

Las niñas y niños regulares en el nivel transición pueden tener una mayor confianza en sí mismos y en sus habilidades cognitivas, sociales o físicas, esto puede manifestarse en sus imaginarios. Por ejemplo, pueden tomar la iniciativa en los juegos, dirigir las actividades, establecer las reglas, asignar roles a los demás y tomar decisiones importantes en relación con las actividades del grupo. Además, pueden utilizar su influencia para dirigir y guiar las interacciones, tomando la delantera en las discusiones o imponiendo su visión en el juego.

- Es posible observar una relación de apoyo y cooperación entre niños y niñas con necesidades educativas especiales en el nivel transición. Las niñas y niños regulares pueden brindar apoyo y orientación a aquellas niñas y niños con necesidades educativas especiales, lo que puede ayudarles a mejorar su desempeño académico y aumentar su autoestima.

De la misma forma, las niñas y niños con necesidades educativas especiales pueden aportar nuevas perspectivas y enfoques a la enseñanza, lo que puede enriquecer el proceso de aprendizaje para todos.

Limitaciones

Las limitaciones identificadas para la investigación son:

- Acceder a los permisos para observar las relaciones de las niñas y niños en diversos establecimientos que impartan educación inicial, ya que los establecimientos son muy rigurosos con la toma de evidencias; en algunos casos es complicado debido a la necesidad de proteger la privacidad de las niñas y niños, por esto es importante seguir los procedimientos establecidos por cada institución y respetar las reglas y políticas específicas. También se debe obtener el consentimiento de los padres, madres o tutores legales y llevar a cabo la observación de manera ética y responsable.
- El estudio de caso no generaliza la información debido a que se centra en un grupo muy reducido, lo que limita su capacidad para recabar información general. En este caso, solo conoceremos los imaginarios de ocho niños y una niña, lo que representa una muestra muy pequeña y no representativa de la población en general.

- Los recursos para la movilización son escasos, ya que las participantes no cuentan con mayores ingresos. La falta de recursos para la movilización es un desafío significativo, esta dificultad a menudo impide la posibilidad de realizar una movilización efectiva. Para superar esta limitación, es importante ser creativas y resolutivas, esto implica buscar soluciones alternativas y utilizar los recursos disponibles de manera inteligente y eficiente, integrando a la totalidad del nivel y sus diversidades.

Capítulo 2: MARCO TEÓRICO

Estado del Arte

Este capítulo tiene como objetivo establecer las bases teóricas que sustentan esta investigación y presentar un estado del arte en relación al tema. En primer lugar, es importante definir el concepto de estado del arte, el cual refiere que se enfoca en analizar y comprender el estado actual de un problema científico, permitiendo así identificar las propuestas que convergen o divergen, así como las áreas en las que existe una falta de conocimiento sobre un tema específico; este tipo de investigación se basa en métodos cualitativos y utiliza un enfoque hermenéutico, ya que su objetivo no solo es recopilar, organizar y clasificar material bibliográfico, sino también examinar de manera sistemática los enfoques metodológicos utilizados por los investigadores en su estudio (Reyes, 2019) En palabras simples, el estado del arte implica una investigación cualitativa que busca aclarar la situación actual de un problema científico, identificar propuestas convergentes y divergentes, así como las ausencias en la generación de conocimientos sobre un tema específico.

En el caso de esta investigación, se ha realizado una revisión exhaustiva en diversas fuentes de datos, como *Dialnet*, *Scielo*, *Scopus*, entre otras, con el objetivo de encontrar artículos que aborden los imaginarios de niños y niñas en el Nivel de Transición sobre sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales. A continuación, se presentarán una serie de investigaciones que exploran imaginarios sobre inclusión y las interacciones en la primera infancia, para enriquecer el objeto de estudio.

En una investigación realizada por Pérez y Trejos (2018), se estudiaron a un grupo de diez docentes y los significados construidos referidos a imaginarios sociales respecto de la inclusión educativa. El resultado de ello fue en primer lugar, el reconocimiento de los y las estudiantes con necesidades educativas como “especiales” distinguiéndolos del resto. En segundo lugar, señalan la precaria preparación que se posee, como docente, para abordar la inclusión, por tanto, es necesario el trabajo colaborativo junto a especialistas de la educación diferencial. En tercer lugar, muestran la infraestructura de los establecimientos educativos como una de las principales barreras para la inclusión.

Por otro lado, Martínez (2018), presenta los imaginarios sobre la inclusión educativa en los y las docentes de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa Municipal Francisco José de Caldas en Colombia. La autora menciona que la investigación se enfoca en la importancia de conocer las vivencias propias y los imaginarios de los y las profesionales de la educación sobre la inclusión educativa. De esta manera, y mediante la interpretación de estos imaginarios se pretende lograr, un vínculo por parte del profesorado

a los y las estudiantes que forman parte de esta educación inclusiva. Para la recolección de esta información se llevó a cabo un método de investigación etnográfica con un enfoque cualitativo, tales como; encuestas, entrevistas semiestructuradas, revisión de historias y documentos administrativos. A través de esta se llegó a la conclusión de que la inclusión educativa es un proceso cultural que busca la educación integral para todos los y las estudiantes. Sin embargo, esta aún se visualiza como un tema negativo, pues, el imaginario docente lo relaciona con términos de deficiencia, dificultades en el aprendizaje, problemas físicos, temor y mayor cantidad de trabajo en el ámbito educativo. (Martínez, 2018, p.10).

Otra investigación efectuada por Perabá (2019), se enfoca en describir los conceptos de integración e inclusión, su evolución histórica y los principios ideales sociales que deben seguirse para una mejora en la aplicación de la enseñanza inclusiva. Además, se mencionan algunas medidas para lograr el máximo bienestar social dentro del ámbito educativo y evitar la segregación.

En la misma línea Peralta et al., (2022), presentan una disputa sobre la importancia de la diversidad y la inclusión en la educación y cómo pueden ser implementadas en el diseño curricular. Se basa en una metodología de revisión bibliográfica, donde se seleccionaron artículos científicos, ensayos, libros, tesis y otros documentos formales relacionados con el tema. También se destacan algunas perspectivas importantes sobre la diversidad e inclusión en el ámbito educativo y brinda una visión general del estado actual del conocimiento sobre diversidad e inclusión en la educación.

Una siguiente investigación Martínez et al., (2015) en un estudio de caso, se refieren a los desafíos actuales a la inclusión mediante percepciones y reflexiones en torno a la inclusión, haciendo mención a que, el jardín infantil es el espacio propicio para reflexionar, observar, detectar y dar respuesta a la participación y así instaurar un compromiso social y educativo frente a la inclusión; además de destacar, las oportunidades de aprendizaje, necesidades y/o obstáculos que se puedan presentar.

Un estudio realizado por Mantilla (2019), hace mención a que, dentro de cada escuela inclusiva, existe un aula; un aula que brinda aprendizajes a todos sus estudiantes, un espacio competente para que cada niña y niño se transforme en parte de éste y se sientan incluidos. La autora señala que las aulas inclusivas, parten de la ideología de las diversidades en la infancia; en las que no todas las niñas y niños pertenecen al “mismo grupo”, sin embargo, todos tienen las mismas posibilidades de formación y aprendizaje, por ejemplo; a través de la escuela, su entorno y vida cotidiana, y, la comunidad en la que están insertos, dado que, es este marco el que permite valorar aquella diversidad, ya sea física, cultural, religiosa, entre otras.

La investigación de Opertti (2019), presenta como conclusión las perspectivas sobre políticas en educación inclusiva, por lo que estas deben ser transversales de acuerdo a los programas y enfoques que imparta toda la comunidad educativa, pues, los y las docentes son los encargados de orientar y atender la singularidad de cada niña y niño para que las estrategias utilizadas sean enfocadas, a cada uno de ellos y que estos sean los protagonistas de su aprendizaje. De esta manera, la educación inclusiva implica un proceso de construcción colectiva entre toda la comunidad, por ende, debemos asumir la enorme responsabilidad de educar y guiar el desarrollo integral de todos las niñas y niños.

Albornoz et al. (2019) indagaron sobre la inclusión preescolar desde el enfoque de la diversidad cultural y su importancia para fortalecer los vínculos dentro de la educación. De

esta manera, la labor de los y las docentes es fundamental para favorecer este proceso en la vida de los niñas y niños, pues, así se logran internalizar diversos valores que potencian y respetan la identidad propia de cada uno y sus diferencias en los ambientes educativos, así mismo, se brindarán las mismas oportunidades de aprendizaje y sus singularidades no serán limitantes.

Cáceres et al., (2018) mencionan al juego como método inclusivo, el juego; en la infancia, es la expresión natural dentro del desarrollo de las niñas y niños. Se refieren a este período como aquel fundamentalmente valioso para el desarrollo y aprendizajes de cada uno de ellos y ellas, debido a que es una herramienta que les permite encontrarse y enfocarse en una actividad la cual, les presenta satisfacción dado que conlleva acciones autónomas y además permite una interacción libre con el otro. En consecuencia, este se concibe como un aspecto importante para el desarrollo de distintas funciones; ya sea cognitivas, afectivas y lingüísticas. Es una experiencia humana esencial; despliega habilidades; en la interacción y vinculación lúdica con pares; el niño/a adquiere habilidades sociales y potencia sus capacidades.

Arroyo y Toro-Mayorga, (2021), estudian de forma analítica las interacciones sociales entre niñas y niños con necesidades educativas especiales y sus pares, caracterizando estas interacciones, el beneficio y las limitaciones que tienen las escuelas para niños con necesidades educativas especiales y la incidencia de las actitudes entre pares respecto al aprendizaje; dejando ver que las interacciones entre niños y niñas pueden tener diferenciaciones respecto a sus edades y sexos; las limitaciones provienen desde perspectivas docentes frente a sus habilidades, y en cuanto a la incidencia de actitudes se establece que en un 70% predicen los logros académicos y problemas de conducta, de las habilidades sociales, dejando ver la integración que existe en algunos casos.

Estas investigaciones han sido el soporte a un estado del arte que entrega un escenario actualizado respecto de diversas investigaciones que dan a conocer los imaginarios sociales que se presentan en relación a la inclusión educativa que reconoce a niñas y niños con NEE y que además, describe a la inclusión educativa como un proceso cultural que busca una educación integral; ahondado en la evolución histórica en conceptos de integración e inclusión, que permiten mediar el bienestar para estos ambientes.

Por otra parte, estas investigaciones acercan un poco más a los desafíos actuales de la inclusión mediante las percepciones y reflexiones, destacando al jardín infantil como un espacio propicio para reflexionar, detectar y observar la participación inclusiva entre niñas y niños. Asimismo, la reflexión sobre espacios inclusivos permite instaurar compromisos sociales y éticos en relación al tema, es decir; relevando la importancia en la educación formal de ofrecer espacios con igualdad de oportunidades y formación, cómo la construcción colectiva entre la comunidad para una educación inclusiva.

A su vez, la responsabilidad de la labor docente para internalizar valores en niñas y niños respecto de la inclusión es una necesidad en las prácticas educativas, en este sentido el juego se presenta como un beneficio estratégico para promover métodos inclusivos a través de interacciones libres, que permiten que niñas y niños se encuentren en la diversidad sin hacer diferencias con niñas y niños NEE. (Sambache,2016, p.24).

En la misma línea, al estudiar las interacciones sociales que existen entre niños y niñas con NEE y sus pares, se deja ver el beneficio y limitaciones que podrían implicar estas

interacciones en sus actitudes, sus logros académicos y conductas que nos permiten ir tomando una visión panorámica respecto a las implicancias de la inclusión y la relevancia al área educativa en donde se encuentra el rango etario de este estudio, además de permitir ver las posibles interacciones que permiten a niñas y niños con y sin necesidades educativas especiales vincularse e ir construyendo sus propios imaginarios respecto de otros en ambientes y aulas actualmente diversificadas e inclusivas.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los conceptos claves e ideas principales realizadas en este apartado.

Tabla 1: Resumen de los Artículos.

Tipo de fuente bibliográfica	Cantidad	Nacionalidad	Temática
Informes y artículos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diversidad e inclusión. 2. Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. 3. Inclusión preescolar desde el enfoque de la diversidad cultural. 4. Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. 5. Imaginarios sobre la Inclusión Educativa en el Profesorado de Preescolar y Básica Primaria. 6. Inclusión educativa para niños y niñas con capacidades especiales diferentes. 7. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 8. Imaginarios Sociales sobre Inclusión Escolar de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales 9. Imaginarios Sociales acerca de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Colombia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ecuatoriana. 2. Española. 3. Ecuatoriana. 4. Española. 5. Colombiana 6. Ecuatoriana 7. Chile 8. Colombiana 9. Colombiana 10. Ecuador 11. Costa rica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La diversidad e inclusión en educación. 2. La reflexión sobre los enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión en el ámbito educativo. 3. La inclusión infantil en una educación integral y la mirada puesta en la diversidad cultural. 4. La visualización de la educación inclusiva en un marco de orientaciones de política pública. 5. Los imaginarios de diversos docentes de preescolar y básica primaria sobre la inclusión educativa dentro de una institución educativa de la Ciudad de Pasto, Colombia. 6. Educación inclusiva en preescolar. 7. Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. 8. Imaginarios sociales de docentes que trabajan en conjunto a alumnos que poseen necesidades educativas especiales 9. Imaginarios sociales de los docentes acerca de la discapacidad

	<p>10. Interacción social entre niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares</p> <p>11. Desafíos actuales a la inclusión: estudio de caso en el aula preescolar portuguesa.</p>		<p>intelectual con fundamento en la educación inclusiva en Colombia.</p> <p>10. Interacciones sociales entre niños y niñas con necesidades educativas especiales</p> <p>11. Desafíos actuales de la inclusión en el aula</p>
Libros y secciones de libros			

Fuente: Elaboración propia.

MARCO REFERENCIAL

Para llevar a cabo el marco teórico de la presente investigación, se desarrollaron cinco diferentes subtemas y/o conceptos que permitieron la comprensión del tema principal de nuestra investigación. En primer lugar, se abordará el concepto de “Imaginario Sociales” para identificar en qué consiste este, y cómo aporta en esta investigación. En segundo lugar, se presenta el subtema “Imaginario en la Infancia”, profundizando en el concepto de Imaginario Sociales y la manera en que este se relaciona con las prácticas de comportamiento de educadoras y su influencia en la infancia. En tercer lugar, se presenta la “Inclusión Educativa en Educación Parvularia”, describiendo realidades en este tramo etario en relación a este concepto en nuestro objeto de estudio. En cuarto lugar, se desarrollan las conceptualizaciones de “Necesidades educativas especiales”, intentando identificar las diversas limitaciones a las cuales se enfrentan quienes las poseen. Por último y quinto lugar, se abordarán las “Relaciones entre Pares”, que presenta la forma en que las niñas y los niños, se desenvuelven en sus contextos sociales cotidianos.

En el siguiente mapa conceptual se agrupan los diversos apartados del marco teórico de la investigación.

Figura 1: Mapa conceptual Marco Teórico.



Fuente: Elaboración propia

Imaginarios Sociales

La palabra imaginarios proviene del latín *imago*, y tal como menciona su nombre esta se encuentra relacionada a la imaginación en el ámbito de la filosofía y psicología. De esta manera, y actualmente "cumple con la función de representar objetos en el pensamiento e independencia de la realidad tanto por psicólogos, sociólogos e historiadores, que le brindan la importancia a la vida colectiva dentro de la sociedad actual" (Gómez, 2012, p.04).

De este modo, si nos remontamos a años anteriores podemos destacar a los fundadores de la sociología clásica que fueron los encargados de investigar los imaginarios sociales desde sus inicios, los cuales son; Carlos Marx (1818), Emile Durkheim (1858) y Max Weber (1864). Así mismo, García (2019) señala a Castoriadis (1997) como el principal creador de la teoría sobre la imaginación en la conformación de la sociedad, en donde el imaginario surge de forma individual, pero con el pasar del tiempo se vuelve social puesto que, es compartida y aceptada por la sociedad.

Para Castoriadis (1997, citado en García 2019), "El imaginario es un fenómeno tanto individual como colectivo, puede comprenderse como un patrimonio representativo, esto es, como el conjunto de imágenes mentales acumuladas por el individuo en el curso de su socialización" (párr. 29).

Del mismo modo, el concepto de imaginario social ha sufrido diversos juicios dentro de las discusiones académicas en donde se ve como una noción precientífica ligado al sentido humanista, como las artes y la literatura, pero no como un ejercicio de razón científica. Y es que, los imaginarios se relacionan a lo que se acepta como real, pues, constituye a *la realidad socialmente instituida* (Carretero, 2004). Por lo que, no se debe confundir con una ideología o una ficción, sino más bien, comprender que cuenta con una estructura antropológica que crea nuevas formas de conminaciones histórico-sociales concebidas.

Respecto a todo lo señalado anteriormente podemos comprender la idea de imaginarios sociales desde las investigaciones iniciales, a la actualidad en donde algunos profesionales continúan trabajando este concepto, por lo que es fundamental comprender la visión que sostienen diversos autores sobre este tema.

En primer lugar, el filósofo y creador del concepto “imaginario social” Cornelius Castoriadis (1922) concibe que:

Un imaginario social es una construcción socio histórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de los sujetos. De tal manera, un imaginario no es una ficción ni una falsedad, sino que se trata de una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas. (Miranda, 2014, p. 1)

En ese sentido, es fundamental comprender este concepto como una realidad que forma parte de nuestra vida diaria y en todos los aspectos que esta conlleva, ya sea en la comunidad social y educativa. Y de ahí su importancia en la sociedad, pues tal como menciona Baeza (2000, como se citó en García, 2019) “denomina a los imaginarios sociales como “la propuesta conceptual más significativa de los últimos años”, así como un concepto “extremadamente potente en su capacidad de desbaratar muchas de las categorías en uso corriente en las ciencias sociales” (pp.8 -9)

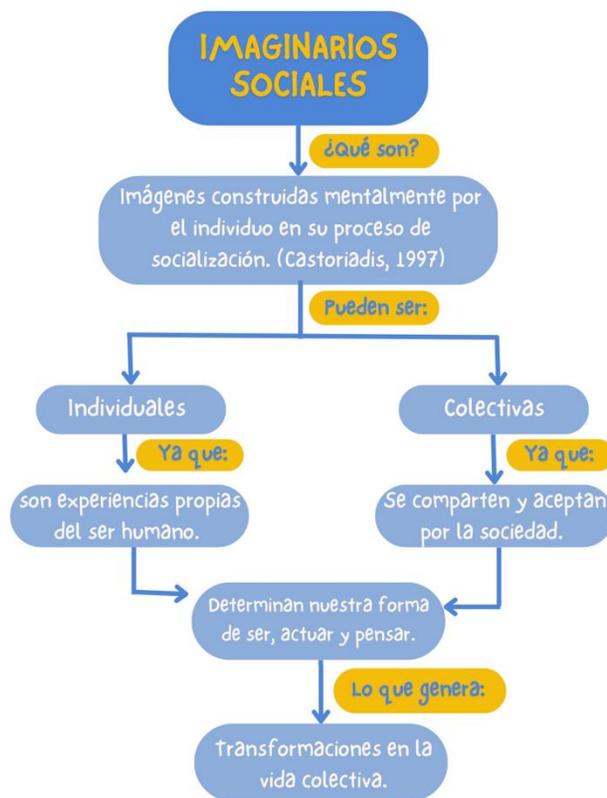
En segundo lugar, la investigadora Falleti (2006), refiere que el imaginario social;

introduce una perspectiva socio histórica a partir de la cual estudia la génesis de las significaciones imaginarias, es decir hace referencia la “creación de nuevas significaciones”, lo que da la posibilidad de estudiar el curso de transformación de los significados que atribuye una sociedad, así como las prácticas de esas significaciones derivadas. Se trata de una noción que permite indagar el hacer, pues las significaciones sociales imaginarias son definidas como las formas de ser, pensar y actuar de las personas (pp. 84-85)

Por lo que, los imaginarios sociales “además de formar parte de nuestra realidad son los que brindan la posibilidad de crear nuevos significados y transformaciones en la sociedad, en donde se comprende una gran oportunidad para dar sentido y significado beneficiosos en contenido dentro de la vida cotidiana y en nuestra forma de ser, pensar y actuar”. (Falleti, 2006, p. 85).

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis:

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

Imaginarios sociales en la infancia

Como bien se ha mencionado, los imaginarios sociales permiten dar a conocer aquellas concepciones, símbolos, significados, entre otros, que los seres humanos van construyendo a lo largo de las experiencias vividas durante el transcurso del tiempo, acerca de la realidad en la que se encuentran insertos e involucrados.

Dicho concepto es clave para la presente investigación, sin embargo, se aborda de la mano con la infancia, puesto a que es a partir de esta que se trabajarán dichos imaginarios sociales.

La infancia significa el periodo dentro de la vida que abarca desde el nacimiento hasta la pubertad o adolescencia (Real academia española, 2001). Ahora bien, por su parte, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (1989), entiende por niño a todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad.

El concepto de infancia ha sido construido y resignificado a lo largo de la historia del ser humano, adaptándose constantemente a las realidades presentes que se están viviendo. Al comienzo, las niñas y niños se identificaban como seres dependientes e incapaces, que, de una manera vulgar, generaban estorbo. Tras pasar diversas épocas, la niñez se considera primitiva, es decir, que aún necesita de otros dotes y cualidades para considerarse una persona como tal. No es hasta el siglo XX, y ahí, hasta la fecha, que la niña/o, se le otorga importancia para ser observada y considerada frente a la sociedad.

