



Departamento Educación Diferencial

Magister en Educación Especial

“Desarrollando Patrones de Interacción y comunicación en estudiantes con Autismo en contextos de educación medioambiental del territorio Insular”

PROYECTO INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN ESPECIAL

AUTORA

MAYAN VALENZUELA MACAYA

PROFESORES GUÍA:

PABLO ROJAS

SANTIAGO DE CHILE, DICIEMBRE DEL 2025

Dedico esta tesis, en primer lugar, a mi familia: Amapola, Alma y Julio, por permitirme soñar a pesar de las inclemencias de la vida familiar; por acompañar mi crecimiento como madre, profesora e investigadora; por sostener siempre el anhelo de cambiar el mundo desde la educación.

A mis padres, por inculcarme el espíritu por la búsqueda del conocimiento.

A las niñas participantes y a aquellas que me rodean en la cotidianidad, por ser, por estar y por perseverar con ese espíritu indomable, valiente y único; por mostrarme, cada día, que otro mundo es posible.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	7
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1.....	1
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.1 PROBLEMÁTICA.....	1
1.2 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	2
1.3 PLANTEAMIENTO PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	7
1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	7
1.4.1 Objetivo General	7
1.4.2 Objetivos Específicos	7
CAPÍTULO II.....	8
MARCO TEORICO	8
2.1. EDUCACIÓN AMBIENTAL (EA).....	8
2.1.1. Definiciones conceptuales de la Educación Ambiental.....	8
2.1.2. Evolución histórica y fundamentos internacionales	8
2.1.3. Evolución histórica en Chile	9
2.1.4 El sistema nacional de certificación ambiental de establecimientos educacionales.....	10
2.1.2. Enfoque pedagógico de la Educación Ambiental en Chile.....	12
2.1.2.1. Marco normativo y fundamentos de la Educación Ambiental en Chile.	12
2.1.2.2. Transversalidad curricular y valores formativos.	13
2.1.2.3. Educación ambiental como experiencia: aprendizaje al aire libre y metodologías activas.....	14
2.1.2.4 Aspectos emocionales de la educación ambiental	15
2.2 PRAGMÁTICA.....	16
2.2.3 Desarrollo de la pragmática en la infancia	17
2.2.3.1 Intención comunicativa	18
2.2.3.2 Habilidades conversacionales	18
2.3 AUTISMO	20
2.3.1 Definición de Autismo.....	20
2.3.2 Autismo y Pragmática	21

2.3.3 Teoría de la Mente y Autismo.....	23
2.4 INTERACCIÓN SOCIAL	23
2.4.1 Interacción social	23
2.4.2. Interacción en el aula.....	26
CAPÍTULO III	28
MARCO METODOLÓGICO	28
3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	28
3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	29
3.3 MUESTRA Y PARTICIPANTES.....	31
3.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN	33
3.5.1 Participantes del Taller JEC de medio ambiental del Liceo.....	33
3.5.2 Estudiantes que presentan limitación en su interacción y comunicación en el contexto escolar.....	33
3.5.3 Edad	33
3.5.4 Consentimiento Informado	33
3.5.5 Número de Participantes.....	33
3.5.6 Equipo de Apoyo.....	34
3.6 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	34
3.6.1 Entrevista semiestructurada	34
3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS	36
CAPÍTULO IV.....	38
RESULTADOS	38
5. 1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO	40
5. 1. 1 Categoría Interacción en la escuela.....	41
5. 1.1.2. Subcategoría Autonomía.....	41
5.1.1.3 Subcategoría Autoestima.....	42
5.1.1.4 Subcategoría Interacción en Contextos Colaborativos	43
5.1.1.5 Subcategoría Manejo de la frustración.....	44
5.1.1.6 Subcategoría Regulación emocional.....	45
5.1.2 Categoría Comunicación en educación medioambiental	46
5.1.2.1 Subcategorías Dificultades en la comunicación en contexto escolar	47
5.1.2.2 Subcategorías Expresión verbal	48
5.1.2.3 Subcategorías Reconocimiento de emociones.....	49

5.2.4 Subcategoría Pragmática iniciar conversaciones.....	49
5.1.2.4 Subcategoría Pragmática – expresión de opiniones.....	50
5.1.2.5 Subcategoría Pragmática- respeto de turnos	51
5.1.3 Categoría exploración sensorial en educación medio ambiental	51
5.1.4 Categorías Aprendizajes sobre educación medioambiental	52
5.1.4.1 Subcategoría Motivación.....	54
5.1.4.2 Subcategoría Experiencias Pedagógicas al aire libre	54
5.1.4.3 Subcategoría superación Personal en Educación al Aire.....	55
5.1.4.4 Subcategoría Conocimientos sobre EA.....	56
5.1.4.5 Subcategoría Habilidades sobre EA.....	56
5.1.4.6 Subcategoría Valores Relacionados a la EA.....	57
5.1.4.7 Subcategoría Generalización de los aprendizajes Ambientales.....	58
5.1.4.8 Subcategoría Transversalidad de la educación ambiental.....	59
5.1.4.9 Subcategoría Alcances de la EA	60
5.1.4.10 Subcategoría Limitaciones de la EA	61
5.2 ANÁLISIS COMPARATIVO	62
5.2.1 Instrumento de entrada, entrevista semiestructurada	63
5.2.2. Análisis comparativo por categorías	66
5.2.2.1 Categoría Interacción Social.....	66
5.2.2.2 Categoría Comunicación	67
5.2.2.3 Categoría Aprendizajes Ambientales.....	68
5.2.2.4. Categoría Emociones y Regulación emocional.....	69
5.3 ANÁLISIS DE INTERACCIÓN DE CATEGORÍAS	70
CAPÍTULO V	73
DISCUSIÓN.....	73
5.1 Resumen de los principales hallazgos	73
5.1.1 Objetivo específico 1	73
5.1.2 Objetivo específico 2	75
5.1.3 Objetivo específico 3	77
5.2. RESULTADOS Y LITERATURA PREVIA	78
5.2.1 Implicancias de la Educación Ambiental.....	78
5.2.2 Procesos cognitivos en educación ambiental	80
5.2.3 Desarrollo de la pragmática: aportes desde el territorio	83
5.2.4 Educación inclusiva - ambiental.....	84

5.3 LIMITACIONES	86
5.4 IMPLICACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	87
5.5 IMPLICACIONES PRÁCTICAS	88
CONCLUSIÓN	88
ANEXO	95
6.1 Entrevista semiestructurada de Entrada	95
6.1.1 E-E1.....	95
Entrevistador E-E1	103
6.1.3 E-E3.....	110
6.1.4 E-E4.....	115
6.2 Entrevista semiestructurada de Salida	122
6.2.1 Apod1. Salida.....	122
6.2.2 Est2. Salida Est2.Salida	126
6.2.3 Est3.salida	133
6.1.4 Est4.Salida	138
6.1.5 Est5.Salida	144
6.1.6 PROF. 1 Salida	151
6.1.5 PROF. 1 Salida	154
6.1.6 Prof2.Salida	154
6.1.7 Pros3 . Salida	160
6.1.8 Apod3.Salida.....	164

RESUMEN

La educación ambiental, reconocida a nivel global como una herramienta clave para enfrentar la crisis ecológica, ha adquirido una relevancia creciente en las últimas décadas. Organismos internacionales como la UNESCO (2021) advierten que “la crisis ecológica, con sus efectos crecientemente visibles, está transformando las expectativas y demandas sociales respecto a la educación” (p. 208).

En Chile, y particularmente en la Región de Los Lagos, esta problemática adquiere características singulares debido a su riqueza ecosistémica y fuerte arraigo territorial. A pesar del avance en la implementación de iniciativas de educación ambiental, persiste una brecha significativa en torno a su vinculación con la inclusión educativa, especialmente respecto a estudiantes con necesidades educativas especiales, como aquellos con condición del Espectro Autista (CEA)

Ante esta realidad, la presente investigación tiene como objetivo desarrollar una propuesta educativa innovadora que vincule la educación ambiental con el fortalecimiento de habilidades de interacción y comunicación en niñas y niños autistas del territorio insular.

Se trata de una investigación cualitativa, situada en el paradigma crítico-transformativo, con un enfoque de tipo intervencionista. El diseño metodológico corresponde a una investigación de diseño, aplicada a una muestra intencionada compuesta por estudiantes de primero a tercero básico que participan en un taller de educación ambiental. Esta propuesta busca contribuir a una educación más inclusiva, contextualizada y sostenible.

Frente a esta realidad, se propone explorar el potencial de la educación ambiental como una vía para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción y comunicativas en estudiantes con necesidades educativas especiales en contexto insular.

Palabras claves: Educación Ambiental, Autismo, Comunicación, interacción.

ABSTRACT

Environmental education, recognized globally as a key tool to address the ecological crisis, has gained increasing relevance in recent decades. International organizations such as UNESCO (2021) warn that “the ecological crisis, with its increasingly visible effects, is transforming social expectations and demands regarding education” (p. 208). In Chile, particularly in the Los Lagos Region, this issue acquires distinctive characteristics due to its rich ecosystems and strong territorial identity. Despite progress in implementing environmental education initiatives, a significant gap persists in their connection with educational inclusion, especially for students with special educational needs, such as those on the Autism Spectrum (ASD).

In response to this reality, the present study aims to develop an innovative educational proposal that links environmental education with the strengthening of interaction and communication skills in autistic children living in an insular territory. This qualitative research is situated within the critical-transformative paradigm and adopts an intervention-oriented approach. The methodological design corresponds to a design-based research study applied to an intentional sample of first- to third-grade students participating in an environmental education workshop. The proposal seeks to contribute to a more inclusive, contextualized, and sustainable educational practice.

Given this context, the study explores the potential of environmental education as a pathway to enhance interaction and communication skills in students with special educational needs within an insular environment.

Keywords: Environmental Education, Autism, Communication, Interaction.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge en el contexto de una creciente preocupación global frente a la crisis medioambiental, la cual ha llevado a los sistemas educativos a repensar su rol en la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con el entorno. En este escenario, la educación ambiental ha sido reconocida por organismos internacionales, como la UNESCO “como un pilar fundamental para promover transformaciones culturales, sociales y éticas que favorezcan la sostenibilidad del planeta”.

No obstante, persiste una brecha importante en torno a la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, en particular aquellos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Sus necesidades comunicativas y sociales no siempre son consideradas desde enfoques pedagógicos contextualizados, lo que limita su participación significativa en propuestas educativas innovadoras, incluso en aquellas orientadas a la educación ambiental.

Esta situación se hace especialmente evidente en contextos insulares como la comuna de Chonchi, en la Región de Los Lagos, donde confluyen una gran diversidad sociocultural, condiciones geográficas de aislamiento y una limitada disponibilidad de recursos especializados. En este escenario se inserta el único Liceo Público de Chonchi, establecimiento con sello medioambiental e inclusivo, que ha promovido propuestas pedagógicas orientadas a integrar la educación ambiental como una vía para potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas e interacción en estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes.

El problema central de esta investigación se articula en torno a la siguiente pregunta: ¿Qué características debe tener una propuesta educativa que vincule el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción con la educación medioambiental en el territorio insular? Esta interrogante cobra relevancia frente al desafío de construir una educación ambiental más inclusiva, situada, significativa y transformadora.

El Capítulo I presenta los principales antecedentes que contextualizan el objeto de estudio, abordando la crisis ambiental desde una mirada global e insular, así como la importancia de la educación medioambiental y su impacto en experiencias educativas inclusivas. Se delimitan los

objetivos tratando de responder a la pregunta ¿Qué características debe tener una propuesta educativa que vincule el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción con la educación medio ambiental en el territorio insular?

En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico que fundamenta la investigación, incorporando conceptos clave como educación ambiental, comunicación humana, interacción y discapacidad intelectual.

El Capítulo III expone la metodología empleada, caracterizada por un enfoque cualitativo e inscrita en el paradigma crítico-transformador, bajo un diseño de investigación de tipo interventivo. La muestra corresponde a estudiantes de primero a tercero básico que participan en un taller de educación ambiental. Los instrumentos de recolección incluyen entrevistas semiestructuradas realizadas antes y después de la intervención pedagógica. La experiencia educativa consistió en la implementación de talleres ambientales centrados en la mediación intencionada, el juego y la exploración del entorno natural como estrategias para promover la interacción y el desarrollo comunicativo. Esta propuesta fue sistematizada a través de observaciones participantes, bitácoras docentes, portafolios de aula y entrevistas informales.

En el Capítulo IV, se describe el proceso de análisis cualitativo de los datos, mediante texto continuo, identificación de núcleos significativos y triangulación con el marco teórico y los registros recogidos.

Finalmente, el Capítulo V recoge las principales conclusiones y proyecciones pedagógicas en relación con los objetivos propuestos.

Esta propuesta nace no solo desde una inquietud profesional por mejorar los procesos de inclusión educativa, sino también desde una profunda convicción sobre el potencial transformador de la educación cuando se conecta con el territorio, la naturaleza y la diversidad humana.

CAPÍTULO 1

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMÁTICA

El principal objetivo de esta investigación es indagar cómo la educación ambiental (de ahora en adelante EA) puede contribuir al desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en contextos educativos de un liceo ubicado en territorio insular, reconociendo la crisis socio ambiental que afecta a esta comunidad en la que se inserta.

Los antecedentes internacionales nos muestran que el crecimiento exponencial de los problemas asociados a la crisis ecológica a nivel global ha generado una creciente preocupación en diversos organismos de la sociedad. “El cambio climático causado por el ser humano ya está afectando a muchas condiciones climáticas y meteorológicas extremas en todas las regiones del mundo. Esto ha generado impactos generalizados en los sistemas humanos y naturales.” (IPCC, 2022, p. 10). Según la UNESCO (2021), “la crisis ecológica, con sus efectos crecientemente visibles, está transformando las expectativas y demandas sociales respecto a la educación” (p. 208).

Esta situación ha impulsado la búsqueda de soluciones desde perspectivas sociales, económicas, políticas y culturales. Promoviendo procesos educativos que incluyan “la construcción de una teoría sobre medio ambiente y desarrollo” y una ética ambiental integrada (UNESCO, 2021, p. 156).

Sin embargo, persiste el nudo crítico en la comprensión del potencial de la educación medio ambiental desde una perspectiva inclusiva, “a pesar del creciente reconocimiento del cambio climático como un problema social que exacerba las desigualdades, la investigación centrada en educación ambiental aún no aborda de manera significativa a los grupos históricamente marginados como las personas con discapacidad” (Salvatore & Wolbring, 2022, p. 1).