Gracias a la Convención de los Niños, estos son considerados como seres que pertenecen a una comunidad, y que así mismo, les hace ser ciudadanos; ciudadanos como tal, que poseen derechos, tales como la “Opinión del Niño”.

El niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan. (Fondo de naciones unidas para la Infancia, 1989, p.8)

Dicho esto, mediante esta investigación se ve intencionado este importante derecho de las niñas y niños, puesto a que se busca conocer las diversas opiniones que los párvulos han ido creando en base a sus compañeros y compañeras que poseen necesidades educativas especiales.

Para realizar este proceso, es fundamental, poner en práctica estrategias que permitan recabar dicha información la cuál posteriormente permitirá entregar resultados.

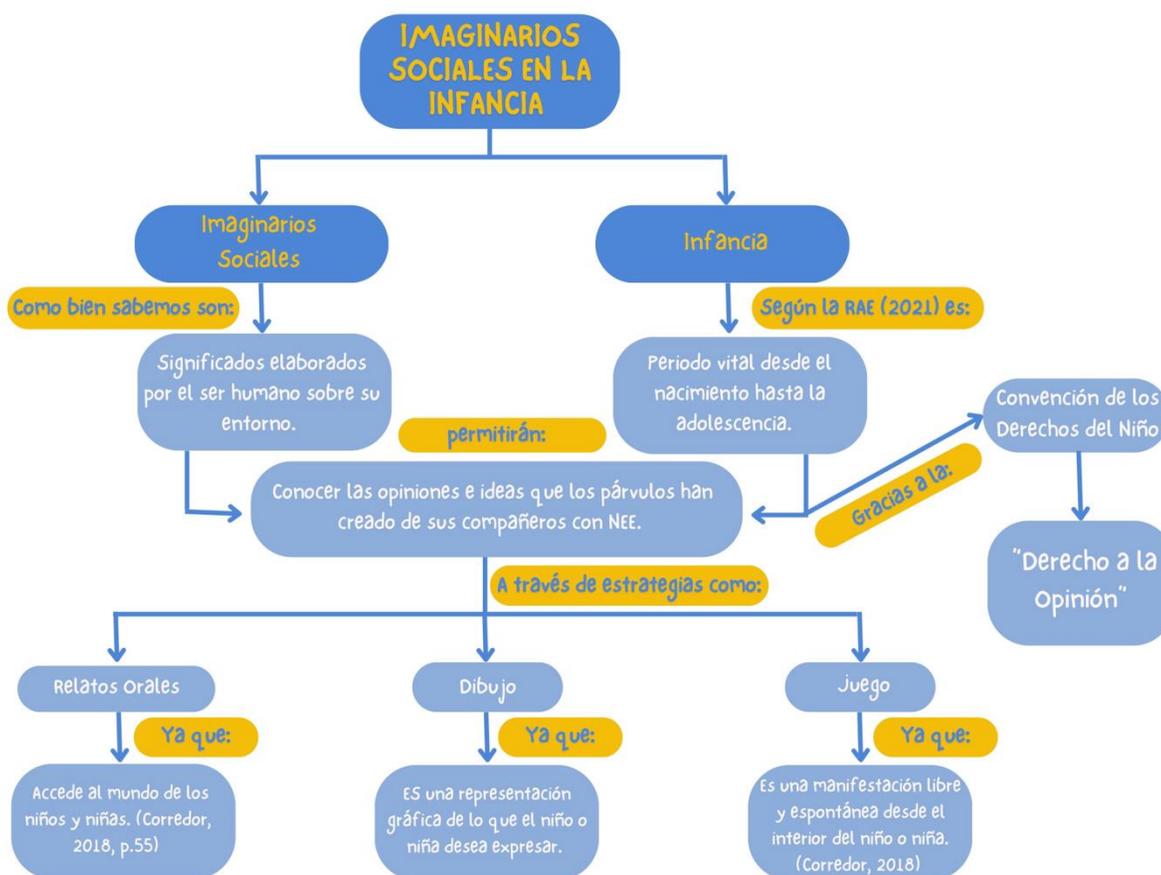
Una de estas estrategias mencionadas, son los relatos orales que las niñas y niños pueden compartir con quienes realizan esta clase de investigaciones sociales. Mediante dichos relatos, logran comunicar sus observaciones respecto de aquello que les rodea de manera directa y sincera, siendo clave durante la edad que se estima a lo largo de esta investigación, puesto que deberían tener un importante contenido semántico dentro de su habla. Corredor (2018), señala que “evidentemente, las niñas y niños están dispuestos a iniciar su carrera como narradores, y por ello, el relato es una forma de acceder a su mundo” (p. 55).

También, una estrategia clave, es a través del dibujo; esta herramienta, llega a completar el relato oral y se muestra como otra de las formas de comunicación de los párvulos, quienes dan a conocer mediante representaciones gráficas aquello que piensan, sienten, anhelan, etc., pero de una forma que le hace especial, ya que son creaciones propias que conllevan ideas subjetivas; permitiendo la expresión desde sus experiencias y hechos significativos.

Una última, de tantas, estrategias por mencionar, es el juego. Este se considera como aquellas manifestaciones libres y espontáneas del interior de la niña y niño (Corredor, 2018), en el cuál ellos son capaces de desenvolverse sin limitantes. Por ello, se convierte en una pieza clave para extraer información y canalizar esta a los pensamientos e imaginarios que los párvulos poseen de aquello que se necesita investigar.

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis:

Figura 3



Fuente: Elaboración propia

Inclusión educativa en Educación Parvularia.

La educación inclusiva tiene diversas definiciones, según Mantilla (2019), “se reconoce como inclusión educativa al derecho que tienen los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete sus diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.” (p.12). Según esta definición, la educación inclusiva se refiere al derecho que tienen todas las personas, desde niños y niñas hasta adultos y adultas, de recibir una educación de calidad que tome en cuenta y respete sus diversas capacidades y necesidades educativas, así como sus costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, entre otros aspectos.

La educación inclusiva en la actualidad está siendo esencial en todo el mundo, No obstante, el progreso hacia la implementación de la orientación inclusiva es complejo y todavía insuficiente en la mayoría de los países. Además, no se debe dar por sentada la total aceptación de la filosofía de la inclusión (Ainscow, 2003). A pesar de los esfuerzos realizados, todavía existen barreras que impiden una educación inclusiva, como la discriminación, la falta de conocimiento en el tema, la falta de recursos, entre otros aspectos.

Por otra parte, en relación al tema tratado, se puede dar cuenta que es desconocido para el mundo los imaginarios de las niñas y niños, que construyen respecto a sus compañeros

y compañeras con necesidades educativas especiales, puesto que en los artículos no se habla del pensamiento e ideas que tienen, por esto es primordial que los docentes consideren la importancia necesaria a los imaginarios de cada párvulo, en relación a la inclusión educativa, Mantilla (2019), plantea lo siguiente: “No es posible pensar en procesos de inclusión, sin contar con docentes competentes y comprometidos” (p.19). Es esencial que los y las docentes reconozcan y consideren los imaginarios de las niñas y niños en relación a la inclusión educativa. Esto les permitirá comprender mejor las percepciones y necesidades de todos, promoviendo así un ambiente inclusivo y proporcionando una educación de calidad.

Cabe mencionar el problema que se enfrenta es la falta de educación inclusiva en el nivel inicial, ya que los maestros no dedican suficiente tiempo a aplicar la inclusión en diversas actividades, lo que resulta en la exclusión voluntaria de algunos alumnos y en la exclusión por parte de sus compañeros o compañeras, debido a barreras que dificultan su participación plena en esas actividades (Galicia, 2020). Esta situación resalta la necesidad de abordar de manera prioritaria la implementación de estrategias inclusivas en la Educación Parvularia.

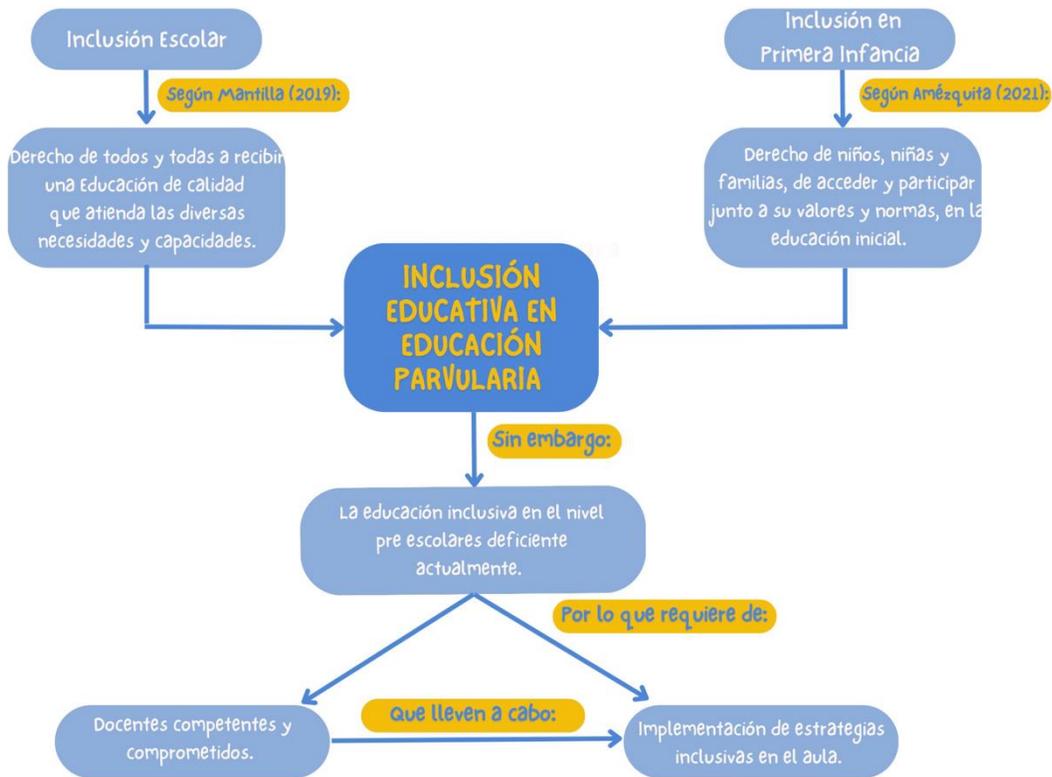
Por otro lado, Amézquita (2021), plantea lo siguiente:

La inclusión en la infancia temprana encarna los valores, las normas y los procedimientos en que se basa el derecho de todos los niños, niñas y sus familias de acceder y participar – independientemente de sus características de cualquier actividad y servicio relacionado con las políticas de primera infancia. (p.6)

Como conclusión, la inclusión en la infancia temprana también implica promover la diversidad y la aceptación de las diferencias. Es fundamental, que las niñas y niños desde temprana edad aprendan a valorar, respetar y convivir con las características únicas de cada individuo, desarrollando actitudes de inclusión, empatía y solidaridad.

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis:

Figura 4



Fuente: Elaboración propia

Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Se afirma que “El alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales es aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Ministerio de Educación de Chile, 2010, artículo 2). Esta definición amplia e inclusiva reconoce la diversidad de niños y niñas y promueve la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, destacando la necesidad de adaptar la educación a las necesidades individuales de cada uno.

Por consiguiente, las necesidades educativas especiales surgen cuando una niña o niño, presenta dificultades y/o limitantes para su aprendizaje; por tanto, estas tienen como fin identificar el tipo de apoyo que cada uno de los estudiantes necesita para alcanzar un desempeño adecuado en el proceso educativo. (Holz, 2019).

A partir de esta definición, Holz (2019) desprende dos categorías de NEE: permanentes y transitorias. Las primeras se presentan como consecuencia de una discapacidad diagnosticada, siendo aquellas que requieren apoyos y recursos para asegurar los saberes y conocimientos. Entre ellas encontramos el déficit visual, mental, auditivo, motor, graves alteraciones de la capacidad de relación y comunicación, y, trastornos de la comunicación oral. Mientras que las segundas, se caracterizan por ser necesidades experimentadas por las niñas y niños en algún momento específico de su vida escolar, en donde el apoyo extraordinario consta de un periodo determinado y finito. Algunas NEE transitorias son: Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), trastornos específicos del lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional (TDA) con y sin Hiperactividad (TDAH), Trastorno Hiperactivo

y Coeficiente Intelectual (CI), algunas de estas son diagnosticadas a partir de los 5 años de edad.

Si bien cada niña y niño es único y diferente, todos tienen sus procesos, pero existen limitaciones intelectuales, o físicas, que hacen que este desarrollo se vea tergiversado, por lo que son ellos quienes necesitan y requieren más de dichos enfoques.

De la mano de lo anterior, el autor Aguilar (2021) menciona que “Por ello, la educación especial es aquella que va dirigida a los sujetos que por diversas causas -psíquicas, físicas, emocionales- no se adaptan a una enseñanza normal” (p. 36), pues las dificultades de las cuales se habla hacen referencia a aquellas que alteran o impactan en el desarrollo educativo de dichos estudiantes. Como se hace referencia, estas infancias requieren un enfoque distinto, una búsqueda de métodos que los y las impulsen y ayuden a llegar a los objetivos esperados, métodos que permitan potenciar y desarrollar sus aprendizajes, tal como se menciona, de diversas maneras; maneras adecuadas para cada niño y niña que así lo requiera.

Conforme a ello, la inclusión en cuanto a niñas y niños con necesidades educativas especiales plantea un desafío para el sistema educativo en general, pues, se necesita una perspectiva que integre la formación profesional de los y las docentes, la adecuación de políticas y las prácticas educativas que se ejercen en el sistema escolar. A su vez también requiere de recursos que permitan una correcta adaptación de entornos educativos que consoliden equidad y accesibilidad.

A nivel de nuestro país, las necesidades educativas especiales, se asisten de dos maneras diferentes: Escuelas especiales y establecimientos con programas de integración escolar (PIE). Ambos, tienen como objetivo atender a las diversas necesidades existentes en las niñas y niños, mediante estrategias que potencien y favorezcan el desarrollo integral de todas y todos.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

El TEA o trastorno del espectro autista, es un término utilizado para describir un grupo de condiciones neurológicas del desarrollo que afectan la interacción social, la comunicación y el comportamiento de diversas maneras y en diferentes grados, según Celis y Ochoa (2022): “El trastorno del espectro autista (TEA) es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos” (p.7). Las características del TEA pueden variar de una persona a otra; algunas personas con TEA tienen dificultades graves en la comunicación y la interacción social, mientras que otras pueden tener habilidades en ciertas áreas, como matemáticas o de memoria. El diagnóstico y el tratamiento del TEA a menudo requieren un enfoque individualizado para abordar las necesidades específicas de cada persona.

Por otro lado, Lampert (2021), plantea que, “Es necesario adaptar el entorno para maximizar la participación de cada individuo, estableciendo metas a corto y largo plazo, con el objetivo

de que puedan ser alcanzadas” (p.14). Es primordial que el entorno se pueda adaptar para alcanzar un enfoque más comprensivo y orientado hacia el apoyo, la inclusión y el bienestar de quienes viven con esta condición.

Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)

El trastorno específico del lenguaje, también conocido por sus iniciales como TEL, según *American Speech-Language-Hearing Association*, ASHA (1980, como se citó en Blanca, 2018) lo definen como

La anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito, pudiendo implicar todos o algunos de los componentes fonológicos, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico, además de indicar que quienes tienen este trastorno también tienen problemas del procesamiento del lenguaje y la abstracción de información para almacenar (p.168)

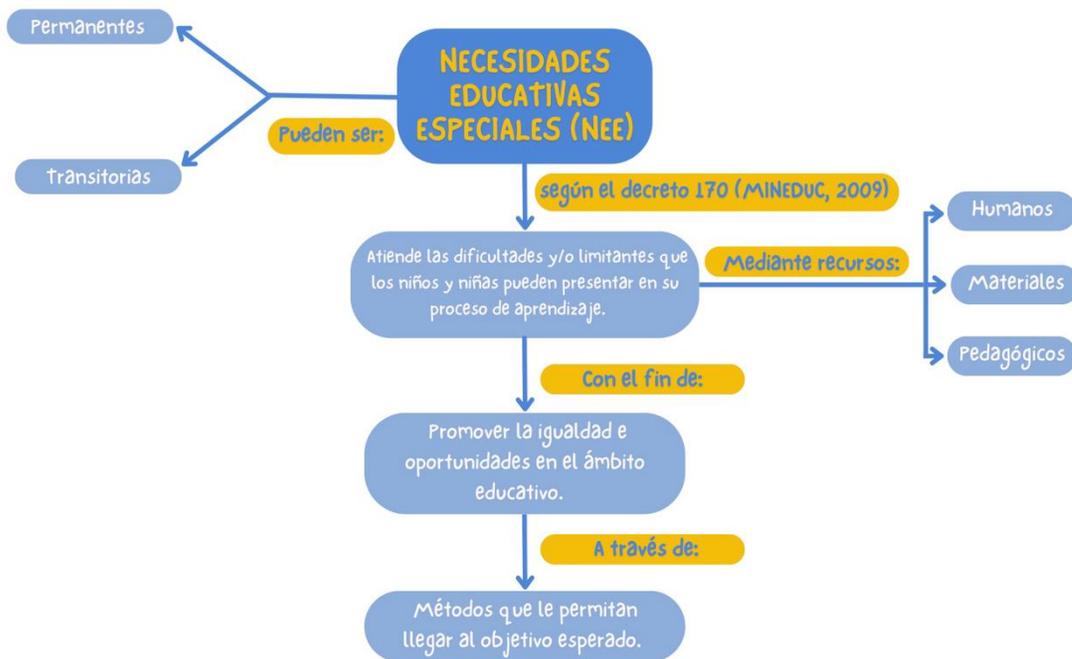
Concluyendo que dichas dificultades en el lenguaje que caracterizan al trastorno pueden repercutir en diversos aspectos comunicativos, expresivos y de comprensión del lenguaje por parte de quienes sean diagnosticados, pudiendo afectar de forma integral en su desarrollo y/o aprendizaje de forma transitoria, desde la primera infancia hasta incluso la adolescencia.

Además, dentro de otras afecciones que caracterizan al trastorno y se pueden observar en niñas y niños diagnosticados con TEL, según Bustos y Fierro (2018) pueden ser las que se ven afectadas en distintas capacidades relevantes en la sociabilización, como la conversación, la emisión de narraciones y la producción oral del discurso; de una forma interpretativa, esto significa que niñas y niños que tengan este diagnóstico, también se pueden ver afectados en uno de sus principales medios de exploración e interacción con el mundo, como lo es la socialización con otros; lo que resulta alarmante ante las habilidades que podría obtener y/o desarrollar o no, a través de contextos tan indispensables y comunes como lo es la conversación y relación entre pares. De esta misma forma, otra de las competencias socioemocionales que se puedan ver afectadas, podrían ser la comprensión de emociones de otros y las estrategias de resolución de conflictos, ya que al tener ciertas limitaciones comprensivas tanto personales como del resto se dificulta comprender e interpretar las emociones, así como también encontrar herramientas adecuadas para la resolución de conflictos (Ortega, 2018).

De esta forma, resulta ser un minucioso e importante trabajo en la actualidad el poder resguardar la integridad del desarrollo de niñas y niños que tienen diagnóstico TEL, por lo que más allá de las herramientas que se utilicen para apoyar esta transitoriedad desde la perspectiva educativa, también se deben considerar importantes los aspectos y contextos sociales que se brinden a niñas y niños con estas características.

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis:

Figura 5



Fuente: Elaboración propia

Interacciones entre pares

Una interacción significa cualquier acción que se ejerce entre dos o más personas, para Castellano (citado en Tomasello, 1992) “en las interacciones con los demás se originan los signos de naturaleza lingüística” (p. 4); por lo que dichas interacciones serían innatas y fundamentales al dar origen a la comunicación, que además potencia la socialización entre personas.

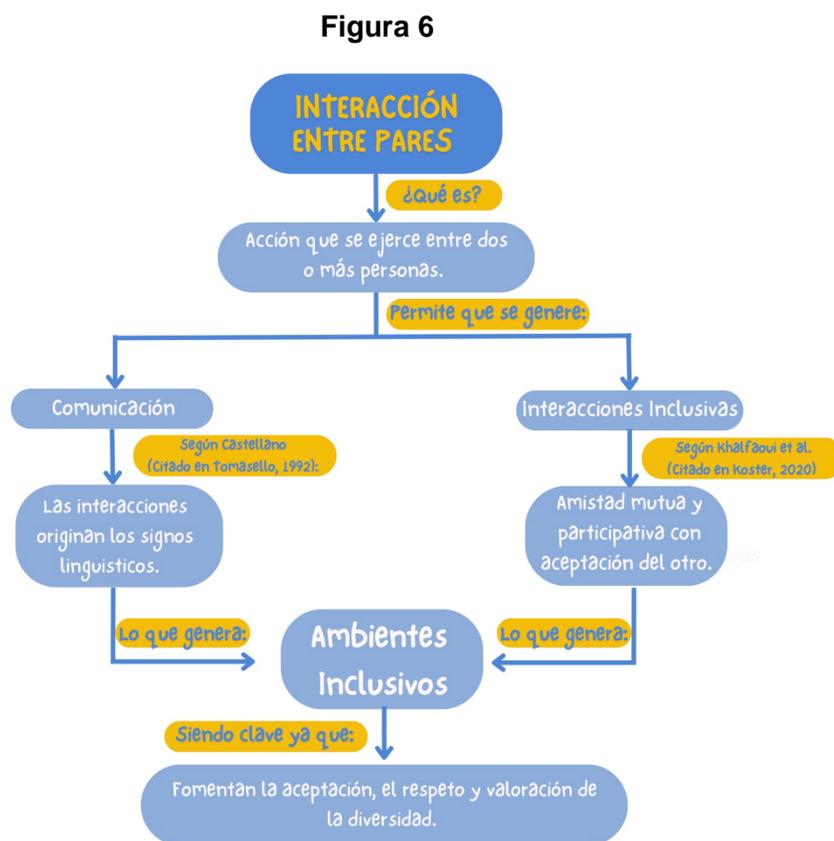
En este sentido y apuntando directamente a las interacciones satisfactorias que se pueden generar entre pares en ambientes escolares inclusivos, según (Duque et al., 2020; citado en Koster 2009) consisten en las cuales incluyen ser un miembro aceptado en un grupo, tener una amistad mutua y participar activamente y de forma equitativa en los grupos con los cuales realice actividades, destacando además la importancia y relevancia de los escenarios que pueden ofrecer las actividades, ya que podrían apoyar o restringir ciertos patrones de interacciones entre pares. De acuerdo con este panorama, podemos obtener una visualización más clara de cómo son algunas de las interacciones inclusivas entre pares, además de destacar la importancia que tienen las actividades que se les entregan a niñas y niños, por los impactos que pueden tener en estas interacciones.