En este sentido, las personas que presentan necesidades educativas, particularmente estudiantes en condición de espectro autistas, presentan mayores barreras para participar de experiencias de

educación medio ambiental puesto que enfrentan dificultades significativas en la interacción social y la comunicación. “Déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, que van, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales, hasta dificultades para compartir juegos imaginativos o en hacer amigos, pasando por la ausencia de interés en los pares” (American Psychiatric Association, 2022, p. 48).

En la revisión de literatura se encontró escasa información o estudios que articulen la educación ambiental con el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación, esto es una limitación en la creación e implementación de programas ambientales integrales e inclusivos. En este sentido, se hace necesario explorar cómo esta perspectiva educativa puede responder a los desafíos de la inclusión y aportar significativamente al desarrollo integral de los estudiantes.

1.2 ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Los antecedentes internacionales evidencian que “la triple crisis ambiental compuesta por el cambio climático, la pérdida de la naturaleza y biodiversidad ha presentado un crecimiento exponencial los últimos años” (Facultad de Gobierno, Universidad de Chile, 2024, p.3) generando una creciente preocupación en diversos organismos de la sociedad.

Uno de estos antecedentes es el sostenido aumento de la temperatura global en los últimos años. Tal como advierte la UNESCO, “al ritmo actual, el aumento de las temperaturas globales llegará a 1,5 °C en torno al 2040, considerado catastrófico” (UNESCO, 2023, p. 6). Por su parte, la Organización Meteorológica Mundial (WMO) elabora anualmente informes sobre el estado del clima a nivel global, los cuales han advertido sobre datos alarmantes. En su informe más reciente, se señala que “los gases de efecto invernadero alcanzaron niveles récord; entre enero y septiembre de ese año, la temperatura media global superó en 1,54 °C el promedio preindustrial, perfilando a 2024 como el año más cálido registrado. La extensión del hielo marino en el Ártico y Antártico estuvo muy por debajo del promedio, mientras que los glaciares perdieron aproximadamente cinco veces la cantidad de agua del Mar Muerto” (WMO, 2024, p. 3).

En cuanto a la realidad Chilena se plantea, en el Informe nacional voluntario sobre la implementación de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, que “La crisis climática representa uno de los principales desafíos para la sostenibilidad del país, afectando no solo al medio ambiente, sino también a la seguridad hídrica, la salud, la biodiversidad y las actividades económicas” (Gobierno de Chile, 2023, p. 41).

En 2024, el Instituto Nacional de Estadísticas de Chile identificó como principales desafíos ambientales la calidad del aire, agua, suelo y la pérdida de biodiversidad. Su informe incluye datos sobre contaminación, clima, recursos hídricos, uso del suelo y conservación de ecosistemas, reflejando las principales presiones medioambientales del país. “A 2023, 1.712 especies han sido evaluadas en su estado de conservación, de las cuales 681 se encuentran amenazadas además la superficie de bosque nativo presenta una disminución sostenida, mientras que la de plantaciones forestales muestra una leve alza en la última década”. (Instituto Nacional de Estadísticas, 2024, p 87).

Particularmente, la región de Lagos enfrenta una crisis medioambiental debido a diversos factores. Uno de ellos es el colapso y sobreexplotación de vertederos sanitarios en la provincia de Chiloé “10 vertederos existentes no cuentan con su resolución sanitaria al día. Esto ha llevado al colapso de varios de ellos y a la promulgación de una Alerta Sanitaria para toda la provincia desde abril de 2019, revelando el estado crítico de la isla” (Fuenzalida Molina, 2020, p. 3).

La isla de Chiloé se encuentra ubicada en una latitud que se caracteriza en todo el mundo por gran cantidad de precipitaciones, lo que permite que sea un ambiente propicio para la existencia de ecosistemas muy diversos y ricos en recursos primarios, capaces, a su vez, de sostener gran cantidad y variedad de especies animales, Sin embargo la crisis climáticas han generado consecuencias en el territorio insular, “El efecto combinado de la crisis climática y la destrucción de humedales provoca una aguda escasez de agua en muchas zonas del Archipiélago de Chiloé” (oecopolitico, 2022, p.1).

Otro antecedente es la falta de normativa legal respecto al saneamiento ambiental “Vertederos y líquidos industriales contribuyen sustancialmente a la liberación de gases de efecto

invernadero y por lo menos para vertederos de residuos sólido domiciliarios sus emisiones contribuyen en un 11% de las emisiones globales” (oecopolitico, 2022, p. 3).

Las centrales de generación de energía representan otro nudo crítico produciendo “tala ilegal, destruyendo y degradando el ecosistema del suelo, como también aísla los animales nativos por la pérdida de su biodiversidad” (oecopolitico, 2022, p. 3)

En síntesis, la crisis hídrica, deforestación, pérdida de la biodiversidad. La introducción de proyectos energéticos y la crisis sanitaria han agudizado la situación ambiental en Chiloé.

Esta situación ambiental ha impulsado la búsqueda de soluciones desde perspectivas sociales, económicas, políticas y culturales, dentro de este marco, la Educación Ambiental (EA) se ha consolidado, a nivel nacional, internacional y regional, como una perspectiva formativa clave que promueve una socialización temprana orientada hacia la sostenibilidad y la convivencia armónica con el entorno (Guerra, 2023, p. 2).

En este contexto, el territorio insular ha promovido activamente el fortalecimiento de la educación medioambiental como respuesta a los desafíos medioambientales que enfrenta. Una de las principales estrategias ha sido la implementación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE), mediante el cual “son más de 200 los establecimientos educativos los que forman parte del SNCAE, contando con presencia en las 10 comunas de Chiloé con 64 instituciones educativas” (Delegación Presidencial Provincial de Chiloé, 2022). Asimismo, destaca la estrategia Chiloé Reduce, que impulsa “proyectos escolares que promueven la economía circular (prevención, reutilización, reciclaje), involucrando jardines, colegios y liceos en acciones concretas para reducir la generación de residuos sólidos” (Ministerio del Medio Ambiente, 2023).

Particularmente, el Liceo donde se desarrolla esta investigación declara en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) su compromiso con la educación medioambiental “Nuestro Liceo valora la relación de cada persona con su entorno, desde el cuidado del medio ambiente como un factor primordial de desarrollo humano, donde el espacio en que convivimos se debe preservar y cuidar al igual que la naturaleza” (PEI LMJAB, 2023, p. 12). Este énfasis se ha materializado con la participación en el Sistema de Certificación Ambiental Municipal (SCAM) desde el año 2019 posicionándolo como un liceo con sello medioambiental.

No obstante, su implementación ha enfrentado diversos desafíos, especialmente en lo que respecta a su incorporación efectiva en el currículo escolar desde una perspectiva inclusiva. La gran diversidad de estudiantes del Liceo, entre los cuales cerca del 15 % corresponde a estudiantes con necesidades educativas permanentes (TEA, GARC, DIL, entre otros.) que presentan dificultades su interacción y comunicación genera tensiones que se manifiestan en problemas como desregulación emocional, inhibición social, conductas violentas, abandono escolar y, en consecuencia, bajos resultados académicos

Según el informe del equipo de Convivencia Escolar, “De los 970 estudiantes matriculados a la fecha en nuestro establecimiento, 178 de ellos, representados en el 18%, han recibido alguna atención del equipo de Convivencia Escolar, a través de entrevistas con estudiantes, apoderados y profesores, por mediación, aplicación del Reglamento Interno y Manual de Convivencia Escolar debido a conductas desafiantes en el contexto escolar” (Liceo Manuel Jesús Andrade, Informe de atención de convivencia educativa, 1° semestre, 2024, p. 1).