Por otra parte, estas interacciones entre pares también se pueden observar en otros aspectos, según Cubero y Paniagua (2018) se pueden ver reflejadas en la negociación,

resolución de problemas o toma de perspectiva, siendo estas habilidades cognitivas importantes para el desenvolvimiento en contextos sociales de niños y niñas. (p.18)

En términos simples, los imaginarios sociales y los imaginarios infantiles desempeñan un papel crucial en la educación inclusiva; estos imaginarios y construcciones simbólicas influyen en la forma en que las niñas y niños perciben y tratan a otros párvulos con necesidades educativas especiales. Por consiguiente, la educación inclusiva busca romper con los estereotipos y prejuicios a veces presentes en estos imaginarios, reconociendo y valorando la diversidad de habilidades de cada persona. En este contexto, las interacciones entre pares juegan un papel fundamental, ya que fomentan la aceptación, el respeto y la valoración de las diferencias. A través de estas interacciones, podemos descubrir los imaginarios de las niñas y niños, así como sus propias concepciones del mundo.

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis:



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 3: Marco Metodológico

Introducción

En este capítulo, se presentará el marco metodológico de nuestra investigación, la cual corresponde a los “Imaginario que construyen las Niñas y los Niños respecto a sus compañeros y compañeras con Necesidades Educativas Especiales en Nivel Transición”.

En primer lugar, se establece el paradigma y enfoque metodológico que se pretende abordar en esta investigación; un paradigma cualitativo, puesto que de esta manera se podrá comprender y describir las percepciones de quienes intervienen en el objeto de estudio, mediante la recolección y el análisis de los datos; indicando, además el alcance que implica toda esta investigación. En segundo lugar, se establece el diseño de esta misma, la que como el título lo describe; se basa en “Estudio de casos” colectivos y descriptivos, lo que permitirá explorar y comprender en mayor profundidad la interacción entre el fenómeno de interés y su entorno, de forma natural, y sin manipular estas diversas situaciones y/o condiciones. Como tercer punto, se definirán los sujetos de estudio con los que se realizará esta investigación, los cuales serán niños y niñas pertenecientes a los establecimientos; Colegio Divina Pastora en la comuna de La Florida, y Liceo Manuel Arriarán Barros en la comuna de La Cisterna. Finalmente, y como cuarto lugar, se describirán los instrumentos que se considerarán para obtener la información y analizar estos resultados dentro de toda la investigación.

Paradigma y enfoque metodológico

La investigación debe ser abordada por un paradigma que permite aproximar el estudio a una sistematización indagatoria, mediante la cual se logra explicar el problema. En el caso de esta investigación, se ha seleccionado el enfoque cualitativo. Para Mason (1996, como se citó en De Gialdino, 2006) “una investigación cualitativa posee una visión filosófica que permite interpretar el mundo social, pues esta, se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles respecto al contexto social en el que se llevan a cabo.” (p.25)

El enfoque cualitativo, estudia los fenómenos humanos, y las causas de estos, a partir de los subjetivos significados y representaciones que las personas le otorgan. Además, se caracteriza por su naturaleza dinámica, siendo un proceso circular e indefinido que permite al investigador o investigadora desarrollar preguntas e hipótesis en todo momento de la recolección y el análisis de datos.

Como mencionan Perez y Schenke (2018), “Bajo la aplicación del método inductivo, utiliza un diseño flexible, que promueve modificaciones en el transcurso de la indagación, que hace al investigador volver al campo una y otra vez, para observar situaciones reales, espontáneas, naturales.” (p.2). Lo anteriormente mencionado hace referencia a la flexibilidad existente en este tipo de investigaciones, lo que facilita al investigador o investigadora la comprensión de estos fenómenos y/o sucesos, gracias a la posibilidad de no seguir un proceso rígido y estructurado.

Generalmente, la finalidad de este paradigma consiste en comprender y describir las percepciones e interpretaciones de quienes intervienen en el objeto de estudio, las cuales se evidencian mediante la aplicación de métodos y técnicas que orientan las respuestas a la profundidad del fenómeno en cuestión. Es por ello, que se considera propio aquel enfoque dentro de esta investigación, pues es aquel que permite un análisis más reflexivo de las realidades en las cuales se llevará a cabo el estudio, por lo que se permitirá determinar y describir; relaciones y actividades de la situación/problema.

Diseño de investigación: Estudio de casos

Esta investigación se concibe como una investigación cualitativa que se llevará a cabo mediante un diseño de estudio de casos colectivo y descriptivo. El estudio de casos se centra en la comprensión de la singularidad y complejidad de un caso específico, prestando especial atención a los detalles de su interacción con los contextos relevantes (Stake, 1998, p.26). Esto implica que el estudio de caso permite explorar y comprender en mayor profundidad la interacción entre el fenómeno de interés y su entorno, lo que puede resultar difícil de entender con otros diseños de investigación.

El diseño de estudio de casos es particularmente necesario y asertivo cuando se busca investigar un fenómeno en su contexto natural, sin manipular situaciones o condiciones, López (2013), menciona que, “El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia” (p.140). Esto permite examinar un caso específico o múltiples casos, recopilando datos de diversas fuentes, como entrevistas, observaciones y documentos; además, brinda la oportunidad de profundizar en la comprensión de la interacción entre el fenómeno y su entorno, así como de identificar patrones, relaciones y factores influyentes.

Al utilizar un enfoque de estudio de casos colectivo, se examinarán múltiples casos que compartan características comunes relacionadas con esta investigación, Comet y Jiménez (2016), plantean que, “se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente” (p.7). Esto permitirá obtener una visión más amplia y comprensiva de los imaginarios infantiles respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales, ya que se podrán identificar similitudes, diferencias entre los casos, detectar patrones, identificar y describir estos, y poder plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, se utilizará un enfoque descriptivo, que implica una descripción detallada y exhaustiva de los casos, sus contextos y las interacciones que ocurren en ellos, Comet y Jiménez (2016), proponen que “se presenta un informe detallado del fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa, con el objeto de no guiarse por hipótesis preestablecidas y aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún” (p.7). A través de este se recopilarán múltiples fuentes de evidencia con las cuales se podrá obtener una imagen completa de estos imaginarios infantiles.

A la misma vez, el estudio de casos en educación involucra un análisis profundo en un contexto real que permite comprender la complejidad de diversas situaciones, Escribano y Soto (2019), plantea lo siguiente:

En lo que concierne a las investigaciones educativas, se emplea con frecuencia el “estudio de caso”, el cual es considerado una herramienta que propicia al especialista de la educación la obtención de resultados de interés ante situaciones propias de su desempeño profesional cotidiano. (p.204)

El estudio de caso permite a los y las especialistas en educación examinar detenidamente una situación o un fenómeno particular que enfrentan en su práctica diaria, esto implica investigar y analizar de manera profunda y detallada un caso específico, recopilando datos relevantes y significativos.

Por consiguiente, el diseño de estudio de casos resulta relevante y adecuado para investigar los imaginarios infantiles que construyen las niñas y niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en el nivel transición. Su orientación profunda y contextualizada permitirá recopilar información detallada y comprender la complejidad de las situaciones específicas que involucran la inclusión en este contexto educativo. Además de esto, el diseño de la investigación se llevará a cabo con una complementariedad de enfoque mosaico.

En el enfoque mosaico, tanto el investigador o investigadora como, en este caso, el párvulo, se transforman en coparticipantes para realizar la documentación, dentro de su contexto social, de experiencias vivenciadas. (Fritz, 2016, p.206).

Fritz (2016, como se citó en Clarck y Moss,2001), plantearon este método buscando escuchar las voces de las niñas y niños, permitiendo que estos fueran partícipes y protagonistas de sus propias investigaciones. De esta manera, las experiencias de los infantes cobran sentido y ellos no son vistos como simples objetos de estudio.

Dicho de otra forma, “Las niñas y niños son capaces de hacer investigación educativa sobre ellos mismos, por ellos mismos, y en calidad de “coinvestigadores” pueden conseguir que alrededor de ellos se promuevan sus propias iniciativas” (Fritz, 2016, como se citó en Delgado, 2021, p.1)”

El enfoque mosaico aborda una diversidad de estrategias de investigación adecuadas para la infancia, que considera a ésta como la principal beneficiaria de sus aportaciones, pues, se les permite tener iniciativa y proponer soluciones a situaciones cotidianas que les involucra.

Para la vigente investigación, el enfoque mosaico se considera apropiado debido a que el foco de esta es obtener aquellos imaginarios que las niñas y niños de niveles transición han construido en base a su vivencia junto a compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales, siendo así los principales actores. Dicho esto, y como menciona Delgado (2020), “la contribución del enfoque mosaico radica en la participación de los niños en diferentes momentos del proceso investigativo” (p.11).

Análisis o sujetos de estudio

Los sujetos de análisis o estudio “constituyen el medio, la vía mediante la cual será estudiado y conocido un objeto.” (Álvarez et al., 2022). Por lo que, para llevar a cabo la investigación, en primera instancia es necesario definir a los sujetos de estudio con los cuales se realizará.

En base a esto, se determina que los sujetos de estudio se conforman de 9 niños y niñas de nivel transición I y II; por lo que sus edades rondan entre los 4 y 6 años. 3 de ellos (2 niñas y 1 niño) pertenecen al nivel Pre-Kínder en el Colegio Divina Pastora en la comuna de La Florida, mientras que los 6 restantes (niños) forman parte de los tres niveles Kínder en el Liceo Manuel Arriarán Barros en la comuna de La Cisterna. Este grupo de sujetos de estudio ha sido el elegido para llevar a cabo la investigación puesto que pertenecen a variados grupos educativos en donde se convive a diario en diversidad; además de contar con la situación de oportunidad debido al acceso a diario que se tiene a estos niveles, dado que 4 de las 5 investigadoras se encuentran realizando su práctica profesional II en estos establecimientos.

La siguiente tabla sintetiza los sujetos de muestra, sus respectivas edades y nivel educativo.

Tabla 2: Sujetos de la Muestra.

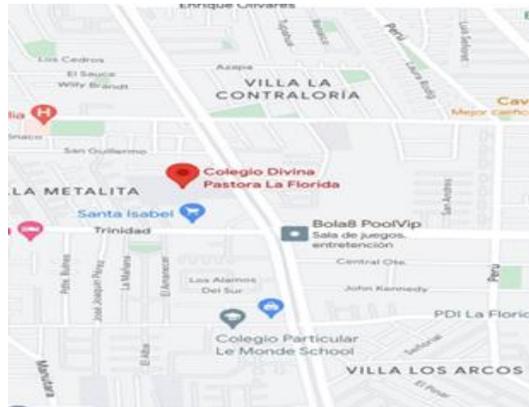
Niño/a	Edad	Curso
1 (A)	5 años	Prekínder
2 (B)	5 años	Prekínder
3 (C)	5 años	Prekínder
4 (D)	6 años	Kínder A
5 (E)	6 años	Kínder A
6 (F)	6 años	Kínder B
7 (G)	6 años	Kínder B
8 (H)	6 años	Kínder C
9 (I)	6 años	Kínder C

Fuente: Elaboración propia.

Zona geográfica de la muestra

Colegio Divina Pastora

Av. Vicuña Mackenna 9651, Santiago - La Florida.



El centro educativo **Colegio Divina Pastora la Florida (CDPLF)**, está ubicado en Av. Vicuña Mackenna 9651, la Florida, fundado en el año 1957 con el nombre de “Colegio Miguez” que inicia con niveles de Kínder a 4º Básico, con el tiempo aumentó la demanda por matrícula, es por aquello que cambia al nombre actual “Colegio Divina Pastora de la Florida” obteniendo la primera promoción de graduadas de IV medio en 1974, con 18 estudiantes. Actualmente mantiene una matrícula de 705 estudiantes en total abarcando niveles desde Pre Kinder hasta 4to medio, a cargo de la representante legal María del Carmen González Jiménez. Respecto al área de la Educación de Párvulos, el colegio cuenta con dos niveles, NT1 con una matrícula de 18 y NT2 con matrícula de 31 niños y niñas. Con un equipo de aula conformado por una Educadora de Párvulos y una Asistente técnica.

El establecimiento educativo se encuentra en una zona aledaña próxima bastante tranquila y de buen vivir, con acceso cercano a negocios, ferias, supermercado y locomoción (Metro Trinidad); por lo demás cabe decir que el establecimiento es amplio, con zonas determinadas para educación inicial, además de la enseñanza básica y medio, contemplando patios amplios, gimnasio, pista de patinaje, pista de atletismo, comedor, laboratorios (2), auditorios y capilla.

En cuanto al mobiliario del espacio de los NT1 y NT2, cada nivel tiene baño propio (con 5 lava manos y 4 wc), zona de patio (con columpios (4), resbalines (2), zonas de naturaleza (pasto y árboles frutales). También se cuenta con baño propio y sala de trabajo para planificación para el equipo docente.

Por otra parte, y según lo comentado por la coordinadora del establecimiento, este año se redujo a sólo dos niveles NT1 y NT2, en comparación con años anteriores en que existían 4 niveles. Además, dentro de las indagaciones por parte de la Educadoras en formación,

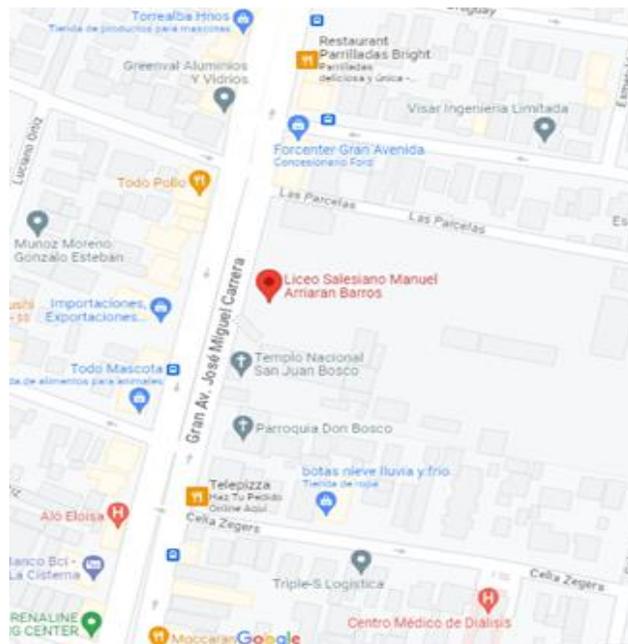
quienes obtuvieron una entrevista con la coordinadora de Educación Básica Angelina Llancao, en reemplazo por licencia médica de Cynthia Olivero coordinadora de educación inicial del CDPLF, nos menciona que actualmente en el establecimiento solo existe PEI y que se encuentran trabajando para realizar un Plan de Mejoramiento Institucional.

En este sentido se recoge información perteneciente al Proyecto Institucional Educativo del colegio, que nos brindará los insumos necesarios para generar un diagnóstico. Según lo declarado en el PEI, el enfoque de la educación preescolar en el Colegio Divina Pastora de La Florida se basa en la participación activa y el aprendizaje a través del juego y la exploración del entorno, lo que permite a las niñas y niños desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas de manera natural y efectiva.

Por último, mencionar que el Colegio Divina Pastora de La Florida se destaca por su enfoque en la formación en valores, promoviendo la solidaridad, el respeto, la responsabilidad y la honestidad. Además, el colegio cuenta con una sólida trayectoria académica, obteniendo buenos resultados en pruebas estandarizadas como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en Chile.

Liceo Manuel Arriarán Barros

Gran Avenida José Miguel Carrera 8250, Santiago - La Cisterna.



El **Liceo Manuel Arriarán Barros (LAB)**, es un establecimiento escolar que fue inaugurado en el año 1943 y se encuentra ubicado en la comuna de La Cisterna, con dirección Gran Av. José Miguel Carrera #8250.

Su financiamiento, es de carácter particular subvencionado, acogiendo únicamente a varones desde Educación Parvularia (Primer Nivel de Transición) hasta la Educación Media; en promedio, cuenta con 1600 alumnos.

En la enseñanza preescolar, cuenta con 5 cursos en total, pertenecientes a los niveles educativos Transición I y Transición II.

Posee una amplia construcción de 6.761 metros cuadrados, en los cuales cuenta con áreas verdes, gimnasio, laboratorios de computación, multicanchas, salas de arte, casino, auditorio, entre otros.

El LAB implementa una propuesta educativa, orientada hacia la religión salesiana, la que es considerada como confesional católica; en consideración a ello, se rige mediante el Proyecto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS), el cuál enfatiza la educación científico humanista, y del cuál nacen la misión y visión.

Por su parte, la misión del establecimiento se enfatiza a través de la evangelización que permite la educación y viceversa, presentada de la siguiente manera:

“Cómo liceo científico humanista, educamos, acompañamos y evangelizamos a niños y jóvenes a través del Sistema Preventivo de San Juan Bosco, favoreciendo la integración fe, cultura y vida, en su desarrollo como hombres cristianos, potenciando la formación integral en la búsqueda del proyecto de vida para contribuir de manera activa a la sociedad actual”. (LAB)

Mientras que la visión, aborda el legado de San Juan Bosco, la cual es:

“Siendo signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor, construimos una Comunidad Educativa Pastoral al servicio de los niños, preadolescentes y jóvenes, inspirados en el legado espiritual y pedagógico de Don Bosco, para formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos”, contribuyendo a la Iglesia y a la sociedad actual.” (LAB)

Bajo esta línea, el **Liceo Manuel Arriarán Barros**, procura la formación de jóvenes que sean conscientes de la realidad social que les rodea, actuando mediante el compromiso, serenidad y seriedad, que les permitirá resolver los desafíos que se les presentarán a lo largo de la vida.

Para ello, educa mediante la pedagogía de “Sistema Preventivo”, perteneciente a la esencia misma de la misión Salesiana, la cual pretende orientar a los niños y jóvenes, a dirigir sus capacidades intelectuales, espirituales y afectivas hacia el don del servicio evangelizador; esto, como modo de herencia espiritual y educativa de Don Bosco.

Instrumentos y/o técnicas de medición

Como bien hemos mencionado, la presente investigación se desarrollará mediante la metodología del enfoque mosaico, debido a que este considera al niño y niña como un agente social activo y competente, capaz de proporcionar información acerca de problemas e intereses que afectan de manera directa su vida. (Fritz, 2016)

A partir de esta metodología, es que nacen las herramientas que se utilizarán para recabar información y analizar resultados dentro de la investigación, focalizadas en la escucha y participación de niños y niñas, las cuales son:

1. Dibujos

La presencia de dibujos permite al niño o niña, reflejar la forma en que piensa, interpreta y representa algo. De esta manera, lo comprendemos como un medio en el cual los niños y las niñas expresan y comunican aquello que vivencial o sienten, plasmando a través del dibujo, sus perspectivas sobre el ambiente en el que se desenvuelven.

Ronaldi (2001, citado en Fritz 2016), define algunas estrategias del enfoque mosaico, en este caso el dibujo, como material visual, que mediante su conocimiento permitirán comprender perspectivas, significados e incluso formas de ver la vida.

2. Fotografías y/o Vídeos

El uso de fotografías y vídeos, entrega validez a la idea de que la niña o niño sea coinvestigador/a, puesto a que se convierte en el creador de sus propias estrategias de investigación; de esta manera, recaban momentos, personas, objetos, junto a datos e información que ellos y ellas escojan y consideren claves para contribuir en el estudio, convirtiéndose, dicha estrategia, en una forma de expresión (Delgado, 2020, p.14)

Por otro lado, es considerable, el disfrute que existe en las niñas y niños al capturar fotografías y videos, en lo cuales descubren y exploran sus posibilidades o usos.

3. Entrevista Semi Estructurada

Las conversaciones con niños y niñas entregan una oportunidad de recoger información, en la cual existe informalidad. Mediante estas, los párvulos, hacen uso de sus estrategias comunicativas de manera verbal, dirigiendo y protagonizando el contenido que surge en el intercambio de mensajes; en este momento, el adulto siempre debe tener la rigurosidad competente de no intervenir en aquello que el niño y niña quiere emitir.

Díaz et al. (2013) por su parte, define a la entrevista semi estructurada como aquella que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163) por lo que el instrumento a utilizar considera ser aplicado con flexibilidad con los diversos sujetos de investigación, a través de la conducción de preguntas e interrogantes que van surgiendo a medida en que la conversación se está llevando a cabo, y que a su vez, enriquecerán el proceso de recogida de información.

La siguiente Matriz es de coherencia interna del marco metodológico:

Tabla 3: Matriz de organización marco metodológico

Justificación del paradigma de investigación	Se considera propio aquel enfoque dentro de esta investigación, pues permitirá un análisis reflexivo de las realidades en las cuales se llevará a cabo el estudio, permitiendo determinar y describir, relaciones y actividades de la situación/problema.
Descripción y justificación	La finalidad del paradigma cualitativo consiste en comprender y describir las percepciones de las personas que intervienen en el objeto de estudio, y estas son evidenciadas mediante

del enfoque de investigación	<p>la aplicación de métodos y técnicas que orientan las respuestas a la profundidad del fenómeno en cuestión. para Mason (1996), una investigación cualitativa posee una visión filosófica que permite interpretar el mundo social, pues esta, se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles respecto al contexto social en el que se llevaba a cabo.</p> <p>Dicho esto, consideramos pertinente este paradigma, ya que mediante él se puede generar un análisis reflexivo de las realidades en las cuales se investigará, logrando así determinar y describir, relaciones y actividades de la situación/problema.</p>			
Justificación del diseño metodológico	<p>El diseño de estudio de casos resulta relevante y adecuado para investigar los imaginarios infantiles sobre sus compañeros y compañeras con habilidades distintas en el nivel transición. López (2013), menciona que, “El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia”. Su orientación profunda y contextualizada permitirá recopilar información detallada y comprender la complejidad de las situaciones específicas que involucran la inclusión en este contexto educativo. Además de esto, el diseño de la investigación se llevará a cabo con una complementariedad de enfoque mosaico.</p>			
Objetivo general	Objetivos específicos	Instrumento requerido para recoger información	Posibles preguntas y/o focos de observación para recoger información	Fuente o informantes desde donde recoger información (muestra)
<p>Analizar los imaginarios que construyen las niñas y los niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.</p>	<p>Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.</p>	<p>(Enfoque Mosaico)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dibujos ● Entrevista narrativa (relato) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuéntame sobre algún juego que hayas compartido con X, Y, Z. ● A partir de una fotografía de subgrupos del curso, se consulta: <ul style="list-style-type: none"> ● Con quiénes de estos niños/as juegas? <p>SUBPREGUNTA ¿Por qué te gusta jugar con él/ella?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quienes son tus amigos de esta sala. <p>SUBPREGUNTA</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Niños y niñas de nivel transición que posean compañeros diagnosticados con habilidades distintas ● Se trabajará en nivel Transición de los centros educativos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Colegio Divina Pastora (La Florida) 2. Liceo Manuel Arriarán Barros (La Cisterna)

			<p>¿Todos son tus amigos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Con quién te gusta jugar? <p>SUBPREGUNTA</p> <p>¿Con quién no te gusta jugar?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fotos de compañeros con los que más disfruto jugar • Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios de inclusión de la muestra: <ol style="list-style-type: none"> 1. Niños y niñas que participan proactivamente en las situaciones educativas. 2. Grado de interacción con las niñas y niños con habilidades distintas. 8 – 10 casos. 3. Niños y niñas que asisten regularmente al establecimiento. 4. Niños y niñas con familias participativas en el proceso educativo que faciliten el consentimiento informado. 5. Niños y niñas que otorguen el asentimiento informado.
	<p>Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Videos • Fotografías • Dibujos 	<p>A través de un juego, elegir al azar, un nombre de un compañero/a, se pregunta a los niños/as:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué te gustaría decirle a tu compañero/a • Qué piensas de tu compañero/a 	
	<p>Plantear estrategias que fomenten las relaciones de</p>	<p>Entrevista semiestructurada</p>	<p>Segunda etapa</p>	<p>Niños y niñas</p>

	<p>las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.</p>			
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración Propia

Procesos de Validación

Consentimientos y Asentimientos

El proceso se inició completando los documentos necesarios y enviándolos al comité de ética, donde se definieron aspectos relevantes de la investigación para una mejor comprensión del tema por parte del comité, las familias, el establecimiento y las niñas y niños. El proceso al que se someten dichos documentos, posteriormente a su formulación, es la revisión y aprobación de este, y, tras recibir una respuesta que sugirió ediciones y/o cambios, se realizaron ajustes en los aspectos identificados antes de obtener la validación correspondiente.

Posteriormente, ya aprobados los documentos, se entregaron a los establecimientos, las familias y las niñas y niños, y, una vez obtenidos sus consentimientos y asentimientos, se dio inicio a la investigación en terreno.

Instrumento de recogida de información

El proceso de validación del instrumento fue realizado en dos diferentes etapas. La primera constó de una prueba piloto, la cual fue llevada a cabo en el mismo campo de estudio, y tenía como finalidad verificar la viabilidad de las respuestas a las preguntas propuestas, determinando si éstas aportan la información adecuada o presentan algún inconveniente que afecte el desarrollo de la investigación.

Para esto, se escogieron algunas de las preguntas ya establecidas en el instrumento, las cuales fueron aplicadas a diversos sujetos durante la cotidianidad de la jornada escolar, de manera espontánea.

Dado los favorables resultados obtenidos en esta prueba, se logró establecer que mediante este pilotaje el instrumento evaluativo diseñado fue el óptimo para dar comienzo al proceso investigativo.

En una segunda etapa, el instrumento diseñado fue sometido a una validación, la cual llevaron a cabo de forma paralela, tres expertos en infancia e inclusión, quienes desempeñan diversas labores educativas a lo largo de nuestro país.

Esta validación, fue realizada mediante dos diferentes herramientas evaluativas; Escala de Likert y preguntas de desarrollo.

Tras analizar los resultados arrojados en las dos etapas, se lograron determinar las preguntas definitivas para nuestro instrumento investigativo, en base a los porcentajes de logro obtenidos y las sugerencias recibidas por los validadores.

La siguiente tabla evidencia el grado de acuerdo con el que se evaluará cada interrogante del instrumento evaluativo.

Tabla 4: Grado de Acuerdo.

Conceptos	Pesos (puntaje)	Porcentajes
TA: Totalmente de Acuerdo	4	100%
DA: De Acuerdo	3	75%
NN: Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	2	50%
ED: En Desacuerdo	1	25%
TD: Totalmente en Desacuerdo	0	0%
Porcentaje esperado	8	100%

Nivel de significatividad				
Muy Bajo >de 40%	Bajo 40% - 59%	Medio 60%- 69%	Alto 70% - 89%	Muy alto 90% - 100%

Pregunta	Validador 1	Validador 2	Validador 3	Promedio	Nivel de significatividad
1.	75%	100%	100%	91,6%	Alto.
2.	0%	75%	0%	37,5%	Muy Bajo.
3.	100%	100%	75%	91,6%	Alto.
4.	75%	100%	100%	91,6%	Alto
5.	75%	0%	100%	58,3%	Bajo.
6.	75%	50%	100%	75%	Alto.
7.	100%	100%	100%	100%	Muy Alto.p
8.	75%	50%	100%	75%	Alto.

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los resultados obtenidos en la evaluación del instrumento de investigación por parte de los y las expertas, y de acuerdo al nivel de significatividad que obtuvieron las preguntas del instrumento, se decide eliminar la pregunta número 2: “¿Con quién es de estos niños juegas?” debido a que es la pregunta que obtiene menos porcentaje de significatividad al tener un gran parecido con la pregunta número 1.

Por otra parte, y de acuerdo con las sugerencias que realizan los evaluadores y evaluadoras se decide efectuar cambios en la pregunta número 6: “¿Con quién no te gusta jugar?”, modificándose por “¿Con quién/es juegas menos?” Para permitir que la investigación tenga un enfoque desde la imparcialidad entre las relaciones que se efectúan o no.

Finalmente, y frente a sugerencias de flexibilización que realizan los evaluadores y evaluadoras, tanto en el lenguaje con que se investigará, así como el orden de las preguntas y materiales con los que se busca las niñas y niños puedan realizar un dibujo; se decide flexibilizar el lenguaje investigativo mediante el posible surgimiento de sub preguntas que puedan dilucidar e incluso ampliar la información que se va a recabar, además de flexibilizar en al diversidad de materiales que se podrán ofrecer para que niñas y niños puedan realizar su dibujo.

A continuación, se presenta un mapa conceptual a modo de síntesis de las etapas

Figura 7



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4: Análisis y Discusión de Resultados

Como se ha determinado en los capítulos anteriores, el objetivo principal de esta investigación son los imaginarios infantiles que construyen los niños y las niñas respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición; en este capítulo, se presentarán los hallazgos derivados de la recopilación y análisis de datos, con el propósito de responder a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo 1.

El análisis de los datos recopilados es esencial para comprender en profundidad el fenómeno estudiado y para evaluar si se han alcanzado los objetivos de la investigación. Además, este análisis y discusión permitirá identificar patrones, tendencias, relaciones y variaciones en los datos, lo que contribuirá a una comprensión más completa de los resultados.

En este capítulo, se presentarán los datos de manera clara y organizada, se identificarán los hallazgos clave y se discutirán sus implicaciones. Además, se prestará atención a las limitaciones del estudio y se sugerirán áreas para investigaciones futuras. En última instancia, este capítulo busca proporcionar una evaluación exhaustiva de los resultados y contribuir al avance del conocimiento en este campo.

Procedimientos de análisis de datos

- **Segmentación del discurso oral:** Este procedimiento fue fundamental para la creación de las matrices de análisis de datos, puesto que, para llevar a cabo un análisis en profundidad, se tuvo que extraer lo más relevante de las transcripciones de las entrevistas con niños y niñas; estas transcripciones contenían una variedad de elementos, incluyendo oraciones, frases y palabras, que proporcionaron el material necesario, al segmentar el discurso oral en estas unidades más pequeñas y significativas, se pudo abordar de manera efectiva la información recopilada y extraer aspectos importantes para el estudio. Como Hidalgo (2011) señala de manera pertinente, "Una forma bastante lógica de iniciar la segmentación de lo oral radica en partir del flujo verbal mismo, reconocer sus partes mínimas, eslabones naturales de la cadena fónica y, por tanto, potenciales unidades de análisis" (p. 2). Esta cita respalda la importancia de desglosar el discurso oral en sus componentes más elementales para llevar a cabo un análisis detallado y significativo.
- **Elaboración de matrices de análisis, codificación y categorización de la información:** La utilización de matrices como herramientas para la codificación y categorización de la información recopilada a partir de las respuestas de las niñas y niños desempeñó un papel fundamental en la estructuración y análisis de los datos. Cortazzo y Schettini (2015) señalan que:

Una de las decisiones más importantes del análisis cualitativo se manifiesta cuando la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones. La información que se presenta es infinita y por ello se debe

almacenar, pre-codificar, codificar, cortar, agregar, examinar y considerar. La toma de decisiones cruciales radica en la necesidad de condensar la información para desentrañar significados, sentidos, categorías y, en última instancia, obtener conclusiones. (p.14)

La construcción de categorías y códigos se basó en el significado contenido en las respuestas de las niñas y niños. El proceso de construcción de categorías y códigos implicó una revisión detallada de las transcripciones de las entrevistas y observaciones para identificar patrones, temas y conceptos emergentes en las palabras de los niños; cada vez que se encontraba una idea relevante, se asignaba un código descriptivo que capturara exactamente el significado expresado por los niños en sus propias palabras; estos códigos se agruparon en categorías temáticas basadas en la similitud de los temas subyacentes. Posteriormente, estas fueron agrupadas en subcategorías y en sus respectivos códigos, permitiendo que este enfoque reflejara de manera precisa el significado que los niños transmitieron en sus respuestas originales, lo que contribuyó a un análisis significativo y enriquecedor de las interacciones e imaginarios estudiados.

A continuación, se muestran tablas de cada una de las entrevistas; con sus respectivas categorías.

Tabla 5: Matriz de Sistematización y análisis de información

Sujeto 1 (A) CDPLF

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.4.SUJ.1A CDPLF	Cat(...)	Sin NEE	1
	Dom (...)	Sin NEE	1
	Seb(...)	Sin NEE	1
	Is (...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Sin NEE	1
	Jul (...)	Sin NEE	1
	Adr (...)	Con NEE	2
	Dan (...)	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG 3. SUJ 1ª	Adr (...)	Con NEE	2
	Is (...)	Sin NEE	1
¿Por qué?	Porque con la tía Est (...), el ar (...) y la Isi podemos jugar a las motos.	Existencia de juegos por intereses en común	11

ENT. 1 PREG.1 SUJ 1ª	Is (...)	Sin NEE	1
	Adr (...)	Con NEE	2
¿Y porque te gusta incluir a adr (...) en tus juegos?	Porque si... porque es mi compañero, a veces cuando juego juegos de swich o juegos que quiero jugar de uno no lo puedo incluir, pero cuando jugamos en el colegio jugamos a veces si y a veces no; con la Is (...) juego siempre.	Colaboración en el juego de niño con NEE (TEA)	5
ENT.1 PREG. 5 SUJ 1ª	Porque es muy chistoso y entretenido... jugamos y de hecho a veces no alcanzamos a jugar en el patio, pero le ayudo en las tareas para que no raye mas	Juego por diversión	16
		Relación por emociones placenteras	19
¿Cómo crees que raya?	Para que no raye más los trabajos... para que le salgan más bien sus trabajos porque los raya, y yo le ayudo en todo para que quede bonito, la	Colaboración del juego con niño NEE	5
		Apoyo ante NEE	21

	Am(..) también le ayuda porque necesita ayuda.		
ENT. 1 PREG. 6 SUJ 1ª	Es que me gusta jugar con todos... con la dan(..) y la ag(..) juego menos porque siempre me obligan a jugar a lo que ellas quieren y a mi me gusta jugar a mis juegos.	Respeto a la libre elección	10

Tabla 6: Análisis

Sujeto 2 (B) CDPLF

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.1.SUJ.2B CDPLF	Ag(...)	Sin NEE	1
	Seb (...)	Sin NEE	1
	Dom(...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Sin NEE	1
	Adr (...)	Con NEE	2
	Jul (...)	Sin NEE	1
	Le (...)	Sin NEE	1
	Cat (...)	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG 3. SUJ 1 ^a	Adr (...)	Con NEE	2
	Porque es gracioso... porque dice "vamos a mamá", es gracioso...	Juego por diversión	16
Y si es tan gracioso ¿A que cosas graciosas juegan entonces?	a nada... solo lo que dice de chiste me da risa... pero no jugamos.	Relación por emociones placenteras	19
¿Pero no juegan entonces?	es mi amigo, pero no jugamos...	Distinción entre amistad y juego	4
¿y porque es tu amigo	porque me invitó a su cumpleaños... y me da risa lo que habla...	Juego por diversión	16
		Relación por emociones placenteras	19
ENT. 1 PREG. 4 SUJ 2B	Isi (...)	Sin NEE	1
	Adr (...)	Con NEE	2
	Jul (...)	Sin NEE	1
	Agu(...)	Sin NEE	1

	Cat (...)	Sin NEE	1
	Emi (...)	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG. 6 SUJ 2B	con el Vic (...) porque nunca juega conmigo... porque dice que no todos los días, dice mañana y ya pasó mañana, entonces nunca quiere jugar y con la Cla (...), porque nos interrumpe en lo que estamos jugando... uno le dice juguemos a esto y ella lo cambia.	Respeto a la libre elección	10
ENT.1 PREG. 5 SUJ 1ª	Agu (...)	Sin NEE	1
	Le (...)	Sin NEE	1
	Is (...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Sin NEE	1
	Cat (...)	Sin NEE	1

Tabla 7: Análisis

Sujeto 3 (C) CDPLF.

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.1.SUJ.3C CDPLF	Cat(...)	Sin NEE	1
	Le (...)	Sin NEE	1
	Adr(...)	Con NEE	2
ENT. 1 PREG 3. SUJ 3C ¿Y porque te gusta jugar con el Adr?	Adr (...)	Con NEE	2
	Es que ya no lo pesco... porque la última vez me molestó y el adr me mordió, y ya no lo pesco...	Ausencia de juego por presencia de agresiones.	12
Pero ¿Cuándo jugabas con él, porque te gustaba jugar con el?	Porque el estaba enamorado	Relación por emociones placenteras.	19
¿Tu crees que el está enamorado?	Es porque el Adr (...) siempre está sorprendido cuando me ve, porque soy muy bonita	Relación por emociones placenteras	19
ENT. 1 PREG. 6 SUJ 3C	Isi (...)	Sin NEE	1
	Le (...)	Sin NEE	1
	Dom (...)	Sin NEE	1
	Cla(...)	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG. 5 SUJ 3C	con el Adr(...) porque el me perseguía, porque me daba abrazos	Existencia de juego por intereses en común	11

	y besos y hacíamos cosquillas así... era muy gracioso, cuando no me mordió era amiga del adr y disfrutaba de jugar con el pero ahora me mordió.	Ausencia de juego por presencia de agresiones.	12
ahh, y como te mordió ¿No eres su amiga o estás enojada porque hizo eso?	Estoy enojada	Ausencia de juego por presencia de agresiones.	12
ENT.1 PREG. 4 SUJ 3C	Adr (...)	Con NEE	2
¿Por qué te gusta ser amiga de ...?	Sí... es mi amigo porque a mí me gusta que juguemos a que me tire peos así "Prrrr" me da risa...	Existencia de juego por intereses en común.	11
¿Y a que más juegan?	solamente paseamos y nos columpiamos.	Ausencia de diálogo en el juego	22
oh, entonces ¿A que conversan cuando juegan?	conversamos y el me responde algo loco... "a mamá", es muy loco... chistoso	Ausencia de diálogo en el juego	22

Tabla 8: Análisis

Sujeto 4 (D) LMAB

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.4. SUJ.4 (D) ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?	Re (...)	Sin NEE	1
	Ma (...)	Sin NEE	1
	Fe (...)	Sin NEE	1
	ViL (...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Con NEE	2
	ViB (...)	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG 1. SUJ 4 (D) ¿Con quiénes de estos niños juegas?	Fe (...)	Sin NEE	1
	Re (...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Con NEE	2
	Es que me da pases con la mano	Escasa colaboración en el juego del niño con NEE	3
ENT. 1 PREG.5. SUJ 4 (D) ¿Con quién te gusta jugar?	Fe (...)	Sin NEE	1
	Re (...)	Sin NEE	1
	Sal (...)	Sin NEE	1
Y en la sala, ¿Con quién te gusta jugar?	Con el que estoy al lado...	Juego en función de proximidad	8
	con el ViL (...)"	Sin NEE	1
¿Con el ViL no juegas a la pelota?	No, es que no le gusta, pero igual es mi amigo	Distinción entre amistad y juego	4

	El Em (...) más o menos, porque a veces la toma con la mano y no me la pasa y la tira para todos lados	Escasa colaboración en el juego del niño con NEE	3
ENT. 1 PREG. 6. SUJ 4 (D) ¿Con cuál no te gusta jugar?	Na (...)	Con NEE	2
	El Na (...) sí, pero... porque igual me hace caso en algunas cosas	Colaboración en el juego del niño con NEE	5
	ViA (...)	Con NEE	2
	Con el... ay como se llamaba... él... él Em (...) ya no tanto, nada.	Con NEE	2
	Porque nunca da pases, y la toma con la mano y al final ni mete el gol.	Escasa colaboración en el juego de niño con NEE	3
	ViCam (...)	Con NEE	2
¿Y por qué? ¿Has jugado alguna vez con él?	No, con todos los de la mesa azul...	Escasa colaboración en el juego de niño con NEE	3
	incluyendo el Em (...), no.... bueno el Em (...) a veces sí.	Colaboración en el juego de niño con NEE	5
¿Con ellos no te gusta jugar?	Porque no juegan a la pelota	Escasa colaboración en el juego de niño con NEE	3
¿Con quién nunca has jugado?	Con muchos... con los que no juegan a la pelota	Escasa colaboración en el juego	7
	ViA (...)	Con NEE	2
	ViCan (...)	Con NEE	2
	ViCam (...)	Con NEE	2
¿En la sala tampoco?	En la sala juego con los que están al lado mío... con los de mi mesa.	Juego en función de proximidad	8
	ViL (...)	Sin NEE	1
	Sa (...)	Sin NEE	1
	BruM (...)	Sin NEE	1
	Sí, me gusta jugar más o menos con el Em (...)	Con NEE	2

Solo con ellos 3, ¿Con todos los demás has jugado?	porque no juega a la pelota	Escasa colaboración en el juego	7
Pero ¿Ahora juega un poco más?	Sí, pero la toma con la mano	Escasa colaboración en el juego	7
Y ¿Con quién te gustaría jugar?	Con nadie, con los que ya juego nomás	Existencia de círculo de juego	9
	Es que no los puedo obligar si no quieren jugar a la pelota porque yo quiero jugar a la pelota... pero si no quieren no los puedo obligar	Respeto a la libre elección	10
ENT. 1 PREG. 3 SUJ 4 (D) ¿Por qué te gusta jugar con él/ellos?	Porque son buenos para jugar a la pelota.	Existencia de juego por intereses en común	11
	el Fe (...) es bueno de arquero.	Sin NEE	1
	el Re (...) es bueno de defensa.	Sin NEE	1
	el Sa (...) es bueno de Delantero.	Sin NEE	1