Estas dificultades en la convivencia están asociadas a problemas significativos en la interacción social, la comunicación de ideas y sentimientos, y la comprensión de los estados mentales de los demás (National Research Council, 2001). Además, los niños y niñas neurodivergentes suelen presentar déficits en el inicio y mantenimiento de la interacción social, caracterizados por una reciprocidad limitada y un uso restringido de comportamientos no verbales para comunicarse (Asociación Psiquiátrica Americana, 1994). Estas habilidades son fundamentales para el desarrollo humano y una vida plena en sociedad (Cook, M. K., 1996).

Aunque existen estudios que exploran factores relacionados con el comportamiento pro ambiental infantil y la interacción social, persiste una brecha en la investigación sobre cómo las experiencias educativas ambientales pueden potenciar habilidades sociales en niños y niñas neurodivergentes, particularmente en aquellos con TEA, como señalan Franco et al. (2013).

En síntesis, en un escenario de crisis global, y particularmente en el territorio insular donde convergen problemáticas sanitarias y socio ambientales, persiste una brecha significativa en la investigación que dificulta el diseño de experiencias educativas verdaderamente inclusivas. Estas experiencias debieran integrar el desarrollo de actitudes pro ambientales con el fortalecimiento de habilidades sociales fundamentales para la inclusión y el bienestar de estudiantes con autismo y discapacidad intelectual. En este sentido, la Educación Ambiental se

proyecta como una respuesta estratégica urgente, no solo para enfrentar la crisis climática, sino también para promover el desarrollo integral y la participación activa de niños y niñas en la sociedad. Este estudio busca abordar esa brecha, explorando el vínculo entre la Educación Ambiental y el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción social en contextos educativos inclusivos.

1.3 PLANTEAMIENTO PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué características debe tener una propuesta educativa que vincule el desarrollo de habilidades de comunicación e interacción con la educación medio ambiental en el territorio insular?

1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo General

Desarrollar una propuesta educativa innovadora que vincule la educación medioambiental con el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en niñas y niños Autistas del territorio insular.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar componentes de la propuesta, a partir de referentes teóricos de la literatura relacionados con habilidades de la comunicación, la educación medioambiental y aquellas experiencias educativas que trabajan desde esta perspectiva.
2. Implementar una propuesta educativa innovadora medioambiental para el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en estudiantes autistas del territorio insular.
3. Sistematizar la propuesta educativa analizando su impacto en el contexto educativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEORICO

Esta sección tiene como objetivo definir los conceptos clave relacionados con la investigación previamente mencionada, centrada en la educación ambiental, el espectro autista y la interacción y comunicación en niños y niñas.

2.1. EDUCACIÓN AMBIENTAL (EA)

2.1.1. Definiciones conceptuales de la Educación Ambiental

La educación ambiental se presenta como una herramienta crucial para enfrentar los desafíos climáticos y medioambientales actuales, con el fin de fomentar comportamientos pro ambientales positivos y formar ciudadanos conscientes que valoren el entorno y promuevan una interacción equilibrada entre los seres humanos, su cultura y su medio biofísico. En esta línea, se ha señalado que “la educación ambiental es una corriente de pensamiento y acción de alcance internacional, en la cual coexisten numerosos enfoques teóricos y metodológicos que abarcan algo más que las relaciones pedagógicas y ecológicas; aborda responsabilidades políticas que deben tener los ciudadanos que habitan este planeta” (Ministerio del Medio Ambiente, 2020, p. 6).

Asimismo, diversos autores plantean que la EA es fundamentalmente un proceso. Castro-Carpio y Leal-Díaz (2023) sostienen que la educación ambiental es un proceso dinámico, reflexivo, comprensivo y crítico, que busca conjugar estrategias diversas para la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

2.1.2. Evolución histórica y fundamentos internacionales

La educación ambiental, en adelante EA, surge en la década de 1960 como respuesta a la creciente preocupación por los problemas ambientales derivados de los modelos de crecimiento económico imperantes. Su conceptualización se formalizó con la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano en Estocolmo (1972).

Posteriormente, en 1975, durante el Seminario Internacional de Educación Ambiental en la ciudad de Belgrado, los países miembros de la UNESCO suscribieron la Carta de Belgrado, la cual esclareció metas, objetivos y procedimientos relacionados con la EA. En dicha carta se plantea la necesidad de pensar en:

“una ética de los individuos y de la sociedad en consonancia con el lugar que ocupa la humanidad dentro de la biosfera, reconociendo de manera sensible las relaciones complejas entre lo humano y la biosfera y en la necesidad de que la educación se transforme para dar respuesta a estos requerimientos” (MMA, 2020, p. 12).

Este documento contribuyó a la conceptualización de una ética sustentable orientada al desarrollo sostenible, entendida como el equilibrio entre crecimiento económico, equidad social y conservación de la biodiversidad.

En 1977 se llevó a cabo el Congreso Internacional sobre Educación Ambiental en Tbilisi (Georgia), considerado un hito fundamental en el desarrollo de esta disciplina, pues estableció criterios y directrices aún vigentes (Eschenhagen, 2007). Durante este congreso se definieron objetivos clave para la EA, tales como fomentar la conciencia ecológica, promover la participación activa de la ciudadanía y desarrollar valores, actitudes y comportamientos orientados a la protección del medio ambiente.

Desde entonces, la EA se ha definido como “un enfoque multidisciplinario, integrador y esencial para avanzar hacia un desarrollo sustentable a nivel global, reconociéndose el papel protagónico que deben asumir los sistemas educativos en dicho proceso” (Eschenhagen, 2007, p. 91).

2.1.3. Evolución histórica en Chile

En el contexto chileno, la educación medioambiental adquiere relevancia en los años 90 debido a la presión de organizaciones sociales y no gubernamentales que comenzaron a situar en el debate público la necesidad de transitar hacia un desarrollo económico más sustentable. Estas organizaciones visibilizaron en Chile “estrategias de desarrollo económico neoliberal que

fomentaron la exportación de recursos naturales e incentivando la inversión extranjera” (Rossel, 2016, p. 16).

Este proceso emergió en un periodo histórico complejo, marcado por la dictadura militar y la consolidación de un sistema económico capitalista-extractivista. En este marco, se ha señalado que “El modelo neoliberal chileno se consolidó en una matriz extractivista donde los recursos naturales se convierten en el eje de acumulación económica, generando presiones ambientales crecientes y conflictos territoriales.” (Gudynas, 2009, p. 188).

Este escenario impulsó la creación de un marco legal orientado a regular la gestión ambiental en el país. Entre los hitos más relevantes destaca la promulgación de la Ley N° 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente (1994), mediante la cual se crea la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), actual Ministerio del Medio Ambiente. Uno de los ámbitos que abarca esta ley es precisamente la educación ambiental y su implementación en diversos contextos.