Tabla 9: Análisis

Sujeto 5 (E) LMAB

Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
ENT.1 PREG.4. SUJ. 5 (E) ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?	Sa (...)	Sin NEE	1
	Fa (...)	Sin NEE	1
	Fe (...)	Sin NEE	1
	MaP (...) Mmm, yo también diría que es el mmm...	Sin NEE	1
¿Te acuerdas de todos? ¿Los nombro por mesa? Mesa verde...	BruD (...)	Sin NEE	1
Mesa azul	Nadie	Ausencia de relación	15
¿Por qué?	Porque no juego con ellos	Escasa colaboración en el juego del niño con NEE	3
Mesa Amarilla	ViB (...)	Sin NEE	1
Mesa Naranja	Re (...)	Sin NEE	1
	Ro (...)	Sin NEE	1

ENT. 1 PREG 1. SUJ 5 (E) ¿Con quiénes de estos niños juegas?	Juego a la pelota con el...	Existencia de juego por intereses en común	11
	Sa (...)	Sin NEE	1
	Fa (...)	Sin NEE	1
	Fe (...)	Sin NEE	1
	Re (...)	Sin NEE	1
	Em (...)	Con NEE	2
	ViB (...)	Sin NEE	1
¿Juegas otro juego? ¿Con alguien más?	A la mancha	Existencia de juego por intereses en común	11
	Con el BruD (...)	Sin NEE	1
	ViB (...)	Sin NEE	1
	MaP (...)	Sin NEE	1
¿En la sala juegas con otros niños?	Con los que se sientan conmigo	Juego en función de proximidad	8
ENT. 1 PREG.5. SUJ 5 (E) ¿Con quién te gusta jugar?	Con el Sa (...)	Sin NEE	1
	Juego a la pelota y con todos los que te nombre que juegan a la pelota	Existencia de juego por intereses en común	11

<p>ENT. 1 PREG. 3. SUJ 5 (E)</p> <p>¿Por qué te gusta jugar con ellos?</p>	<p>Porque son los que más me hacen divertirme, también me gusta jugar con ellos.</p>	<p>Juego por diversión</p>	<p>16</p>
<p>ENT. 1 PREG. 6. SUJ 5 (E)</p> <p>¿Con cuál de los niños juegas menos?</p>	<p>Con los del otro curso</p>	<p>Ausencia de relación</p>	<p>15</p>
	<p>MaP (...)</p>	<p>Sin NEE</p>	<p>1</p>
<p>¿Y con quién nunca has jugado?</p>	<p>Porque he jugado muy pocas veces a la mancha, así que casi nunca juego a la mancha.</p>	<p>Escasa colaboración en el juego</p>	<p>7</p>
	<p>Con la mesa azul entera</p>	<p>Escasa colaboración en el juego del niño con NEE</p>	<p>3</p>
	<p>ViCan (...)</p>	<p>Con NEE</p>	<p>2</p>
	<p>ViA (...)</p>	<p>Con NEE</p>	<p>2</p>
	<p>Ba (...)</p>	<p>Con NEE</p>	<p>2</p>
	<p>Ga (...)</p>	<p>Sin NEE</p>	<p>1</p>
<p>Em (...)</p>	<p>Con NEE</p>	<p>2</p>	

Tabla 10: Análisis

Sujeto 6 (F) LMAB

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Entrevista: 1 Pregunta: “¿Con quiénes de estos niños juegas?” Sujeto: (F)	GaS	Sin NEE	1
	Be	SIN NEE	1
	Ig	SIN NEE	1
	Ga	SIN NEE	1
	Ra	SIN NEE	1
	NiD	CON NEE	2
Entrevista: 2 Pregunta: “¿Por qué te gusta jugar con ellos?” Sujeto: (F)	“Porque me gustan sus juegos”	Existencia de juego por intereses en común.	11
Sub-Pregunta: “¿Y cosas como qué juegan?”	“A la escondida” “A la pinta también juego”	Existencia de juego por intereses en común.	11
Entrevista: 3		CON NEE	2

Pregunta: “¿Con cuál de tus compañeros juegas menos?” Sujeto: (F)	Pi		
Sub-Pregunta: “¿Y por qué juegas poco con él?”	“Porque él siempre juega con alguien más”	Respeto a la libre elección.	10
Pregunta: “¿Con cuál de tus compañeros juegas menos?”	Vin	CON NEE	2
Sub-Pregunta: “¿Y por qué juegas poco con él?”	“También siempre juega con alguien más”	Respeto a la libre elección.	10
Pregunta: “¿Con cuál de tus compañeros juegas menos?”	GaD	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: “¿Y por qué juegas poco con él?”	“Juego más con el Ignacio que es mi mejor amigo”	Existencia de círculo de juego.	9
Sub-Pregunta: “¿Con quién no has jugado nunca?”	Mu	SIN NEE	1
	Al	CON NEE	2
	Ga	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: “¿Y por qué no has jugado	“Porque él juega con alguien más.”	Respeto a la libre elección.	10

<i>nunca con el Alejandro?"</i>			
Sub-Pregunta: <i>"¿Con quién no has jugado nunca?"</i>	AIDÍ	SIN NEE	1
	AIDu	CON NEE	2
	Ra	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: <i>"¿Y por qué no juegas con ellos?"</i>	"Porque siempre no me invitan a sus juegos."	Respeto a la libre elección.	10
Sub-Pregunta: <i>"¿Hay alguien con quien no te guste jugar?"</i>	"Si... Con el Pi"	CON NEE	2
Sub-Pregunta: <i>"¿Y por qué no te gusta jugar con él?"</i>	"Porque yo le digo reglas y él nunca el hace caso, y algunas veces dice que las reglas no valen."	Ausencia de relación por carácter.	18
Sub-Pregunta: <i>"¿Hay alguien con quien no te guste jugar?"</i>	Vi	CON NEE	2
Sub-Pregunta: <i>"¿Y por qué no te gusta jugar con él?"</i>	"Naaa.. es que él nunca juega conmigo"	Ausencia de juego por desinterés del niño con NEE.	6
Sub-Pregunta: <i>"¿Hay alguien con quien no te guste jugar?"</i>	AIDu	CON NEE	2

<p>Sub-Pregunta: “¿Y por qué no te gusta jugar con él?”</p>	<p>“No sé por que no me gusta jugar.”</p>	<p>Ausencia de relación.</p>	<p>15</p>
<p>Sub-Pregunta: “¿Hay alguien con quien no te guste jugar?”</p>	<p>Ga</p>	<p>SIN NEE</p>	<p>1</p>
<p>Sub-Pregunta: “¿Y por qué no te gusta jugar con él?”</p>	<p>“Porque el siempre... tampoco sé.”</p>	<p>Ausencia de relación.</p>	<p>15</p>
<p>Entrevista: 4 Pregunta:” ¿Quiénes son tus amigos en esta sala?” Sujeto: (F)</p>	<p>Ig</p>	<p>SIN NEE</p>	<p>1</p>
	<p>Ra</p>	<p>SIN NEE</p>	<p>1</p>
	<p>NiD</p>	<p>CON NEE</p>	<p>2</p>
	<p>Be</p>	<p>SIN NEE</p>	<p>1</p>

Tabla 11: Análisis

Sujeto 7 (G) LMAB

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Entrevista: 1 Pregunta: “¿Con quiénes de estos niños juegas?” Sujeto: (G)	VÍ	SIN NEE	1
	Ra	SIN NEE	1
	GaD	SIN NEE	1
	Fe	SIN NEE	1
	MaVa	SIN NEE	1
	MaVi	CON NEE	2
	GaS	SIN NEE	1
	Ni	CON NEE	2
Entrevista: 2 Pregunta: “¿Por qué te gusta jugar con ellos? “ Sujeto: (G)	“Porque así no estoy aburrido”	Juego por diversión.	16

	“Porque me hacen ser feliz en mi vida.”	Existencia de juego por emociones placenteras.	19
Entrevista: 3 Pregunta: “¿Con cuál de tus compañeros juegas menos?” Sujeto: (G)	AIR	CON NEE	2
	Mu	SIN NEE	1
	Ga	SIN NEE	1
	Vin	CON NEE	2
	Pi	CON NEE	2
	Be	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: “¿Con quién juegas poco o nunca?”	“Juego poco on AIDi”	SIN NEE	1
	“No juego nada con Pe”	CON NEE	2
	AIDu	CON NEE	2
	“Con el Sa no juego nada”	CON NEE	1
	Bru	SIN NEE	1

	“Con el Pi, hablo con él, pero no juego con él”	Distinción entre amistad y juego.	4
	NiD	CON NEE	2
	Be	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: “Nómbreme uno de los que nunca has jugado”	Sa	CON NEE	2
Sub-Pregunta: “¿Por qué nunca has jugado con él?”	(...) Porque no me habla. (...) No me quiere hablar; tiene un problema. (...) Es que no puede hablar. (...) Mi mamá me dijo que tiene algo de eso.	Ausencia de relación por mediación de terceros.	14
Sub-Pregunta: “¿Tú crees que no habla por qué no quiere, le cuesta, no puede, etc...?”	(...) Yo creo que le cuesta un poco hablar con los compañeros.	Ausencia de relación por falta de comunicación.	17
	” El AI, tampoco con él”	CON NEE	2
Sub-Pregunta: “¿Y por qué crees que no juegas con el AI?”	” Porque yo quiero jugar con él, pero tampoco me habla.” (...) “Yo le hablo, pero tampoco me habla; pero no tiene problemas.”	Ausencia de relación por falta de comunicación.	17

Sub-Pregunta: “¿Con quién más no has jugado nunca?”	Jo	CON NEE	2
Sub-Pregunta: “¿Y por qué no has jugado nunca con el Jo?”	“Por que no quiero” (...) “Porque... Tiene un problema... porque es divertido, pero no me dan ganas de jugar con él; pero es divertido.”	Ausencia de relación.	15
	“Quiere jugar a algunas cosas, pero juega solo, o juega con el Mu y el Sa.”	Ausencia de juego por desinterés de niño con NEE.	6
Sub-Pregunta: “¿Alguien más que me quieras contar que no juegas?”	Bru	SIN NEE	1
Sub-Pregunta: “¿Por qué no juegas nunca con él?”	“Porque no me gusta.” “Porque no quiero” “No me gustan sus juegos. (La pinta y las escondidas)”	Escasa colaboración en el juego.	7
Sub-Pregunta: “¿Quién más?”	Pi	CON NEE	2
	“Me gusta hablar con él, pero no jugar.”	Distinción entre amistad y juego.	4
Entrevista: 4	Fe	SIN NEE	1

<p>Pregunta:” ¿Quiénes son tus amigos en esta sala?”</p> <p>Sujeto: (G)</p>			
	Ra	SIN NEE	1
	MaVa	SIN NEE	1
	VÍB	SIN NEE	1

Tabla 12: Análisis

Sujeto 8 (H) LMAB

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.3 SUJ.8 (H) LMAB ¿Quiénes son tus amigos?	JuG	Sin NEE	1
	MaFe.	Sin NEE	1
	MaFa.	Con NEE	2
	MaU	Con NEE	2
	MaV	Sin NEE	1
	MaP	Sin NEE	1
	AI	Con NEE	2
	JoJ	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG 1. SUJ 8 (H) ¿Con quién de ellos juegas?	JuG	Sin NEE	1
	AI	Con NEE	2
	MaFe.	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG. 2 SUJ 8 (H)	Porque me divierto y me gusta jugar con mis amigos	Existencia de juego por intereses	11

¿Por qué te gusta jugar con ellos?			
¿y a qué juegan?	El JoJ juega a la pelota, pero ahora más juega a los payasos	Existencia de juego por intereses	11
ENT. 1 PREG.4 SUJ 8 (H)	Sa	Con NEE	2
¿Con quién juegas menos o nunca has jugado?	Lu	Sin NEE	1
	JoV	Con NEE	2
¿por qué Sa no es tu amigo?	<ul style="list-style-type: none"> • Es que casi... a veces me molesta, pero a veces igual es mi amigo. • A veces me grita • A veces me dice unas cosas de matar y al JoJ también... dice te voy a matar 	Ausencia de juego por presencia de agresiones	12
¿a veces igual se juntan?	una vez salimos a jugar con él con mi papá y lo hacemos reír y muchas cosas	Relación por mediación de terceros	13
¿Y por qué crees que se juntan fuera y no en el colegio?	Porque afuera es diferente		
¿aquí no te gusta y afuera sí?	mm no, no me gusta. Porque el me molesta y hace muchas cosas que no me gustan		

¿Por qué Lu no es tu amigo?	<ul style="list-style-type: none"> • Porque a veces se pone a pelear y quiere el columpio a cada rato • a veces se siente amurrado... y hace escándalo 	Ausencia de relación por carácter	18
¿Por qué JoV no es tu amigo?	A veces pelea por el puesto de la silla y por la fila	Ausencia de relación por carácter	18

Tabla 13: Análisis

Sujeto 9 (I) LMAB

Fuente de información	Unidad de significado	Categoría específica	Código de categoría
Lugar desde donde proviene la información	Respuestas de los niños/as o los textos provenientes de registros de observación	Concepto que emerge de cada unidad de significado	Etiqueta de cada categoría
ENT.1 PREG.3 SUJ.9 (I) LMAB ¿Quiénes son tus amigos?	JoJ	Sin NEE	1
	MaP	Sin NEE	1
	Al	Sin NEE	1
	Re	Sin NEE	1
	MaM	Sin NEE	1
ENT. 1 PREG 1. SUJ 9 (I) ¿Con quién de ellos juegas?	JoJ	Sin NEE	1
	JuT	Con NEE	2
	Al	Sin NEE	1
	JuG	Sin NEE	1
	MaM	Sin NEE	1

ENT. 1 PREG. 2 SUJ 9 (I) ¿Por qué te gusta jugar con ellos?			
ENT. 1 PREG.4 SUJ 9 (I) ¿Con quién juegas menos?	MaP	Sin NEE	1
	MaM	Sin NEE	1
¿por qué?	Porque no jugamos siempre a lo mismo	Distinción entre amistad y juego	4
¿y con quien no juegas casi nunca?	Le	Con NEE	2
	Sa	Con NEE	2
	Ga	Con NEE	2
	MaS	Con NEE	2
¿Por qué no juegas con Le?	<p>Porque él es malo.</p> <p>Porque cuando yo hago ruido me pega.</p> <ul style="list-style-type: none"> También pega a JoV y a mi hermano. 	Ausencia de juego por presencia de agresiones	12

<p>¿Por qué no juegas con Sa?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es que hace un rato no tomaba la pala... y en el patio... yo no sé qué está jugando • Y porque no habla inglés... digo... en español 	<p>Ausencia de relación por falta de comunicación</p>	<p>17</p>
<p>¿Por qué crees que no entiendes lo que Sa dice?</p>	<p>Pienso que está fingiendo... que habla otro idioma... Porque no tiene dientes.</p>	<p>Ausencia de relación por falta de comunicación</p>	<p>17</p>
<p>¿Por qué no juegas con Ga?</p>	<p>Porque cuando estábamos jugando con los compañeros grandes él no me dejaba jugar con la pelota... me estaba empujando cuando tenía la pelota... y también cuando quiero jugar con él me empuja</p>	<p>Ausencia de juego por presencia de agresiones</p>	<p>12</p>
<p>¿Por qué no juegas con más?</p>	<p>Porque cuando estaba en el columpio se subió como a afirmar el columpio y me estaba pegando con los pies... y... y también como el Sa, no habla español</p>	<p>Ausencia de juego por presencia de agresiones Ausencia de relación por falta de comunicación</p>	<p>12 17</p>

La siguiente tabla presenta las categorizaciones en base a las respuestas analizadas.

TABLA 14: CATEGORÍAS

Número	Categoría
1	SIN NEE
2	CON NEE
3	Escasa colaboración en el juego del niño con NEE
4	Distinción entre amistad y juego
5	Colaboración en el juego de niño con NEE
6	Ausencia de juego por desinterés del niño con NEE
7	Escasa colaboración en el juego
8	Juego en función de proximidad
9	Existencia de círculo de juego
10	Respeto a la libre elección
11	Existencia de juego por intereses en común
12	Ausencia de juego por presencia de agresiones
13	Relación por mediación de terceros
14	Ausencia de relación por mediación de terceros
15	Ausencia de relación
16	Juego por diversión
17	Ausencia de relación por falta de comunicación
18	Ausencia de relación por carácter
19	Relación por emociones placenteras
20	Apoyo ante NEE
21	Ausencia de diálogo en el juego

A continuación, se presenta una tabla con las categorías generales que se construyen a partir de las similitudes de las categorías específicas.

TABLA 15: CATEGORÍAS GENERALES

Categorías específicas	Categoría general	Código
Azul	Aspectos relacionales	AR
Naranja	Componente emocional	CE
Amarillo	Influencia del entorno	IE

Descripción de Categorías Generales

En este apartado, se busca proporcionar una explicación más detallada en relación con las categorías que han sido agrupadas desde las categorías específicas, las cuales fueron identificadas a través de un análisis exhaustivo de las respuestas recopiladas de las niñas y niños que participaron en la investigación. El objetivo principal de este enfoque es lograr una comprensión más precisa y completa de los imaginarios que surgen en las niñas y niños pertenecientes al nivel de transición. La implementación de esta estrategia contribuye de manera significativa a la expansión tanto en alcance como en profundidad de la investigación realizada.

1. Aspectos relacionales (AR)

Aspectos Relacionales, surge como una categoría general que reúne aquellos elementos encontrados en el análisis de la información, los cuales implican algún grado de interacción entre pares, donde Esquivel y Cubero (2018) nos mencionan la importancia de esta para el desenvolvimiento en contextos sociales de niños y niñas.

Dentro de la categoría AR, existen 13 categorías específicas que se desprenden de la siguiente manera:

En primer lugar, se analizó la información proveniente de los discursos de los niños y niñas, ante lo cual emergieron conceptos relacionados con la presencia o ausencia de interacciones con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales. Las categorías específicas asociadas son:

- **Colaboración en el juego del niño con NEE**

Dentro de esta existen diversos diálogos por parte las propias niñas y niños que se refieren a cómo en el contexto educativo existe una relación de colaboración en los momentos de juego con sus pares. A pesar de que en este caso la pregunta es ¿Con quién no te gusta jugar?, el sujeto 4 (D) menciona *“El Na (...) sí, pero... porque igual me hace caso en algunas cosas.”* E *“incluyendo el Em (...), no.... bueno el Em (...) a veces sí.”* De la misma manera, al sujeto 1 (A) se le realiza una sub pregunta de ¿Por qué te gusta jugar con el Adr (...)? a lo que responde *“Porque si... porque es mi compañero, a veces cuando juego juegos de switch o juegos que quiero jugar de uno no lo puedo incluir, pero cuando jugamos en el colegio jugamos a veces sí y a veces no; con la Isi (...) juego siempre.”* Demostrando así en ambos casos la existencia de colaboración en el juego con los niños con NEE.

- **Escasa colaboración en el juego del niño con NEE**

Esta se interpone como el otro extremo de la categoría anterior y que surge a través de la respuesta a la pregunta de ¿Con quién nunca has jugado? Lo que el sujeto 5 (E) señala *“Con la mesa azul entera... porque no juego con ellos”*, en la cual se encuentran todos los niños varones con NEE de determinado nivel. Del mismo modo, se le realiza la misma pregunta al sujeto 4 (D), en el que se obtiene una respuesta similar, atribuyendo a que no

les gusta jugar con este determinado grupo, pues él señala “No, con todos los de la mesa azul...” dado que “(porque) no juegan a la pelota”.



Dibujo N°1, sujeto 4 (D): Esta creación representa y responde a la pregunta n°8 de “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido”. En esta oportunidad, el sujeto menciona “la mesa azul completa, menos el Em (...) porque él juega a la pelota... igual es bueno”. Cabe destacar, que dentro de esta mesa se encuentran todos los niños con NEE, ya sea TEA y TEL. Luego de su respuesta, se mantiene unos minutos pensando en lo que quiere diseñar y señala “Voy a dibujar el resbalin con el que nunca he jugado, como hay dos elijo al Can (...) y al Cam (...)” (que son parte de la mesa azul), a lo que se le pregunta ¿Por qué no quisiste dibujar la mesa? y él responde “Oh porque está el Em (...) y yo juego con él”. Mientras dibujaba señala “Tía no me queda espacio, dibujaré solo al Can (...) porque no juega tanto conmigo, siempre lo veo jugar en el resbalín así que lo dibujaré ahí”.

Es importante destacar que el niño de este dibujo si tiene NEE.



Imagen N°1, sujeto 4 (D): Esta fotografía se da en contexto a la pregunta N°7 de “Fotos de compañeros con los que más disfruto jugar”. Sin embargo, al tomar aquellas sugerencias por parte del establecimiento educativo, con respecto a que esta podría ser un tanto invasiva para algunas niñas y niños, se llega a la conclusión de que el investigador pudiera tomar diversas fotografías sin utilizar el rostro de los párvulos, sino que más bien a sus pertenencias más características como el casillero, la mochila y el asiento. Dentro de estas, se les brinda la oportunidad de tomar diversas imágenes, pensando en los niños y niñas con los que más disfruta jugar y con los que menos se relaciona, debido a esta última indicación, el sujeto 4 (D) decide tomar la fotografía a toda la mesa azul, dado que como él menciona *“No juego con ninguno de ellos, excepto el Em (...)”* y además señala *“Tía le quiero sacar la foto a la mesa pero sin el puesto del Em (...)”*, *“Creo que ahí no se ve”*, *“A ver tía, igual se ve un poco... ¿le puedo hacer algo?”* A lo que él le realiza una “X” en el asiento de Em (...) para distinguir que con él si mantiene una relación, la que sería en este caso el juego de fútbol.