La ley define la EA como “Proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante.” (Ley N° 19.300, 1994, art. 2, letra e)

2.1.4 El sistema nacional de certificación ambiental de establecimientos educacionales

El Estado chileno ha desarrollado diversas acciones orientadas a fortalecer la educación ambiental en el sistema escolar. Entre estas iniciativas destaca el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE), que otorga una certificación oficial a los establecimientos que implementan prácticas de educación ambiental y desarrollan una gestión institucional orientada a la sustentabilidad.

El SNCAE forma parte de una estrategia integral del Ministerio del Medio Ambiente, cuyo propósito es incorporar de manera transversal la educación ambiental para la sustentabilidad desde la educación parvularia hasta la enseñanza media, independiente de la dependencia administrativa del establecimiento. Este sistema promueve que las comunidades educativas incorporen prácticas ambientales, desarrollen proyectos pedagógicos vinculados al entorno y fortalezcan su compromiso con la sostenibilidad territorial.

Entre sus propósitos, el SNCAE busca:

- Contribuir a una educación para la transformación, orientada al desarrollo de una ciudadanía global comprometida con el medio ambiente.
- Impulsar la educación ambiental para la sustentabilidad en todo el quehacer educativo.
- Aportar a la creación de una cultura ambiental escolar, donde estudiantes, docentes y familias participen activamente.

Transformar al establecimiento en un referente ambiental local, fortaleciendo la gestión comunitaria y el uso responsable de los recursos naturales.

Junto a este sistema, el Ministerio del Medio Ambiente promueve otras iniciativas como Forjadores Ambientales, agrupaciones autónomas compuestas por estudiantes y actores comunitarios comprometidos con la protección del medio ambiente, y la Academia de Formación Ambiental Adriana Hoffmann, que ofrece cursos y programas de capacitación en modalidad e-learning dirigidos a docentes, funcionarios públicos y ciudadanía en general.

2.1.2. Enfoque pedagógico de la Educación Ambiental en Chile

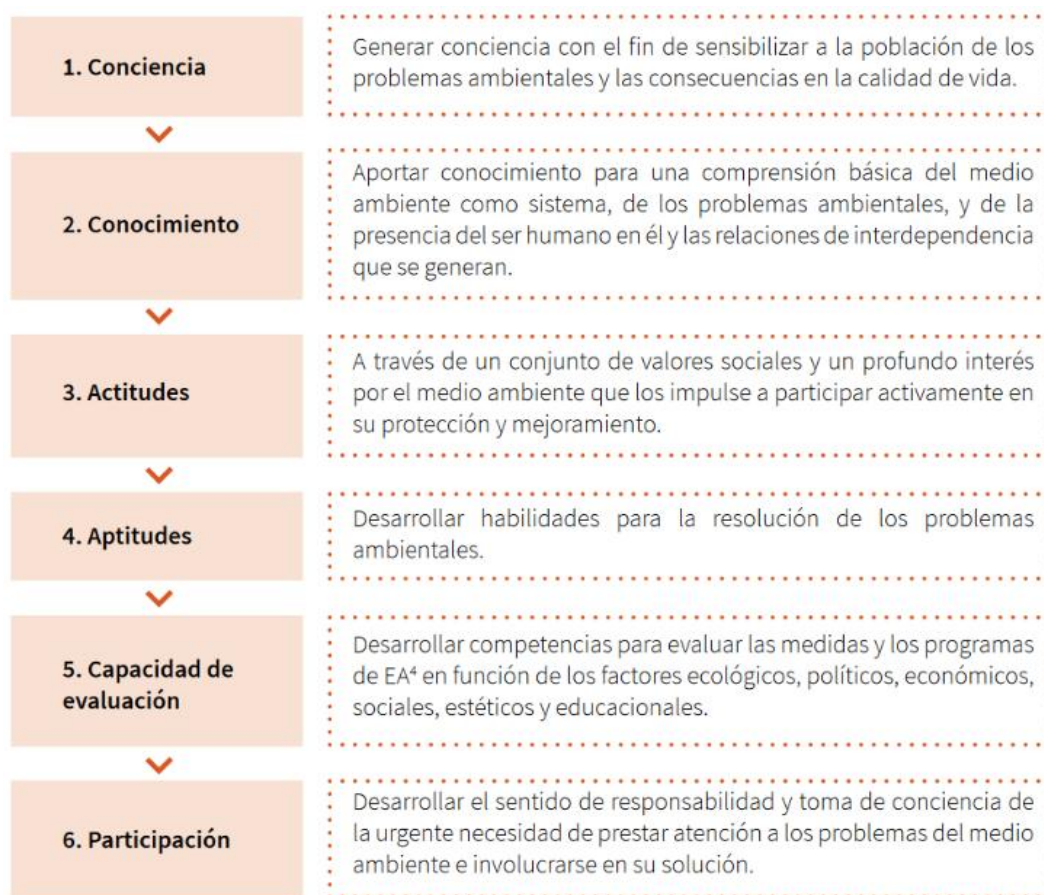
2.1.2.1. Marco normativo y fundamentos de la Educación Ambiental en Chile.

En Chile, la Educación Ambiental (EA) se encuentra formalmente regulada por la Ley N° 19.300 (2011), la cual establece que su propósito es comprender el desarrollo sustentable como un proceso de mejoramiento sostenido y equitativo de la calidad de vida, integrando medidas de protección y conservación del medio ambiente. La ley la define como:

“El proceso permanente de carácter interdisciplinario, destinado a la formación de una ciudadanía que reconozca valores, aclare conceptos y desarrolle las habilidades y las actitudes necesarias para una convivencia armónica entre seres humanos, su cultura y su medio biofísico circundante” (Ley de Bases sobre el Medio Ambiente 19.300, 2011).

Figura n° 1

Objetivos de la educación ambiental Chile



Asimismo, el Ministerio del Medio Ambiente (2018) enfatiza que la EA debe situarse en el territorio y orientarse a generar transformaciones en las prácticas cotidianas, promoviendo la toma de conciencia y la resolución de problemáticas que afectan a una comunidad específica. Desde esta perspectiva, la EA se configura como una herramienta pedagógica contextualizada, vinculada al entorno ecológico, social y cultural donde se desarrolla.

2.1.2.2. Transversalidad curricular y valores formativos.

Un rasgo distintivo de la EA es su carácter transversal, lo que implica que sus contenidos deben integrarse en diferentes áreas del currículo escolar. Los temas transversales se conciben como respuestas educativas a problemáticas sociales urgentes. Como plantea Monclús (1999), citado en Velásquez Sarria (2009):

“los temas transversales [...] hacen referencia a problemas y conflictos de gran trascendencia, que se producen en la actualidad y frente a los que es urgente la toma de posiciones personales y colectivas (...) se pretende que los alumnos elaboren sus propios juicios ante los problemas y conflictos sociales [...], adoptando actitudes y comportamientos basados en valores que sean asumidos de forma racional y libre (...) y que han de desarrollarse dentro de las áreas curriculares” (p. 38).

En consonancia, la EA promueve valores como la solidaridad, el respeto, la corresponsabilidad, la empatía y la austeridad, los cuales “cobran una importancia vital” en los procesos formativos (Ministerio del Medio Ambiente, 2018, p. 40). Estos valores refuerzan la dimensión ética de la EA, posicionándola como una práctica educativa orientada no solo al conocimiento ambiental, sino también al desarrollo integral de actitudes y comportamientos pro ambientales.

Planificar experiencias educativas en EA implica, por tanto, adoptar enfoques interdisciplinarios, donde los saberes se articulen en torno a problemáticas reales y significativas. Como señala Teixeira (2006): “la EA se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios” (p. 5).

2.1.2.3. Educación ambiental como experiencia: aprendizaje al aire libre y metodologías activas

La literatura destaca que la educación ambiental debe incorporar experiencias directas en contacto con el entorno natural. En esta línea, Delgado, Antilef, Pérez y Ortega (2012) sostienen que la educación al aire libre es una oportunidad de renovación espiritual [...] Se trata entonces de educar para la sustentabilidad [...] de una nueva forma de concebir nuestra relación con la naturaleza y nuestros pares” (p. 7).

Este enfoque coincide con tendencias actuales de innovación pedagógica en Chile. El Congreso Pedagógico y Curricular (Ministerio de Educación, 2024) identificó que estudiantes, docentes y apoderados valoran el “aprender haciendo” y la conexión entre la experiencia vital y los contenidos escolares. Según el informe: “los tres actores convocados al Congreso priorizaron [...] el aprender haciendo, el establecimiento de conexiones con la propia experiencia vital y la aplicación de los conocimientos a situaciones reales” (Ministerio de Educación, 2024, p. 20).

Asimismo, las comunidades educativas manifestaron una preferencia por aprender “fuera de la sala, fuera del establecimiento, al aire libre y en la naturaleza” (Ministerio de Educación, 2024, p. 5), reforzando el rol pedagógico del territorio y del entorno natural.

Finalmente, la UNESCO (2023) enfatiza que las pedagogías para la sostenibilidad deben ser interactivas, basadas en proyectos, centradas en el estudiante y orientadas a que las y los educandos: “puedan vivir lo que aprenden y aprender lo que viven” (UNESCO, 2023, p. 8). Este enfoque institucional integral propone una educación donde la vivencia, la experiencia situada y la práctica comunitaria son elementos centrales en la formación para un desarrollo sostenible.

Una metodología que responde a estas inquietudes respecto a cómo aprender es el aprendizaje basado en problemas, estrategia didáctica que favorece el aprendizaje por indagación, moviliza y potencia el desarrollo del pensamiento científico y crítico, el trabajo en equipo y la autonomía. Según Barbosa y Moreno (2022) Para su diseño e implementación es necesario considerar la formación tanto de docentes como de los estudiantes. Para el primer caso, se requiere de un modelo de fundamentación, donde los aspectos teóricos y prácticos se

vayan entretejiendo para reconfigurar nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje desde el desarrollo del conocimiento

El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos cada vez más complejos y potentes (Coll, 1988, p30)

Los aprendizajes significativos son más potentes cuando son contruidos a partir de situaciones cotidianas o de situaciones que se pueden aplicar en soluciones de problemas contextuales. Dependen tanto del nivel del desarrollo cognitivo como del nivel de competencia del estudiante. Por ello, es fundamental reconocer el papel mediador del docente, así como las actividades y tareas que él propone para que se potencie la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1993)

2.1.2.4 Aspectos emocionales de la educación ambiental

Castell (2020) enfatiza que el contacto continuo con la naturaleza ayuda a los niños a desarrollar una comprensión más profunda de los sistemas ecológicos, promoviendo actitudes de cuidado y respeto por el medio ambiente. García y Ruiz (2017), nos hablan de que el entorno natural actúa como un regulador emocional, proporcionando calma y reduciendo el estrés en los niños, de esta forma y desde bien jóvenes, comenzarán con la identificación de las distintas emociones que tienen los seres humanos y podemos sentir en función de lo que estemos viviendo.

Según González y López (2019), la naturaleza ayuda a los niños y niñas a poder regular de una manera más clara y sencilla las emociones que podemos sentir cada uno de nosotros, salir de nuestra costumbre y rutina urbana para sentir de cerca la naturaleza y los espacios que la rodean.

Para Carson (1962), la interacción con la naturaleza también promueve el desarrollo de la autoestima en los niños. Actividades como plantar una semilla, cuidar un animal o explorar un bosque ayudan a los niños a sentirse capaces y responsables, lo que refuerza su confianza en sí mismos,

2.2 PRAGMÁTICA

El lenguaje está constituido por una serie de componentes o niveles que conforman este código tan complejo, estos son la fonología, el léxico, la morfología, la semántica, la sintaxis, y la pragmática.

Un consenso es que la pragmática presenta una naturaleza interdisciplinar, por lo que su definición incluye diversos aspectos. Según Jaldes, Jara y Muñoz-Montes (2023) puede definirse la Pragmática como un nivel más del lenguaje, y por el otro, puede verse como un aspecto relacionado más a la interacción tanto verbal como no verbal, y que va más allá de la mirada lingüística clásica, abarcando también aspectos cognitivos, culturales y sociales “

La Asociación Albana (2015) de psicólogos y logopedas, define la pragmática como una rama fundamental de la lingüística. Esta va a estar centrada en el análisis de la influencia del contexto a la hora de interpretar el significado de un mensaje. A su vez, definen el contexto como la situación en la que se puede incluir cualquier aspecto extralingüístico.

La perspectiva pragmática desarrolla una serie de nociones integradoras que son necesarias para lograr una visión integral de la comunicación. Es por ello que emerge el término de la “Comunicación social”. Según Jaldes, Jara y Muñoz-Montes (2023) La comunicación social, dentro de la cual se encuentra la pragmática, abarca también las destrezas necesarias para interactuar con otros, el procesamiento de los distintos componentes del lenguaje y diversas habilidades vinculadas a la cognición social. Este conjunto comprende capacidades cognitivas fundamentales para desenvolverse socialmente, como la teoría de la mente, las habilidades para realizar inferencias y ciertos elementos propios de la inteligencia emocional, entre ellos, la identificación y atribución de emociones a partir de expresiones faciales.

El contexto comunicativo es especialmente relevante para este campo de la lingüística relacionado con la pragmática, ya que permite comprender los enunciados que, sin él, serían ininteligibles o ambiguos. Este concepto es definido por Frías (2001) como “las circunstancias de la realidad en las que se desarrolla un enunciado” (p.5). Este autor destaca la existencia de tres tipos de contexto: el contexto social (perteneciente a un grupo social concreto y solamente

comprensible por sus miembros), el contexto situacional (referido a la situación física que rodea a los interlocutores) y el contexto lingüístico (material que precede y sucede a un enunciado).

La competencia comunicativa, término propuesto por Dell Hiñes en 1966, se define como los conocimientos y las habilidades socioculturales que permiten a un hablante-oyente satisfacer sus intenciones discursivas (Castellá, 1992: 103-113).

Austin, Secarle (1969), desarrolla en más profundidad la teoría de los actos de habla, definidos como toda “comunicación lingüística que incluye actos lingüísticos” (p.26). Se erige a partir de entonces como la unidad mínima de estudio de la comunicación desde la perspectiva pragmática y se defiende que, mediante el uso de la lengua, el hablante realiza una acción con el objetivo de modificar la situación de los interlocutores

Searle expone la existencia de la fuerza elocutiva, un término que hace referencia a la intención comunicativa del acto de habla. Este autor destaca la existencia de cinco categorías básicas de actos, diferenciadas, precisamente, según su fuerza elocutiva: 1. Asertivos: comprometen al hablante con la verdad del enunciado. La proposición es una representación de la realidad. 2. Compromisitos: buscan que el hablante actúe de manera que su conducta concuerde con la proposición. 3. Directivos: tienen como objetivo movilizar al interlocutor para que haga algo en particular. 4. Declarativos: producen cambios en el interlocutor mediante las emisiones. 5. Expresivos: muestran sentimientos o actitudes frente a alguna realidad. (Molla López, 2020, p. 7)

La situación comunicativa es la situación específica que rodea a toda emisión de un acto de habla o intercambio comunicativo, y está formada por los siguientes elementos (Briz y Val.Es. Co, 2002): 1. Relación socio-funcional de jerarquía o simetría entre los interlocutores. 2. Relación vivencial de distancia o proximidad entre los interlocutores. 3. Temática cotidiana o especializada de la comunicación. 4. Marco físico. 5. Finalidad o propósito comunicativo de la interacción.