Es importante destacar que toda la mesa azul posee niños con NEE.



Dibujo N°2, sujeto 5 (E): Esta creación representa y responde a la pregunta n°8 de “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido/jugado”. En esta oportunidad, el niño señala *“Voy a dibujar al Em (...) y al MaP (...), pero primero al Em (...)”*. A lo que se le pregunta *¿Por qué lo eliges a él?, por lo que responde “No juego con el Em (...) porque cuando trae la pelota nunca la presta”*. Se le menciona: *“Hoy no hubo pelota, ¿Por qué no jugaste con él?, y él señala “Por qué no me gusta, él cuando tiene la pelota se enoja... cree que se la quitó, pero todos me la tiran a mí, me pega”*.

Es importante destacar que el niño de este dibujo si tiene NEE.

- **Ausencia de juego por desinterés del niño con NEE**

Esta se da mediante la pregunta de *¿Con quién nunca has jugado?* al sujeto 7 (G) el cual menciona a *“Vi (...)”*, un niño con nee; de esta respuesta surge una sub pregunta, la cual es *¿Por qué nunca has jugado con él?... de esta manera el sujeto responde “Quiere jugar a algunas cosas, pero juega solo, o juega con el Mu (...) y el Sa(...)”*. En el mismo sentido, se le realiza la pregunta de *¿Con quién nunca has jugado?* Al sujeto 6 (F) y lo que él señala se asemeja a la respuesta dada por el sujeto 7 (G), respondiendo de igual manera a *“Vi (...)”* y *“Naaa... es que él nunca juega conmigo”*.

En segundo lugar, el diálogo fue un elemento que permitió la clasificación de las categorías específicas:

- **Ausencia de relación por falta de comunicación**
- **Ausencia de diálogo en el juego**

De tal manera los párvulos, muestran la inexistencia de comunicación verbal como un motivo por el cuál no establecen vínculos, pues, tal como señala el sujeto 7 (G) en reiteradas ocasiones y con respecto a diferentes pares “*Yo creo que le cuesta un poco hablar con los compañeros...*”, “*Porque yo quiero jugar con él, pero tampoco me habla.*” Y “*Yo le hablo, pero tampoco me habla; pero no tiene problemas.*” De tal manera, se puede concluir que esta falta de comunicación es de cualquier tipo con sus compañeros, tanto con y sin NEE. Mientras que, por otro lado, la ausencia de conversaciones no impide la realización del juego determinadamente, esto se puede apreciar en la respuesta dada por el sujeto 3 (C) “*Solamente paseamos y nos columpiamos*”. Esto, contrarresta en cierta parte, lo que menciona Castellano, citado en Tomasello (1992), que es en las interacciones sociales es donde se originan los signos lingüísticos. De esta manera, es fundamental destacar que no en todas las circunstancias los niños y niñas interactúan a través del lenguaje, pues una manera de relacionarse se da mediante la interacción corporal, la cual es un medio de comunicación en el que se expresan emociones, ideas, supuestos y sensaciones; como mencionan las autoras Mejía y Toledo (2015)

No solo el lenguaje impulsa el desarrollo cognitivo. Diversos investigadores consideran que la actividad exploratoria en los niños pequeños corresponde a formas de pensamiento que implican la elaboración de hipótesis aun antes de que tengan algún avance sustancial en el desarrollo de su lengua materna. (p. 5).

En tercer lugar, el análisis de la información evidenció la capacidad en que las interacciones entre los párvulos y sus compañeros con NEE se manifiestan en aspectos como la toma de perspectiva, en donde cada una de las niñas y niños tiene la capacidad de considerar y hacer valer los pensamientos de sus pares, pues tal como lo señalan Cubero y Paniagua (2018). Desde acá, surgen 2 categorías específicas:

- **Distinción entre amistad y juego**

En la cual se permiten evidenciar respuestas como “*No, es que no le gusta, pero igual es mi amigo*” sujeto 4 (D); “*Con el Pi, hablo con él, pero no juego con él*” sujeto 7 (G); “*Es mi amigo, pero no jugamos*” sujeto 2 (B) y “*Porque no jugamos siempre a lo mismo*” sujeto 9 (I).

Por otro lado, dada la pregunta N°8 de “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido”, el sujeto 8 (H) permite evidenciar a un compañero con NEE a través de su creación, con respecto al cual menciona “*a mi no me gusta jugar con él porque es muy gritón, grita muy fuerte y manda...*” Sin embargo, al preguntarle si eso es todo lo que piensa de él, describe “*igual me gusta, porque sabe jugar a la pelota muy bien, es bueno, y a veces igual hablamos*”. Por lo que es posible ver reflejada esta categoría, pues el sujeto es capaz de destacar en quien; no es de su agrado como compañero de juego; algo bueno, algo que le gusta; sin necesariamente ser quien comparte con este en momentos de recreación.



Dibujo N°4

- **Respeto a la libre elección**

La cual se caracteriza por respuestas similares, que se basan en *“Es que me gusta jugar con todos... con la Dan(...) y la Ag(...) juego menos porque siempre me obligan a jugar a lo que ellas quieren y a mí me gusta jugar a mis juegos”* sujeto 1 (A), mientras que al sujeto 4 (D) se le realiza una sub pregunta de *¿Con quién te gustaría jugar? Él responde “Con nadie... Es que no los puedo obligar si no quieren jugar a la pelota porque yo quiero jugar a la pelota... pero si no quieren no los puedo obligar.”* Por el contrario, al sujeto 6 (F) se le pregunta *¿Por qué juegas poco con él? A lo que señala “Porque él siempre juega con alguien más”*. De esta manera, se infiere que los niños y niñas normalizan la capacidad de relacionarse o no, con sus compañeros, por circunstancias diversas; es decir, como hacen referencia estas categorías, pueden ser amigos y no jugar juntos por su propia decisión, o no relacionarse con otro compañero porque este ya ha establecido un círculo cercano para jugar y/o generar conexiones, sin embargo, esto no influye de manera profunda en sus vidas, por el contrario, lo comprenden como una normalidad.

En cuarto lugar, en mención a Celis y Ochoa (2022), quienes nos hablan de niños/as con NEE y la disminución que existe en su interacción social, además de su inflexibilidad; al presentar un comportamiento repetitivo e intereses restringidos; es que profundizamos en la categoría de:

- **Escasa colaboración en el juego**

La que hace referencia a la poca o nula interacción entre un niño/a y otro/a, dada las conductas, intereses, liderazgos, entre otros. Esta categoría surge mediante diversas respuestas a la pregunta de *¿Con cuál juegas menos/Con quién nunca has jugado?*, en donde el sujeto 4 (D) señala *“Con muchos... con los que no juegan a la pelota”*, mientras que el sujeto 5 (E) menciona *“Porque he jugado muy pocas veces a la mancha, así que casi nunca juego a la mancha”* y, finalmente el sujeto 7 (G) responde *“Porque no me gusta”, “Porque no quiero y “No me gustan sus juegos (la pinta y las escondidas)”*.



Dibujo N°5, sujeto 5 (E): Esta creación representa y responde a la pregunta n°8 de “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido”. En esta oportunidad, el niño dibuja a MaP (...) En donde se le pregunta ¿Por qué no juegas con el MaP (...)? por lo que responde *“Porque me persigue”*. Se le reitera ¿Nunca has jugado con él o no te gusta? y menciona *“No me gusta jugar con él”*. De acuerdo a sus respuestas en las preguntas de esta investigación se le señala “Claro, la otra vez me dijiste que jugaban a la mancha, ¿Cuál es ese juego? Por lo que señala, *“Sí, la mancha... uno tiene que estar agachado y si está así no lo pueden manchar... ¿Sabe qué? cuando yo me agacho él me mancha y piensa que yo la llevo y sabe que, además no me gusta jugar con él por eso, porque siempre lo atrapo y nunca se agacha así que es muy fácil”*.

Es importante destacar que el niño de este dibujo no tiene NEE.

En quinto lugar, existe la clasificación entorno al juego en donde se hace referencia a 3 diversas categorías específicas como:

- **El juego en función de proximidad**

Se basa en la interacción con su entorno más cercano, encontrando respuestas como *“En la sala juego con los que están al lado mío... con los de mi mesa”* sujeto 4 (D) y *“Con los que se sientan conmigo”* sujeto 5 (E).

- **Existencia de círculo de juego**

Se da mediante las relaciones que se van creando con sus compañeros y compañeras más frecuentes, dado que al momento de realizar la sub pregunta de ¿Con quién te gustaría

jugar? El sujeto 4 (D) menciona “Con nadie, con los que ya juego nomás”, cerrando así la posibilidad de relacionarse con los niños y niñas que no mantienen un vínculo cercano.

- **Existencia de juego por intereses en común**

Se basa en la libre elección de acuerdo a los gustos y preferencias que comparten los niños y niñas; en esta brindan respuestas a la sub pregunta de ¿Por qué te gusta jugar con ellos? Tales como: “*Porque son buenos para jugar a la pelota*” sujeto 4 (D), “*Porque me gustan sus juegos*” sujeto 6 (F), “*Porque me divierto y me gusta jugar con mis amigos*” sujeto 9 (I) y “*Porque con la tía Estefy, el Adr (...) y la Isi (...) podemos jugar a las motos*” sujeto 1 (A).

De esta manera, como señala Sanz (2019) es fundamental destacar que, a través del juego, se permite la exploración y la socialización con otras personas; compartiendo por diversas razones e intereses, pero siempre obteniendo aprendizajes mediante la imaginación, creatividad y las relaciones sociales presentes en este.



Dibujo N°6, sujeto 4 (D): El dibujo debía responder a la pregunta n°8 de “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido”. Sin embargo, el niño menciona “*Tía quiero hacer con quién juego siempre*”. Por lo que el permitir que se exprese de diversas maneras es fundamental debido a su protagonismo dentro de esta investigación y del ambiente educativo en general, de esta manera 4 (D) pudo plasmar sus creaciones cómo y cuándo él quiso, eligiendo los materiales a utilizar. En esta oportunidad dibujó a su mejor amigo con el que juega a la pelota, señalando “*No te voy a decir, tienes que adivinar*”, “*Tía él es el Fe (...), porque es un buen arquero*”.

Es importante destacar que el niño de este dibujo no tiene NEE.

En sexto lugar se encuentran 2 categorías relacionadas a la:

- **Ausencia de relación**

Está nos permite comprender como los niños y niñas no siempre mantienen relaciones interpersonales con sus pares; sin embargo, a diferencia de las demás categorías relacionadas a esta, no se debe a ningún obstáculo presente en las relaciones, sino que más bien es inexistente el vínculo social debido a diversas razones, dado que en una de las preguntas de ¿Con cuál juegas menos? El sujeto 5 (E) señala *“Con los del otro curso”*, mientras que al momento de preguntar ¿Quiénes son tus amigos de esta sala? Responde *“De la mesa azul, nadie”*. Por otro lado, al sujeto 7 (G) se le realiza una sub pregunta de ¿Por qué nunca has jugado con el Jo (...)? Señala *“Porque no quiero”*.

- **Ausencia de relación por carácter**

La cual mantiene una diferencia que podemos notar de acuerdo a las propias respuestas de los niños y niñas, dado que se le pregunta al sujeto 8 (H) ¿Por qué el JoV (...) no es tu amigo? Mencionando *“A veces pelea por el puesto de la silla y por la fila”* y ¿Por qué el Lu (...) no es tu amigo? A lo que responde *“Porque a veces se pone a pelear y quiere el columpio a cada rato”* y *“A veces se siente amurrado... y hace escándalo”*. Lo cual hace mención a algo más particular, pues si bien, existe una convivencia y conocimiento del uno con el otro, pero no un vínculo; dada la personalidad del otro; al cómo se comporta y en donde el párvulo lo considera como algo negativo”.

2. Componente emocional (CE)

De acuerdo al análisis de la información recopilada en la muestra, la categoría general CE nace debido a que se ven involucrados algunos aspectos emocionales de las niñas y niños de la muestra, las cuales se enmarcan en los siguientes conceptos:

- **Ausencia de juego por presencia de agresiones**

En primera instancia el componente emocional se agrupa de acuerdo a la ausencia de juego por presencia de agresiones que se evidenciaron en la muestra mediante algunos relatos *“Es que casi... a veces me molesta, pero a veces ...igual es mi amigo.”* (sujeto de muestra 8 H); *“Porque cuando yo hago ruido me pega”* (sujeto de muestra 8I) *“cuando no me mordió era amiga del ADR y disfrutaba de jugar con él, pero ahora me mordió.”* (Sujeto de muestra 3c), haciendo referencia a que la relación de juego estaba ausente ya que existía una mordedura (agresión) de por medio.

Para Fuentes y Melero (1992) los niños *“rechazan a quienes se comportan de forma desagradable con ellos... pelean, riñen o les quitan los juguetes”* (p.56) por lo que, ante la presencia de conflictos en donde el componente emocional se ve afectado, la tendencia al rechazo y/o ausencia se acentúa.

- **Juego por diversión**

En segunda instancia la categoría específica de juego por diversión se agrupa de acuerdo a todas aquellas respuestas de la muestra que apuntan a un vínculo con el otro por un interés lúdico en común. Para Chamorro (2010) el niño a través del juego irá descubriendo y conociendo el placer de hacer cosas y estar con otros, además de ser uno de los medios más importantes por donde expresan sus sentimientos, aficiones e intereses; por lo que basado en algunas de las respuestas halladas respecto a relacionarse entre pares en donde se encuentran algunas como *“Porque es muy chistoso y entretenido... jugamos y de hecho a veces no alcanzamos a jugar en el patio, pero le ayudo en las”*(Sujeto de muestra 1A) , *“Porque son los que más me hacen divertirme, también me gusta jugar con ellos.”* (Sujeto de muestra 5E)

Según Cáceres et al., (2018) establece que el juego es una acción que permite encontrarse con otro y enfocarse en una actividad que presenta satisfacciones e interacciones libres con otro, dicho de otra forma; la satisfacción que implica el juego emerge de esta sensación de diversión que les significa esta forma de relacionarse, en donde atribuyen características al otro por medio de este juego divertido por ser gracioso y entretenido.

- **Relación por emociones placenteras**

En tercera y última instancia, la categoría que emerge de los datos corresponde a relación por las emociones placenteras, en donde se interpretan algunas respuestas de la muestra que reflejan las emociones que les genera el vínculo con el otro; desde la mirada de la neuroanatomía según Luisi (2019) *“la primera vez que experimentamos placer ante un estímulo determinado, nos produjo una intensa liberación de dopamina; a partir de ese momento no vamos a necesitar el mismo estímulo para liberarla y experimentar placer, solo con su recuerdo alcanzará para producirlo y sentir el deseo de volver a exponernos a ese estímulo tan placentero”* (p. 109) , por lo que al contrastarlo con las diversas respuestas que se encontraron como: *“me gusta jugar con él porque está enamorado... porque soy muy bonita”* (Sujeto de muestra 3c) *“Porque me hacen ser feliz en mi vida.”* (Sujeto de muestra 7G), estas relaciones se dan por las emociones placenteras que les provoca el otro.

En síntesis, este componente emocional constituye una dimensión basal en el establecimiento de relaciones entre niños y niñas, lo cual no representa necesariamente un obstaculizador en la relación que se establece con los niños con NEE, lo que sugiere el carácter espontáneo de la interacción, con independencia de la condición, naturaleza, estirpe, como rasgo condicionante.



Dibujo N°7, sujeto 2B: El dibujo responde a la pregunta n°8 que hace referencia “Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido/jugado”. En respuesta, la niña menciona “Con el Adr(..), no jugamos en los recreos porque juego con la Ag(...)”. Mediante la conversación que surge respecto al dibujo que elabora, Dan (...) señala que: *“Dibujé al Adr(...) así porque él es feliz, siempre quiere dar un abrazo y por eso lo amo mucho... y porque me gustó su cumpleaños”*.

3. Influencia del entorno (IE)

Aquí nos referimos a cómo el entorno, que incluye el contexto familiar, escolar y comunitario, afecta las interacciones entre las niñas y niños. La influencia del entorno puede moldear las actitudes, comportamientos y relaciones entre ellos, teniendo un impacto significativo en su desarrollo social.

Se debe tomar en cuenta todo aspecto relacionado también con la cultura en la que se desarrollan las personas, incluyendo la herencia cultural que influye sobre los valores y conductas de las niñas y niños (Soto,2003). La diversidad cultural en el entorno no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también presenta desafíos y oportunidades únicas; La influencia de la cultura en las interacciones entre niños y niñas puede manifestarse en la forma en que se establecen relaciones, se resuelven conflictos y se desarrollan habilidades sociales.

En este ámbito, se despliegan tres categorías las cuales son: Relación por mediación de terceros, ausencia de relación por mediación de terceros y apoyo ante NNE.

- **Relación por mediación de terceros:**

En este contexto, podría referirse a las relaciones entre niños que son facilitadas o influenciadas por la presencia de un tercero, como un adulto, un maestro, o un cuidador.

Este tercero podría desempeñar un papel clave en la dinámica de la interacción y contribuir al desarrollo de habilidades sociales entre las niñas y niños. Esta categoría se puede observar en el sujeto I el cual comenta que *“una vez salimos a jugar con él con mi papá y lo hacemos reír y muchas cosas”*, pero dentro del colegio no tiene relación con este niño con NEE.

Por consiguiente, Gallo (2014) plantea que:” El tercero puede intervenir como perturbador, árbitro, conciliador, componedor, regulador o mediador, y ayudar a la reconciliación” (p.244). La figura del tercero, al desempeñar roles diversos, no solo influye en las interacciones inmediatas entre las niñas y niños, sino que también sienta las bases para la comprensión de la resolución de conflictos y la cooperación en la sociedad en general. Este enfoque integral destaca la importancia de reconocer y aprovechar el potencial de la mediación para promover relaciones saludables y habilidades sociales en el entorno escolar y más allá.

- **Ausencia de relación por mediación de terceros:**

En el contexto de la ausencia de relación por mediación de terceros, se hace referencia a las interacciones que no se producen entre niños y niñas debido a la intervención de adultos u otras figuras mediadoras que limitan estas conexiones. Este tipo de relación puede fomentar la falta de empatía e inclusión de los niños con NEE. El sujeto G refleja esta dinámica al plantear: *"Mi mamá me dijo que tiene algo de eso"*, dando a entender que no se asociaba con el niño con NEE porque su madre le había comunicado que tenía algo diferente. Como plantea Pérez et al., (2021):

La influencia social en la inclusión facilita que las personas con discapacidad quieran formar parte de los grupos colectivos o que el proceso de adaptación se torne de una manera más fácil, sin embargo, no todas las personas cuentan con la disposición de aportar hacia la inclusión, lo cual conlleva al desarrollo moral de las personas hacia una situación específica (p.172).

Es esencial comprender que la inclusión no solo beneficia a quienes experimentan directamente la NEE, sino que enriquece y fortalece la cohesión social en su totalidad. La falta de disposición de algunas personas para contribuir a la inclusión puede generar barreras no solo físicas, sino también emocionales y morales, limitando el potencial de crecimiento y comprensión de la sociedad en su conjunto.

- **Apoyo ante NEE:**

El apoyo ante NEE de niños y niñas regulares se refiere a la colaboración activa y solidaria que estos brindan a sus compañeros con NEE; este respaldo abarca desde el apoyo académico, donde se comparten conocimientos y se facilita el acceso a la información, hasta la promoción de un ambiente emocionalmente inclusivo, fomentando la amistad y el compañerismo.

La participación en actividades grupales y la sensibilización en el aula son componentes esenciales de este apoyo, contribuyendo a la integración social y a la construcción de un entorno educativo en el que cada párvulo, independientemente de sus necesidades

particulares, pueda participar plenamente y desarrollarse de manera integral. Como señala el Sujeto 1A, "*pero le ayudó en las tareas para que no raye más*" y también "*para que le salgan más bien sus trabajos porque los raya, y yo le ayudo en todo para que quede bonito, la Amalia también le ayuda porque necesita ayuda*". En este sentido, se espera que los compañeros y compañeras de las niñas y niños con NEE también participen en el proceso de inclusión y brinden apoyo a sus compañeros y compañeras con NEE, manifestándose de diversas formas, como ayudar en tareas y promover la interacción social, según lo indicado por las directrices educativas (Mineduc, 2016).

Conclusiones

Los imaginarios que construyen las niñas y niños respecto a sus compañeros y compañeras con NEE en nivel transición se orientan hacia tres dimensiones. Una de ellas corresponde a los aspectos relacionales, en la cual el juego representa una actividad primordial en la que se manifiestan preferencias, discordancias y afinidades entre las niñas y niños, con independencia de la existencia de necesidades educativas especiales como condición para entablar tales conductas lúdicas. Ahora bien, existe un imaginario relacionado con la conducta del o la niña con nee que identifica características que podrían no generar interés lúdico o relacional de forma mutua en actividades de naturaleza colectiva. En cuanto a la comunicación, los imaginarios de niñas y niños reflejan dos escenarios; el primero es que no existe necesidad de diálogo verbal para establecer un acuerdo de juego y el segundo es la existencia de una barrera comunicacional en el lenguaje que se interpone en la interacción lúdica. Lo anterior concierne a aquellos niñas o niños con NEE relacionadas con la comunicación.