2.2.3 Desarrollo de la pragmática en la infancia

El proceso de adquisición de habilidades pragmáticas en diferentes etapas educativas es fundamental para entender cómo los individuos desarrollan la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva en diversas situaciones comunicativas. Esta considera aspectos como el

contexto, los interlocutores y las intenciones comunicativas. Proceso de adquisición de habilidades pragmáticas en diferentes etapas educativas según lo señala Benavides (2018).

Existen diversas posturas teóricas que nutren la pragmática desde distintos aspectos filosóficos como Austin, Searle y Grice y también aspectos cognitivos como Bara, Kasher, Sperber y Wilson esta variabilidad de análisis dificulta el consenso en habilidades pragmáticas, sin embargo, existen consensos respecto a contenidos comunes, Algunas de ellas y que se abarcan en la siguiente investigación son

2.2.3.1 Intención comunicativa

En las primeras etapas del desarrollo comunicativo, las intenciones del niño o la niña se expresan principalmente mediante gestos. Según su propósito, estas se clasifican en protodeclarativas, que evolucionan hacia conductas orientadas a compartir atención y participar en intercambios sociales, y protoimperativas, que progresan hacia funciones más instrumentales vinculadas a la solicitud de objetos o acciones (Wettling Carpio, 2023, p. 125). Crías (204) define 3 categorías: regulación conductual, interacción social y atención conjunta

2.2.3.2 Habilidades conversacionales

Han sido denominadas también “organización social del discurso” implica la interacción de uno o más interlocutores en un intercambio comunicativo, algunos componentes emergentes son

-Toma de turnos: corresponde a la estructura de la interacción conversacional, donde cada interlocutor va hablando de forma alternada (15). Mientras uno cumple el rol de hablante, el otro debe tomar el papel de oyente. Considera el uso de una serie de señales (prosódicas, lingüísticas, no verbales y visuales)

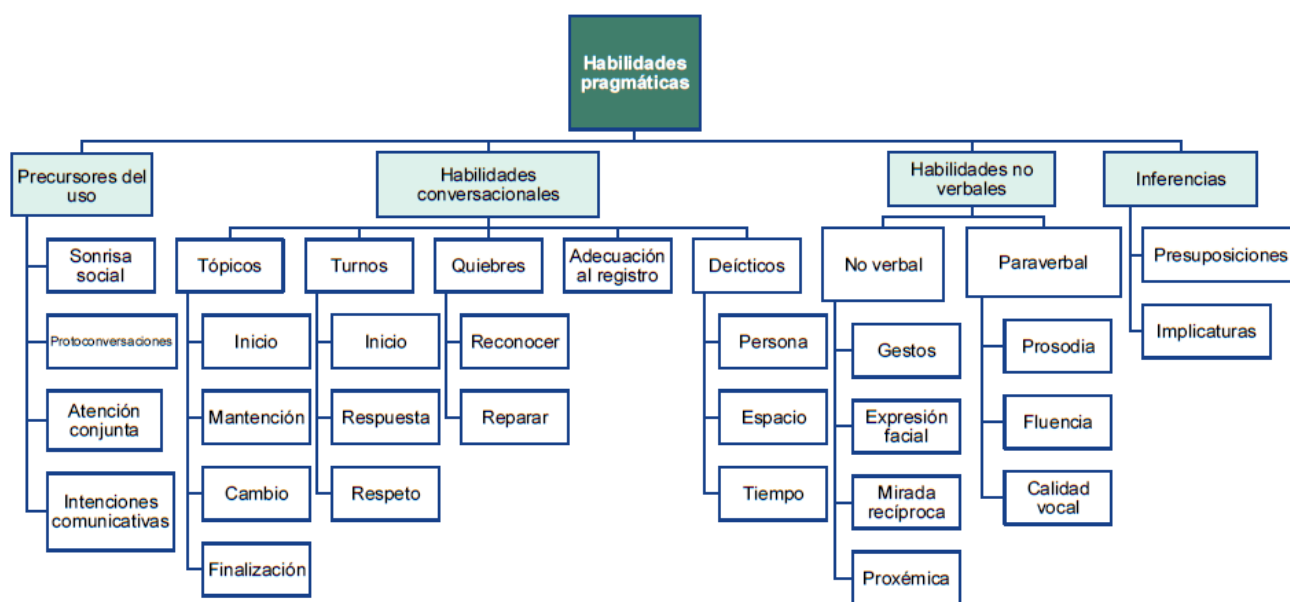
-Manejo de tópicos: tema de la interacción comunicativa Implica distintas sub-habilidades, las que consisten en iniciar el tópico, mantenerlo, cambiarlo y finalizarlo (13,17,18). Dentro de esta habilidad puede ubicarse, además, la atingencia, que mide cuántas intervenciones del niño o la niña en una conversación se relacionan con el tema planteado por su interlocutor (Wettling Carpio, 2023, p. 126).

-Quiebres comunicacionales: apuntan a un conjunto de comportamientos que consisten en reconocer y reparar cualquier falla en la comunicación (10,13), para lo cual el hablante necesita reconocer el error y repararlo, ya sea repitiendo o reformulando parte de su enunciado (Wettling Carpio, 2023, p. 126).

La Figura 1 presenta una síntesis de los aspectos centrales que deben considerarse en la evaluación del nivel pragmático. Asimismo, incorpora los precursores del uso, entendidos como aquellas habilidades tempranas que aparecen durante el primer año de vida y que, según Bloom y Lahey, constituyen la base sobre la cual se desarrollará posteriormente la comunicación. Este enfoque coincide con lo planteado por Roth y Spekman (1984) respecto a la organización y parámetros de evaluación de las habilidades pragmáticas en la infancia.

Figura n°2

Contenido a evaluar a nivel pragmático



Nota: Tomado de Manual Pragmática UC. (Cummings, 2014, p. 129).

2.3 AUTISMO

2.3.1 Definición de Autismo

Existen diversas concepciones sobre el autismo, según Arce (2008), "el autismo es un trastorno complejo, que afecta el desarrollo normal del cerebro, en áreas relacionadas con la interacción social y las habilidades comunicativas, y que, típicamente, aparece durante los tres primeros años de vida" (p. 101).

De igual manera, Crane (2018) define el autismo como "un trastorno del desarrollo complejo de base neurobiológica que afecta las capacidades sociales, comunicativas, sensorio motrices y de pensamiento. Este trastorno se desarrolla desde la infancia y dura toda la vida, y se manifiesta de formas diferentes en cada individuo" (Piraquive et al., 2019.).