La segunda dimensión se enfoca en el componente emocional, relacionado con los sentimientos que les produce la interacción y relación con las niñas y niños con NEE las que pueden tomar la expresión de placer o tensión. En el primer caso, cuando les da placer los imaginarios construyen imágenes asociadas a: la diversión, el esparcimiento, la felicidad y el goce que tienen relación con la búsqueda frecuente del contacto con los niños con nee. Sin embargo, existen circunstancias en donde estas visiones presentan distancia respecto a los niñas o niños con nee debido a la presencia de agresiones físicas y verbales.

La tercera dimensión trata de la influencia del entorno el cual ejerce un efecto en la construcción de estos imaginarios en cuanto a que promueve u obstaculizan las relaciones de las niñas y niños con o sin NEE. Ejemplo de ello es que en uno de los casos de muestra se manifiesta la invitación a cumpleaños por parte de los padres, lo que impacta en la óptica de las niñas y niños en cuanto al tipo de relación que establecen con sus compañeros y compañeras NEE. Es así cómo es posible verificar que la perspectiva sobre la amistad no necesariamente coincide con la intervención de la familia. En contraposición a lo anterior también existe una percepción construida desde la base de las opiniones de la familia acerca de las niñas y niños con nee.

Otra representación acerca de las niñas y niños con NEE guarda relación con el apoyo entre pares en donde emergen estos apoyos como una ayuda de manera espontánea en las que niñas y niños visualizan necesidades o dificultades del otro, en donde sin la necesidad de un adulto mediador las niñas y niños asisten y ayudan a sus compañeras y compañeros con NEE.

Objetivos Específicos

En relación al primer objetivo que versaba: Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición, se puede indicar que la investigación dio cuenta de la caracterización de los imaginarios en cuanto a los aspectos relacionales, emocionales y propios del entorno, no obstante, se considera que se pudieron profundizar aún más, sobre todo en cuanto a los rasgos distintivos de dichas representaciones.

En relación al segundo objetivo que enuncia: Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición, fue posible referir tipos de imaginarios relacionados con: interacciones comunicativas, afectivas y el impacto del entorno. Lo anterior concuerda con elementos de relaciones sociales ya sea entre pares o por la presencia de terceros que ejercen como obstaculizadores o promotores de los imaginarios respecto a los compañeros y compañeras con NEE.

En relación al tercer objetivo que indica: Plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición, es posible proponer:

- **El juego:** Debido a la relevancia del juego en la infancia al ser la expresión natural de niñas y niños y en consideración a las implicancias de este en la imaginación, socialización y aprendizaje, se considera una estrategia necesaria para fomentar las relaciones de los párvulos con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales, ya que este surge de forma inerte entre niñas y niños e independiente a cualquier condición; siendo la colaboración que ocurre para el juego la única vía que interviene para que este suceda o no. Desde la perspectiva del juego, este es un contexto para el aprendizaje a través del cual los niños y niñas se organizan y dan sentido a sus mundos sociales, ya que se comprometen activamente con las personas, los objetos y las representaciones (Barblett, 2010). Por lo que es una instancia primordial a fomentar y permitir en todos los contextos del entorno social de las niñas y niños.
- **Mediación pedagógica:** Dentro de los contextos educativos es fundamental el trabajo colaborativo de las diversas líneas que forman parte del proceso de los niños y niñas, por ende, resulta ser una labor primordial el incluir la atención conjunta entre todos los adultos y profesionales que forman parte en este periodo. Es por tanto que la mediación pedagógica permite que cada uno de estos últimos promueva el aprendizaje, fomente la construcción de los conocimientos acompañe y guíe las interacciones sociales entre todos promoviendo ambientes inclusivos. Es por tal, que cada profesional debe ser el encargado de crear y aplicar diversos métodos y/o espacios para que esto se lleve a cabo de forma eficiente; en donde todos trabajen a la par, mediando las situaciones que se van creando dentro de la jornada para que las relaciones sociales se transformen en vínculos con un gran valor dentro del aula y del contexto educativo en general. En ese sentido, y dado la diversidad que existe, no todos los niños y niñas con NEE poseen las mismas herramientas para poder relacionarse con sus compañeros y compañeras regulares; es por ello que ahí, se debe hacer presente la mediación pedagógica del equipo educativo, en donde son

estos últimos quienes deben brindar las oportunidades y crear estrategias para que ocurran estas interacciones sociales. Una de ellas es a través del juego; en donde el adulto debe ser el encargado de explicar las actividades lúdicas que se van realizando durante la jornada de acuerdo a los intereses de los párvulos, pues, dentro de la investigación logramos apreciar que algunos niños y niñas con NEE se incluyen dentro de los juegos pero sin saber de qué manera estos se va llevando a cabo, por lo que una gran estrategia es explicar las reglas de un determinado juego y la realización de este de acuerdo a lo que los niños y niñas con y sin NEE decidan participar. Por otro lado, es fundamental poder crear espacios en donde se elaboren experiencias educativas para todos y todas, ya sea dentro y fuera del aula; con el fin de que cada uno de los niños y niñas puedan compartir en parejas y/o grupos que no están acostumbrados a interactuar, esto se logra cambiando la rutina establecida para que todos los párvulos puedan relacionarse de la misma manera con sus pares.

Finalmente, es fundamental que todos los agentes educativos se encuentren trabajando en la misma línea, observando e interviniendo por el bien común de todos y todas; promoviendo así instancias en las que cada uno y una pueda participar, interactuar y sentirse cómodo dentro del contexto educativo.

- **Ambiente educativo:** En relación a la disposición del espacio en el ámbito educativo, se busca evitar la segregación de niños y niñas con necesidades educativas especiales; una estrategia clave consiste en organizar la sala de manera que fomente la interacción equitativa entre todos los niños y las niñas. La diversificación del aula es importante porque permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias, tengan la oportunidad de aprender y desarrollar al máximo su potencial (Mineduc,2015). Esto se logra asignando asientos de forma integrada, permitiendo que los párvulos con NEE compartan espacios con sus compañeros y compañeras.

La disposición de los asientos no solo apunta a la convivencia, sino que también tiene como objetivo facilitar la colaboración en diversas actividades; asignar tareas compartidas a niños y niñas con diferentes habilidades contribuye a construir un ambiente en el que la diversidad es reconocida y valorada. Esta práctica no solo beneficia el desarrollo social, sino que también promueve un sentido de comunidad en el aula.

Al propiciar este tipo de interacciones, se fomenta la comprensión mutua, se derriban barreras y se establece un entorno en el que cada niño y niña puede contribuir con sus habilidades únicas. La implementación de esta estrategia no solo enriquece la experiencia educativa de los niños y niñas con NEE, sino que también mejora la dinámica general del aula, promoviendo la aceptación y el respeto entre todos los párvulos.

- **Asertividad discursiva y conductual:** Existe la responsabilidad por parte del equipo pedagógico, de propiciar a los párvulos, ambientes educativos que fomenten su bienestar integral. Dicho esto, es que los adultos deben ser conscientes de su actuar, tomando en consideración que la totalidad de sus palabras y acciones,

afectan ya sea de manera positiva o negativa en los niños y niñas, por tanto no deben surgir desaciertos que próximamente influyan en los imaginarios de los niños y niñas.

Un ejemplo clave de este punto, es la existencia de la “Mesa azul” dentro de un aula educativa perteneciente al campo de estudio, en la cual se encuentra el puesto fijo y determinado de todos los párvulos con necesidades educativas especiales, es decir, todos los niños que pertenezcan al PIE deben sentarse en dicho mobiliario; un equipo educativo, que tenga asertividad en su labor profesional, no genera dichas instancias segregadoras, y por el contrario, le entrega la igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas, de poder relacionarse y compartir con los demás, en un espacio libre, cómodo y enriquecedor, que no se distinga por diversas características propias de cada uno de los párvulos.

- **Fomento de tiempos relacionales:** de acuerdo a los tiempos en que las niñas y niños pueden relacionarse e interactuar, es necesario poder fomentarlos en los diversos ambientes en que se vean insertos, dando espacios libres que favorezcan su autonomía, participación libre y activa dentro de sus contextos, que impliquen relacionarse de forma más frecuente entre pares.

Sabemos que ante ciertos niños y niñas es posible que estas interacciones pueden darse o no darse de forma verbal e incluso social, en la presente investigación luego de constatar que incluso en escenario en donde algunos niños no pueden verbalizar este no es requisito para que puedan relacionarse con otros; por lo que desde ese escenario es necesario e importante poder plantear estos tiempos relacionales desde instancias en las jornadas en donde se les permita a niñas y niños también jugar, conversar, compartir experiencias entre pares, comunicar sus preferencias, opinar, o simplemente puedan conocerse de diversas perspectivas y tiempos que primordialmente incentiven a que niñas y niños se relacionen de forma más libre y espontánea, por lo que se sustentan y sugieren el fomento de estos tiempos relacionales en que cada niña y niño pueda explorarse desde su interés.

Supuestos

En relación al supuesto, que aborda la influencia de experiencias personales y familiares referido a la actitud de los niños y niñas frente a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales, se puede señalar que este no fue posible ratificar ya que, los análisis de datos evidencian la referencia de las familias en los imaginarios construidos por los párvulos, es decir, en aquello que piensan u opinan del otro, sin embargo, no así en las actitudes que ellos tienen con sus compañeros que poseen algún tipo de necesidad; no demuestran alguna conducta determinada por su compañero o compañera con NEE.

En segundo lugar, de acuerdo con el supuesto que hace referencia al rol de líder que toma un niño o niña regular para interactuar con sus compañeros/as con NEE, no es posible verificarlo desde el análisis de datos, debido a que no hay evidencia de que esto realmente ocurriera.

En tercer lugar, en referencia al último supuesto, donde este hace mención al apoyo de los niños y niñas hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales, este se ratifica, ya que fue posible dar cuenta en el análisis de la información obtenida, que efectivamente existe cooperación por parte de los párvulos a quienes ellos consideran requieren de ayuda u orientación para alcanzar diversos objetivos. Esto se puede evidenciar, en el análisis de la entrevista semiestructurada, en donde el sujeto A, responde a la interrogante “¿Juegas con ADR?” (Con NEE) señalando “**jugamos y de hecho a veces no alcanzamos a jugar en el patio, pero le ayudo en las tareas para que no raye mas.**” Además, agrega “**Para que no raye más los trabajos... para que le salgan más bien sus trabajos porque los raya, y yo le ayudo en todo para que quede bonito, la Am(..) también le ayuda porque necesita ayuda.**” Como se puede ver, el sujeto (A) demuestra cierto compromiso y preocupación por su compañero con NEE, señalando que este requiere ayuda, y que no solamente él le apoya, sino que también otros de sus pares le han brindado cooperación, mostrando un imaginario en común.

Limitaciones

La principal limitación de la presente investigación se encasilla por completo en el instrumento de recogida de información. Las estrategias escogidas para la realización del enfoque mosaico, no lograron entregar los datos estimados. Tal como lo fue, la entrevista semiestructurada coartó a los párvulos para lograr explayarse o profundizar de manera más específica en aquello que se esperaba conocer, por tanto, el campo de la respuesta entregada resultó acotado y en diversas ocasiones, redundante. Bajo este mismo punto, corresponde señalar que, las normativas de los establecimientos educativos pertenecientes al lugar de estudio, no permitían la exclusión del párvulo en algún momento de la jornada escolar para poder llevar a cabo dichas conversaciones; esto, generó que las entrevistas se aplicaran en diversos momentos del día (recreos, hora de llegada o salida, etc.) limitando la idea de propiciar ambientes cómodos en los cuales el niño o niña pudiera concentrarse de forma óptima para responder lo indicado; así mismo, este factor, se vio involucrado en la estrategia de las fotografías, en donde se invitaba a los sujetos de estudio a fotografiar a otros (según correspondiera el instrumento), sin embargo, no fue posible, debido a que el establecimiento determinó como prioridad la privacidad de los niños y niñas.

Proyecciones

Dentro de las proyecciones que emergen como sugerencias de esta investigación, se destacan algunas que quedan al debe respecto a la información analizada y que apuntan a posibles indagaciones que estén ligadas a:

- Investigar la influencia del género entre los imaginarios contruidos por las niñas y niños: La exploración de la influencia del género en los imaginarios contruidos por las niñas y niños puede ser esencial para comprender de manera más profunda cómo las percepciones y las interacciones pueden estar potencialmente moldeadas por las diferencias de género. Al centrarse en un enfoque que considera específicamente los roles y las expectativas asociadas, se buscaría identificar si existen patrones específicos en la formación de imaginarios.

Este análisis puede revelar si las relaciones entre los niños y las niñas están marcadas por ciertas diferencias en las características atribuidas a cada uno, lo que contribuiría a una comprensión más completa de cómo se desarrollan y se vinculan los estereotipos en la mente de los párvulos. Al abordar esta investigación desde una perspectiva de género, se buscaría comprender las particularidades y complejidades que podrían surgir en la construcción de imaginarios, proporcionando así una visión más completa de cómo se moldean las percepciones de género desde temprana edad.

- Estudiar distintas modalidades curriculares: Dado que la investigación se realizó en dos colegios de la Región Metropolitana que empleaban metodologías educativas tradicionales, es crucial investigar contextos educativos con modalidades curriculares distintas. Esta ampliación permitiría explorar otros escenarios de investigación que puedan contribuir desde diversas instancias educativas. Permitiendo así abordar la socialización y el vínculo entre niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales en entornos potencialmente diversos.

Bibliografía

- Agoff, C. y Herrera, C. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1636/1789>
- Aguilar, V. (2021). La Teoría de Piaget en la Educación Especial. [http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2022/02/06_Arti%CC%81culo_4_\(1\).pdf](http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2022/02/06_Arti%CC%81culo_4_(1).pdf)
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. https://www.researchgate.net/profile/MelAinscow2/publication/228883816_De_sarrollo_de_sistemas_educativos_inclusivos/links/0046351e750800af400000/Desarrollo-de-sistemas-educativos-inclusivos.pdf
- Ainscow, M. y Hernández, A. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Albornoz, E., Guzmán, M., y Macías, A. (2019). Inclusión preescolar desde el enfoque de la diversidad cultural. [file:///C:/Users/Alumno/Downloads/Dialnet-InclusionPreescolarDesdeElEnfoqueDeLaDiversidadCul-7121633%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Alumno/Downloads/Dialnet-InclusionPreescolarDesdeElEnfoqueDeLaDiversidadCul-7121633%20(1).pdf)
- Álvarez, Y., Corona L. y Fonseca, M. (2022). El objeto y el sujeto en la investigación científica. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2022000100166&script=sci_arttext&lng=en
- Amar, J., Angarita, C., Cabrera, K. (2003) Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301209.pdf>
- Amézquita, L. (2021). La educación inclusiva en la educación inicial en el jardín Minuto de Dios en la localidad de Engativá. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13611/Inclusi%c3%b3n%20primera%20infancia%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arbonés, M., Barnet, S., Guerra, M. y Pérez, S. (2017). Construcción del registro de observación para el análisis del movimiento fundamentado en la teoría de Laban. <https://www.redalyc.org/journal/4420/442053669005/442053669005.pdf>
- Arévalo, D., Jaramillo, J. y López, L. (2021). Estrategias participativas para la inclusión social de niños, niñas y adolescentes. <https://elibro.net/es/ereader/ucsh/217837?page=16>
- Arroyo, G., y Toro-Mayorga, L. (2021). Interacción social entre las niñas y niños con necesidades educativas especiales y sus pares. <http://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/450>
- Barahona, Y., Ramírez, M., Sánchez, J. y Verdesoto, L. (2023) Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. [file:///C:/Users/Alumno/Downloads/5448-28345-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Alumno/Downloads/5448-28345-1-PB%20(2).pdf)

- Barblett, L. (2010). ¿Por qué el aprendizaje basado en el juego? *Cada niño*, 16 (3), 4–5. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.960046192255856>
- Blanco, M. (2018). Construyendo las Bases de la Inclusión y la Calidad de la Educación en la Primera Infancia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700063>
- Bustos, G. (2021) La Inclusión escolar desde la teoría y las políticas públicas a la práctica. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/186227/La-inclusion-escolar-desde-la-teoria-y-las-politicas-publicas-a-la-practica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bustos, N. y Fierro, I. (2018). Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/564>
- Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018) Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100181
- Carretero, Á. (2004). Repensar la ideología desde lo imaginario. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2733>
- Carriel, A. y Meriño, N. (2018). Imaginarios de Infancia presentes en dos Jardines Infantiles de la Región Metropolitana. <https://repositorio.udla.cl/xmlui/bitstream/handle/udla/668/a41655.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castellaro, M. (2017). La interacción social como clave del desarrollo cognitivo: Aportes del socioconstructivismo a la Psicología. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/67301>
- Castorina, J., de Oliveira, M., Ferreiro, E. y Lerner, D. (1996). *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. https://viejo.unter.org.ar/imagenes/Lerner_Ense%C3%B1anza_Aprendizaje.pdf
- Celis G, y Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2022/un221b.pdf>
- Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Chamorro%2C+I.+L.+%282010%29.+El+juego+en+la+educaci%C3%B3n+infantil+y+primaria.&btnG=
- Chumillas, C. (2015). Niños" actores activos". Convertir la educación en un acompañamiento de la vida. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2853/Carolina_Chumillas_Garcia.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Comet, C. y Jiménez, V. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Corredor, N. (2018). Imaginarios sociales sobre el grado Transición desde la voz de los niños y las niñas. Un estudio de caso.

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/14335/CorredorVargasNelida2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cortazzo, I. y Schettini, P. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- Cubero, D. y Paniagua, C. (2018). Observación de la socialización en el aula de preescolar costarricense. https://www.academia.edu/92270593/Observaci%C3%B3n_de_la_socializaci%C3%B3n_en_el_aula_de_preescolar_costarricense
- De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. https://www.academia.edu/28428950/ESTRATEGIAS_DE_INVESTIGACI%C3%93N_CUALITATIVA_La_investigaci%C3%B3n_cualitativa_Vasilachis
- Delgado, M. (2020). El enfoque mosaico, derecho a la participación y la voz de los niños en Investigación Educativa. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807007/573963807007.pdf>
- Delgado, M. (2021) Niños y niñas, capaces de hacer investigación sobre ellos mismos. <https://ibero.mx/prensa/estudio-ninos-y-ninas-capaces-de-hacer-investigacion-sobre-ellos-mismos>
- Duque, E., García, R., Khalfaoui, A. y Villardón, L. (2020). Help and solidarity interactions in interactive groups: a case study with roma and immigrant preschoolers. <https://www.mdpi.com/2076-0760/9/7/116>
- Elam, E. y Peterson, G. (2020). *Observation and assessment in early childhood education*. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=peterson+y+elam+2020&btnG=
- Escribano, E. y Soto, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7042305>
- Espinosa, D. (2022). Imaginarios Sociales acerca de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual desde la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Colombia. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/369/360>
- Falleti, V. (2006). Los problemas de la construcción del conocimiento en las Ciencias Sociales. Una mirada crítica sobre las nociones clásicas del tipo ideal y la representación. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79106204>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño.

https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

- Figueroa, M., Gutiérrez, C., & Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: perspectivas en psicología*. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833001.pdf>
- Fritz, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. <https://rieoei.org/RIE/article/view/11/10>
- Fuentes, M. y Melero, M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. <https://idus.us.es/handle/11441/59480>
- Galicia, L. (2020). Una mirada para analizar la inclusión en educación preescolar. https://ade.edugem.gob.mx/bitstream/handle/acervodigitaledu/27862/EEMMT_T8_Una%20mirada%20para%20analizar%20la%20inclusi%c3%b3n%20en%20educaci%c3%b3n%20preescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallo, H. (2014). Función del tercero en la mediación. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4847405>
- García, G. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a08>
- Gómez, G. (2012). El poder organizador de la imagen. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3963786>
- González, L. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. <https://redalyc.org/journal/5746/574660908014/movil/>
- Hidalgo, A. (2011). Segmentación y discurso oral: notas sobre el papel demarcativo de la prosodia en la conversación. https://www.researchgate.net/publication/285530954_Segmentacion_y_discurso_oral_notas_sobre_el_papel_demarcativo_de_la_prosodia_en_la_conversacion
- Holz, M. (2019). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Caracterización y Normas que los rigen. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27969/2/B_CN_alumnosconNEE_final.pdf
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>
- Knapp, E., Mesa, M. y Suárez, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf>

Lampert, M. (2021). Trastorno del Espectro Autista Características, epidemiología, marcos legales y políticas de apoyo en Argentina y España.

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32200/2/BCN_Politica_de_apoyo_al_espectro_Autista_2021_Final_comision.pdf

Ley 20.845 de 2015. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo del 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Mantilla, N. (2019). Inclusión educativa para niños y niñas de edad preescolar con capacidades especiales diferentes. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6570/1/T2819-MINE-Mantilla-Inclusi%c3%b3n.pdf>

Luisi, A. y Manzini, F. (s.f.) CAPITULO 5 Adaptación al medio: la amígdala, el hipotálamo y el núcleo accumbens. <https://core.ac.uk/download/pdf/266298076.pdf#page=103>

Martinez, E. (2018). Imaginarios sobre la inclusión educativa en el profesorado de preescolar y básica primaria. <https://investigumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/260>

Martínez, M., Páramo, B. y Raposo, M. (2015). Instrumentos de una investigación en desarrollo sobre el aprender a aprender: descripción y posibilidades. https://www.researchgate.net/profile/Manuela-Raposo/publication/283892924_Instrumentos_de_una_investigacion_en_desarrollo_sobre_el_aprender_a_aprender_descripcion_y_posibilidades_-_Instruments_of_a_developing_research_on_learning_to_learn_Description_and_possibilities/links/568d9eae08aead3f42edc7ae/Instrumentos-de-una-investigacion-en-desarrollo-sobre-el-aprender-a-aprender-descripcion-y-posibilidades-Instruments-of-a-developing-research-on-learning-to-learn-Description-and-possibilities.pdf

Mejía, R. y Toledo, V. (2015) Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia. file:///C:/Users/Alumno/Downloads/2015ToledoRojasyMejia-ArauzDesarrollocognitivoydellenguaje.pdf

Ministerio de Educación de Chile (2009). Decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

- Ministerio de Educación de Chile (2015). Decreto N°83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK.web-1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Bases curriculares Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Miranda, E. (2014) El imaginario social bajo la perspectiva de Cornelius Castoriadis y su proyección en las representaciones culturales de Cartagena de Indias. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/1966>
- Opertti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11413>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, ciencias y la cultura. (2019). La inclusión en la educación. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Ortega, E. (2018). La comprensión de emociones y las habilidades de resolución de conflictos en niños con trastorno específico del lenguaje. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789672>
- Ospina, D., López, S., Burgos, S. y Madera, J. (2018). La paz entre lo urbano y lo rural: imaginarios de paz de niños y niñas sobre el posconflicto en Colombia. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3184/962>
- Patel, R., Awan, S., Barkmeier, J., Courey., Deliyiski, D., Eadie, T. y Hillman, R. (2018). Recommended protocols for instrumental assessment of voice: American Speech-Language-Hearing Association expert panel to develop a protocol for instrumental assessment of vocal function. https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2018_AJSLP-17-0009
- Perabá, C. (2019). Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4599/3797>
- Peralta, I., Romero, M. y Sandoval, S. (2022). Diversidad e inclusión. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8410248>

- Pérez, E., Ortega, C., Ortega, H., Gómez, A. y Meléndrez, A. (2021). Educación inclusiva con alumnos regulares y con necesidades educativas especiales en el aula. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/622>
- Pérez, J. y Trejos, D. (2018). Imaginarios Sociales sobre Inclusión Escolar de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/4936/1/DDMPDH76.pdf>
- Pérez, M. y Schenke, E. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. https://www.researchgate.net/profile/Erica-Schenkel-2/publication/331382164_Un_abordaje_teorico_de_la_investigacion_cualitativa_como_enfoque_metodologico/links/5c76958c299bf1268d29ce33/Un-abordaje-teorico-de-la-investigacion-cualitativa-como-enfoque-metodologico.pdf?origin=publication_detail
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=%E2%80%99CLa+investigaci%C3%B3n+cualitativa%3A+El+An%C3%A1lisis+de+Contenido++en+la+investigaci%C3%B3n+educativa%E2%80%9D.&btnG=
- Quimbay, A. (2018). Imaginarios de paz en niñas y niños del Colegio Antonio José Uribe en Bogotá. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14337>
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. <https://www.rae.es/drae2001/infancia>
- Reyes, C. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022019000300029&script=sci_arttext
- Sambache, M. (2016). Prácticas inclusivas de socialización a través del juego, para niños de educación inicial, en la escuela “Luis Felipe Borja” en la provincia de Pichincha, cantón Mejía, ciudad Machachi durante el periodo lectivo 2014-2015. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/1999>
- Sanz, P. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. <https://www.redalyc.org/journal/3666/366661025013/html/#:~:text=Los%20ni%C3%B1os%20se%20comunican%20y,creatividad%20e%20inteligencia%20y%20aprenden.>
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. https://www.redalyc.org/pdf/447/Resumenes/Abstract_44730104_2.pdf
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf?sequence=1

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>

Anexos

Instrumento de validación: Experto 1

Carta de presentación

Santiago, septiembre de 2023

Estimado Colaborador:

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: “Imaginarios infantiles sobre la inclusión de compañeros con NEE”, que tiene como objetivo: conocer los imaginarios infantiles sobre la inclusión de compañeros con nee en nivel transición, describirlos y plantear estrategias que fomenten las relaciones entre pares independientemente de su nee. Para su cumplimiento, se propone una entrevista narrativa semi estructurada con la que se pretende interactuar con los sujetos de investigación en forma individual y que se le proporcionará con el fin de que evalúe la pertinencia de las preguntas y dé a conocer su opinión al respecto.

Lo anterior en atención a su experiencia profesional y méritos académicos que destacan en Ud.

Agradecemos de antemano su valioso aporte

Atentamente

Jennifer Andreu, Catalina Benavides, Javiera Carreño, Carla Gómez, Franchesca Pérez.

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN PARA JUECES EXPERTOS

El protocolo se compone del instrumento de recolección de datos que se requiere validar el instrumento de enfoque mosaico que será aplicado en la investigación, así como también una escala de Likert aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista, según corresponda.

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Díaz et al. (2013) define a la entrevista caracterizada como que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163) por lo que el instrumento a utilizar considera ser aplicado con flexibilidad con los diversos sujetos de investigación.

OBJETIVO GENERAL: Analizar los imaginarios que construyen las niñas y los niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1.- Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

2.- Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

3.- Plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

SUJETOS DE ESTUDIO:

Esta tabla resume la cantidad de sujetos de estudio en esta investigación, sus niveles educativos, y sus edades.

Niñas/Niños/ Nivel	Cantidad	Edades
Niñas, Pre kínder	2	5 años
Niño, Pre kínder	1	5 años
Niños, kínder	6	6 años

PAUTA DE PREGUNTAS:

A partir de una fotografía del grupo curso, se procederá a preguntar:

PREGUNTAS / ACCIONES
1. ¿Con quién es de estos niños/as juegas?
2. ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?
3. ¿Con quién te gusta jugar?
4. ¿Porque te gusta jugar con ella/el?
5. ¿Con quién no te gusta jugar?

6. Pedir tomar foto al compañero con el que más les gusta jugar

7. Dibujo del compañero con el que nunca ha compartido

Elaboración de escala Likert

La llamada escala de Likert es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo y desacuerdo” (Padua, 1994, p. 163). Dicha escala se diseña para ser aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista para validar.

Por otra parte, los puntajes se asignan de acuerdo a las valoraciones que realicen los expertos en cada pregunta. A continuación, se expone una tabla posible de asignación de puntajes.

Tabla 2: Asignación de puntajes a grados de escala de Likert

Conceptos	Puntaje
TA: Totalmente de Acuerdo	4
DA: De Acuerdo	3
NN: Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	2
ED: En Desacuerdo	1
TD: Totalmente en Desacuerdo	0

De acuerdo a estos puntajes, se espera que los validadores mediante el siguiente cuadro doble entrada que utilizarán, asignen un puntaje a cada pregunta de acuerdo a la pertinencia que tengan.

A continuación, se presenta un modelo de escala para validar entrevistas. En este caso los validadores evaluarán bajo en criterio de:

1. Pertinencia: La pregunta recaba la información que tiene como propósito.

Tabla 3: Escala de Likert con preguntas y criterios de la entrevista

Pregunta/ Criterios	Totalme nte de acuerdo	De acuerd o	Ni de acuerdo ni en	En desacue rdo	Totalme nte en desacue rdo

			desacuerdo		
1.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					
Criterio de pertinencia	x				
2.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					
Criterio de pertinencia		x			
3. ¿Por qué te gusta jugar con él/ella?					
Criterio de pertinencia	x				
4. ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?					
Criterio de pertinencia	x				
5. ¿Con quién te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia					x
6. ¿Con quién no te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia			x		
7. Fotos de compañeros con los que más disfruto jugar					
Criterio de pertinencia	x				
8. Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido.					
Criterio de pertinencia			x		

DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombre del Validador: 1

Grado Académico: Magíster.

Cargo e Institución donde labora: Educador de Párvulos de Sala de Estimulación en Centro de Salud Familiar (CESFAM) de la comuna de Villa Alemana.

PREGUNTAS

1. ¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación? ¿Por qué?

Me parece adecuado, aunque recomiendo sintetizar las preguntas para reducirlas en 3 o 4, dado que hay algunas que apuntan a conceptualizaciones similares (la pregunta 1 con la 3, por ejemplo). Siempre es bueno minimizar lo más posible la carga de preguntas para que las niñas y niños mantengan la atención.

2. ¿Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación?

Sí, con ellas podrán sacar conclusiones y definir los imaginarios sociales que tienen las niñas y niños del nivel.

3. ¿Realizaría una sugerencia al instrumento?, ¿Cuál?

En general las preguntas están bien. Me nace la duda de si alguna fotografía del grupo curso estará disponible durante toda la entrevista. Creo que sería bueno implementar una para no asumir que las niñas y niños van a recordar a todos sus compañeros/as.

También en relación a la última parte de la entrevista (la de realizar el dibujo), propongo diversificar la experiencia en cuanto a los materiales propuestos para esta parte. Que no quede solamente en realizar un dibujo. Podrían invitar a que las niñas y niños puedan expresarse de más formas (recortes, ténpera, etc. Recuerden que el dibujo es una habilidad compleja para algunos niños y niñas).

La pregunta 6 (“¿Con quién no te gusta jugar?”) la reformularía de forma que no sea tan tajante, por ejemplo “¿Con cuál de tus compañeros juegas menos?”.

NOMBRE VALIDADOR

FIRMA

Instrumento de validación: Experto 2

Carta de presentación

Santiago, septiembre de 2023

Estimado

Colaborador:

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: “Imaginario infantil sobre la inclusión de compañeros con NEE”, que tiene como objetivo: conocer los imaginarios infantiles sobre la inclusión de compañeros con nee en nivel transición, describirlos y plantear estrategias que fomenten las relaciones entre pares independientemente de su nee. Para su cumplimiento, se propone una entrevista narrativa semi estructurada con la que se pretende interactuar con los sujetos de investigación en forma individual y que se le proporcionará con el fin de que evalúe la pertinencia de las preguntas y dé a conocer su opinión al respecto.

Lo anterior en atención a su experiencia profesional y méritos académicos que destacan en Ud.

Agradecemos de antemano su valioso aporte

Atentamente

Jennifer Andreu, Catalina Benavides, Javiera Carreño, Carla Gómez, Franchesca Pérez.

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN PARA JUECES EXPERTOS

El protocolo se compone del instrumento de recolección de datos que se requiere validar el instrumento de enfoque mosaico que será aplicado en la investigación, así como también una escala de Likert aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista, según corresponda.

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Díaz et al. (2013) define a la entrevista caracterizada como que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163) por lo que el instrumento a utilizar considera ser aplicado con flexibilidad con los diversos sujetos de investigación.

OBJETIVO GENERAL: Analizar los imaginarios que construyen las niñas y los niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- 2.- Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- 3.- Plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

SUJETOS DE ESTUDIO:

Esta tabla resume la cantidad de sujetos de estudio en esta investigación, sus niveles educativos, y sus edades.

Niñas/Niños/ Nivel	Cantidad	Edades
Niñas, Prekínder	2	5 años
Niño, Prekínder	1	5 años
Niños, Kínder	6	6 años

PAUTA DE PREGUNTAS

A partir de una fotografía del grupo curso, se procederá a preguntar:

PREGUNTAS / ACCIONES
1. ¿Con quienes de estos niños/as juegas?
2. ¿Quienes son tus amigos de esta sala?
3. ¿Con quién te gusta jugar?
4. ¿Porque te gusta jugar con ella/el?
5. ¿Con quién no te gusta jugar?
6. Pedir tomar foto al compañero con el que más les gusta jugar
7. Dibujo del compañero con el que nunca ha compartido

Elaboración de escala Likert

La llamada escala de Likert es un tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo y desacuerdo” (Padua, 1994, p. 163). Dicha escala se diseña para ser aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista para validar.

Por otra parte, los puntajes se asignan de acuerdo a las valoraciones que realicen los expertos en cada pregunta. A continuación, se expone una tabla posible de asignación de puntajes.

Tabla 2: Asignación de puntajes a grados de escala de Likert

Conceptos	Puntaje
TA: Totalmente de Acuerdo	4
DA: De Acuerdo	3
NN: Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	2
ED: En Desacuerdo	1
TD: Totalmente en Desacuerdo	0

De acuerdo a estos puntajes, se espera que los validadores mediante el siguiente cuadro doble entrada que utilizarán, asignen un puntaje a cada pregunta de acuerdo a la pertinencia que tengan.

A continuación, se presenta un modelo de escala para validar entrevistas. En este caso los validadores evaluarán bajo en criterio de:

1. Pertinencia: La pregunta recaba la información que tiene como propósito.

Tabla 3: Escala de Likert con preguntas y criterios de la entrevista

Pregunta/ Criterios	Totalme nte de acuerdo	De acuerd o	Ni de acuerdo ni en desacue rdo	En desacue rdo	Totalme nte en desacue rdo
1.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					
Criterio de pertinencia		x			
2.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					

Criterio de pertinencia					
3. ¿Por qué te gusta jugar con él/ella?					
Criterio de pertinencia	x				
4. ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?					
Criterio de pertinencia		x			
5. ¿Con quién te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia		x			
6. ¿Con quién no te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia		x			
7. Fotos de compañeros con los que más disfruto jugar					
Criterio de pertinencia	x				
8. Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido.					
Criterio de pertinencia		x			

DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombre del Validador: 2

Grado Académico: Magíster en Educación Diferencial

Cargo e Institución donde labora: Docente en UCSH

PREGUNTAS

1. ¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación? ¿Por qué?

En términos generales sí, pero utilizaría más el lenguaje para que los niños pudieran explayarse y se pudiera visualizar más la construcción mental que han hecho de la temática investigativa. Ósea para como dice el objetivo general conocer de los imaginarios

2. ¿Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación?

No completamente

3. ¿Realizaría una sugerencia al instrumento?, ¿Cuál?

- Agregaría alguna pregunta que tuviera relación con las NEE, por ejemplo
- ¿Existe alguien entre tus amigos que requiera ayuda a veces para algo?
- ¿Cuándo te das cuenta de que alguien necesita ayuda qué haces?

Nota: No estoy al tanto de la metodología, pero creo que sería importante utilizar algún otro método de registro como video de las interacciones de los niños.

Instrumento de validación: Experto 3

Carta de presentación

Santiago, septiembre de 2023

Estimado

Colaborador:

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. con el propósito de solicitar su valiosa colaboración en la validación del instrumento que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación titulada: "Imaginario infantil sobre la inclusión de compañeros con NEE", que tiene como objetivo: conocer los imaginarios infantiles sobre la inclusión de compañeros con nee en nivel transición, describirlos y plantear estrategias que fomenten las relaciones entre pares independientemente de su nee. Para su cumplimiento, se propone una entrevista narrativa semi estructurada con la que se pretende interactuar con los sujetos de investigación en forma individual y que se le proporcionará con el fin de que evalúe la pertinencia de las preguntas y dé a conocer su opinión al respecto.

Lo anterior en atención a su experiencia profesional y méritos académicos que destacan en Ud.

Agradecemos de antemano su valioso aporte

Atentamente

Jennifer Andreu, Catalina Benavides, Javiera Carreño, Carla Gómez, Franchesca Pérez.

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN PARA JUECES EXPERTOS

El protocolo se compone del instrumento de recolección de datos que se requiere validar el instrumento de enfoque mosaico que será aplicado en la investigación, así como también una escala de Likert aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista, según corresponda.

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Díaz et al. (2013) define a la entrevista caracterizada como que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (p.163) por lo que el instrumento a utilizar considera ser aplicado con flexibilidad con los diversos sujetos de investigación.

OBJETIVO GENERAL: Analizar los imaginarios que construyen las niñas y los niños respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1.- Caracterizar los imaginarios que poseen las niñas y niños con respecto a sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- 2.- Describir los tipos de imaginarios encontrados de las niñas y los niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.
- 3.- Plantear estrategias que fomenten las relaciones de las niñas y niños con sus compañeros y compañeras con necesidades educativas especiales en nivel transición.

SUJETOS DE ESTUDIO:

Esta tabla resume la cantidad de sujetos de estudio en esta investigación, sus niveles educativos, y sus edades.

Niñas/Niños/ Nivel	Cantidad	Edades
Niñas, Prekínder	2	5 años
Niño, Prekínder	1	5 años
Niños, Kínder	6	6 años

PAUTA DE PREGUNTAS

A partir de una fotografía del grupo curso, se procederá a preguntar:

PREGUNTAS / ACCIONES
1. ¿Con quienes de estos niños/as juegas?
2. ¿Quiénes son tus amigos de esta sala?
3. ¿Con quién te gusta jugar?
4. ¿Porque te gusta jugar con ella/el?
5. ¿Con quién no te gusta jugar?
6. Pedir tomar foto al compañero con el que más les gusta jugar
7. Dibujo del compañero con el que nunca ha compartido

Elaboración de escala Likert

La llamada escala de Likert es un “tipo de escala aditiva que corresponde a un nivel de medición ordinal, consistente en una serie de ítems o juicios ante los cuales se solicita la reacción del sujeto. El estímulo que se presenta al sujeto representa la propiedad que el investigador está interesado en medir y las respuestas son solicitadas en términos de grados de acuerdo y desacuerdo” (Padua, 1994, p. 163). Dicha escala se diseña para ser aplicada a cada una de las preguntas de la entrevista para validar.

Por otra parte, los puntajes se asignan de acuerdo a las valoraciones que realicen los expertos en cada pregunta. A continuación, se expone una tabla posible de asignación de puntajes.

Tabla 2 Asignación de puntajes a grados de escala de Likert

Conceptos	Puntaje
TA: Totalmente de Acuerdo	4
DA: De Acuerdo	3
NN: Ni de acuerdo Ni en desacuerdo	2
ED: En Desacuerdo	1
TD: Totalmente en Desacuerdo	0

De acuerdo a estos puntajes, se espera que los validadores mediante el siguiente cuadro doble entrada que utilizarán, asignen un puntaje a cada pregunta de acuerdo a la pertinencia que tengan.

A continuación, se presenta un modelo de escala para validar entrevistas. En este caso los validadores evaluarán bajo en criterio de:

1. Pertinencia: La pregunta recaba la información que tiene como propósito

Tabla 3: Escala de Likert con preguntas y criterios de la entrevista

Pregunta/ Criterios	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					
Criterio de pertinencia	X				
2.- ¿Con quienes de estos niños/as juegas?					
Criterio de pertinencia					
3. ¿Por qué te gusta jugar con el/ella?					
Criterio de pertinencia		X			
4. ¿Quienes son tus amigos de esta sala?					
Criterio de pertinencia	X				
5. ¿Con quién te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia	X				
6. ¿Con quién no te gusta jugar?					
Criterio de pertinencia	X				
7. Fotos de compañeros con los que más disfruto jugar					
Criterio de pertinencia	X				
8. Dibujo del compañero/a con el que nunca he compartido.					

Criterio de pertinencia	X				
-------------------------	---	--	--	--	--

DATOS GENERALES:

Apellidos y Nombre del Validador: 3

Grado Académico: Profesora de Educación media en Historia y Geografía, licenciada en educación.

Cargo e Institución donde labora: Profesora Colegio Fernando Santiván, Corporación de Educación de Panguipulli.

PREGUNTAS

1. ¿Le parece adecuado el instrumento dado el propósito de la investigación? ¿Por qué?

La inclusión en primera infancia es crucial para que esta sea consolidada de forma segura y estable en la sociedad. El instrumento que viene a percibir los imaginarios sociales de las niñas y niños respecto a sus compañeros con NEE es adecuado en su intento por querer sondear estas percepciones, no obstante puede llegar a no dilucidar una visión positiva o negativa sobre los NEE, más bien existe la opción de que se descubra una visión en la que niños con NEE quedan invisibilizados; es decir, no sean ni los niños con los que se quiere jugar ni con los que no se quiere jugar, o bien no sean amigos ni no amigos, esto es, que puede llegar a ser un instrumento incompleto a la hora de dilucidar patrones determinados en la relación de ambos grupos de niños. Lo anterior puede llevar de todos modos a cumplir satisfactoriamente con el cometido del instrumento toda vez que sí se descubriría un imaginario infantil relativo a los NEE, aunque este sea escaso.

2. ¿Las preguntas consignadas, recogen la información requerida para la investigación?

De forma parcial, por lo anteriormente justificado. Sin embargo, se destaca que las preguntas se encuentran bien formuladas al no intencionar una respuesta, sin embargo, se considera importante que pregunta 4 se encuentre al final de la muestra, ya que permitirá corroborar datos entregados anteriormente por las niñas y niños.

3. ¿Realizaría una sugerencia al instrumento?, ¿Cuál?

Incluir una pregunta en la que se pueda llegar a conocer de mejor manera el escenario en el que queden de cierta forma invisibilizados los NEE con respecto a la percepción de sus compañeros, incluiría actividad donde niños y niñas puedan identificar en un momento de juegos a sus compañeros de preferencias con una especie de stickers, como menciono la pregunta 4 la dejaría de las últimas con el fin de reafirmar respuestas anteriores y por último, y no menor, revisaría ortografía y estado gramatical de este documento.

NOMBRE VALIDADOR

FIRMA