El trastorno del espectro autista se considera un trastorno evolutivo, que, si bien presenta diversas manifestaciones clínicas, se caracterizan, según Lorna Wing, por el compromiso en tres ejes fundamentales; alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca, alteraciones en la comunicación verbal y no verbal y presencia de patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de la conducta.

Lorna Wing, a su vez, señala que la noción de espectro autista establece una gama de distintos grados de compromiso en la calidad de la interacción social, la conducta comunicativa y la restricción imaginativa de la conducta adaptativa y que esta se vincula estrechamente con las necesidades de servicios que presentan estos niños. El rótulo diagnóstico de TEA no es una clasificación de tipo "categorial" (presencia/ausencia de trastorno) sino de tipo "dimensional", clasificación que incluye los diagnósticos espectrales e implica que los fenómenos se distribuyen según grados de funcionalidad o disfuncionalidad. Desde esta perspectiva, la gravedad de los casos depende de factores como la comorbilidad médica, la cantidad de sintomatología asociada presente y el nivel intelectual.

La sociedad americana de psiquiatría realiza una clasificación de los trastornos mentales, entre ellos determina criterios diagnósticos relacionados con trastornos del neurodesarrollo, específicamente la condición del espectro autista como un "déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social en múltiples contextos, incluidos los déficits de la reciprocidad social, los comportamientos comunicativos no verbales usados para la interacción

social y las habilidades para desarrollar, mantener y entender las relaciones” (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

El DSM-IV clasifica en tres niveles la afección de este trastorno en la persona según el apoyo externo que necesite para llevar a cabo diferentes actividades cotidianas:

-Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”, tiene graves deficiencias en las capacidades de comunicación social. Además, se muestra muy inflexible en su comportamiento, de manera que le supone un gran reto todo aquello que implique un gran cambio, causándole un alto nivel de ansiedad.

-Grado 2: “Necesita ayuda notable”, son obvias ciertas deficiencias en la comunicación social (tanto verbal como no verbal). Su interacción se suele limitar a intereses especiales concretos. El hecho de enfrentarse a situaciones alterables y poco rutinarias puede provocar cierto grado de ansiedad.

-Grado 1: “Necesita ayuda”, sin apoyo in situ, la comunicación social puede causar problemas. No suele mostrar predisposición para iniciar interacciones sociales. Las variaciones en las rutinas pueden causar interferencias en su comportamiento, dificultando su autonomía.

Se puede definir el autismo como un trastorno del neurodesarrollo, que se identifica generalmente antes de los 3 años de edad, afectando a lo largo de todo el ciclo vital, presentando alteraciones en las relaciones sociales, en la comunicación y lenguaje e inflexibilidad mental y comportamental, variando cualitativamente de unas personas a otras (Barthélemy y cols., 2008).

2.3.2 Autismo y Pragmática

La pragmática es uno de los cuatro componentes del lenguaje que se caracteriza por su uso social en diversas situaciones en las que se produce la comunicación. De esta manera, la falta de su desarrollo en estudiantes con TEA tal como menciona Liñán (2015) afecta los procedimientos pragmáticos, es decir, incide en la interacción del niño con su entorno.

En correspondencia, Valverde, Vattuone y Gomes (2017) mencionan algunas deficiencias que causa el TEA en el componente pragmático tanto en la comunicación verbal y no verbal como:

-Deficiencias en el uso de la comunicación para propósitos sociales y apropiadas para el contexto tales como: saludar y compartir información.

-Deterioro de la capacidad para cambiar la comunicación de forma que se adapte al contexto o a las necesidades del que escucha.

-Dificultades para seguir las normas de conversación y narración como: respetar el turno en la conversación, expresarse de otro modo para ser comprendido y regular la interacción mediante el uso adecuado de signos verbales y no verbales.

-Dificultades para comprender lo que no se dice explícitamente y significados no literales o ambiguos del lenguaje. (p.101) (González Zhumi & Latacela Cárdenas, 2021, p. 15)

Existe una variación en los componentes de interacción comunicativa que implican a estudiantes con estas características: “Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal, o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.” (American Psychiatric Association, 2013, p. 50).

Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

Así, se puede afirmar que el Espectro Autista no es una condición inmutable durante toda la vida, aunque genera dificultades en áreas como la interacción social, la comunicación y la imaginación. El Espectro Autista se considera un trastorno del desarrollo de base neurobiológica, donde las personas que lo manifiestan presentan dificultades en sus interacciones sociales y en la comunicación con otros (Piraquive, 2019, p. 4).

Es importante señalar que los procesos en niños con autismo son variables y únicos en su singularidad, por lo que es crucial conocer a fondo a cada niño/a para poder generar estrategias adecuadas y pertinentes al contexto en el que se desenvuelven.

2.3.3 Teoría de la Mente y Autismo

Se plantea que los niños y niñas con autismo presentan dificultades para desarrollar la teoría de la mente, Según Martínez y Cuesta (2013):

"La capacidad de elaborar hipótesis ajustadas sobre los estados mentales de los demás es lo que se denomina 'Teoría de la Mente', y es lo que nos ayuda a interpretar y comprender lo que los otros hacen y a ajustar nuestra propia conducta en favor de la interacción social" (p. 30).

Las personas con autismo realizan una interpretación literal del mundo, creen que las personas se comportan de manera consistente con sus deseos, no comprenden que las creencias de las personas pueden afectar también sus acciones y presentan una incapacidad para engañar o entender el engaño, también presentan una falta de sensibilidad hacia los sentimientos de otras personas (Baron – Cohen, 1999, p.51)

Esta capacidad es esencial para mantener una comunicación efectiva, reconociendo en la otra persona reciprocidad, lenguaje figurado, etc. Algunas personas con autismo tienden a realizar una interpretación literal del mundo, lo que les presenta dificultades para mantener una comunicación fluida con otros.

2.4 INTERACCIÓN SOCIAL

2.4.1 Interacción social

Se considera a la interacción social como "la acción a través de la cual se establece una influencia que reciben todas las personas. Los seres humanos se encuentran de forma activa en un contexto determinado y su aprendizaje surge a partir de la relación entre individuos" (Gamboa Alvarado, 2016, p. 11).

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social y, después, en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y luego en el interior del niño (intrapsicológica). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos, y al desarrollo de la voluntad. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.” (Vygotsky, 1979, p. 94).

Sandoval (2009) plantea que las interacciones sociales "corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan en un contexto, están impregnadas de opciones valorativas, que se reflejan a través de la comunicación, las acciones, las actitudes y los comportamientos, implicados siempre al interpretar los significados de una realidad" (p. 34). Por lo tanto, la interacción social es un proceso natural y genuino de los seres humanos.

Según Vygotsky (1998), se considera la interacción social "como un medio en el que los niños se desarrollan, rodeados de personas más diestras en el manejo de las tecnologías intelectuales de su cultura" (p. 3). En la interacción social [...] se realizan procesos de descubrimiento, ampliación y aprendizaje del conocimiento del entorno y de sí mismos; lo cual le permite reconocer, comprender y dar juicio de valor a las conductas afectivas de sí mismos y de los demás, con el fin de adaptarse mejor a los diferentes entornos en los cuales interactúa. Este proceso se vuelve cada vez más complejo al unírsele componentes motores, procesos mentales y aspectos morales, que implican la interacción de los niños con normas en el grupo social y atravesadas por conductas afectivas que adecuen su personalidad a lo esperado por el medio en el cual vive (Ortiz & Peña, 2013, p. 48).

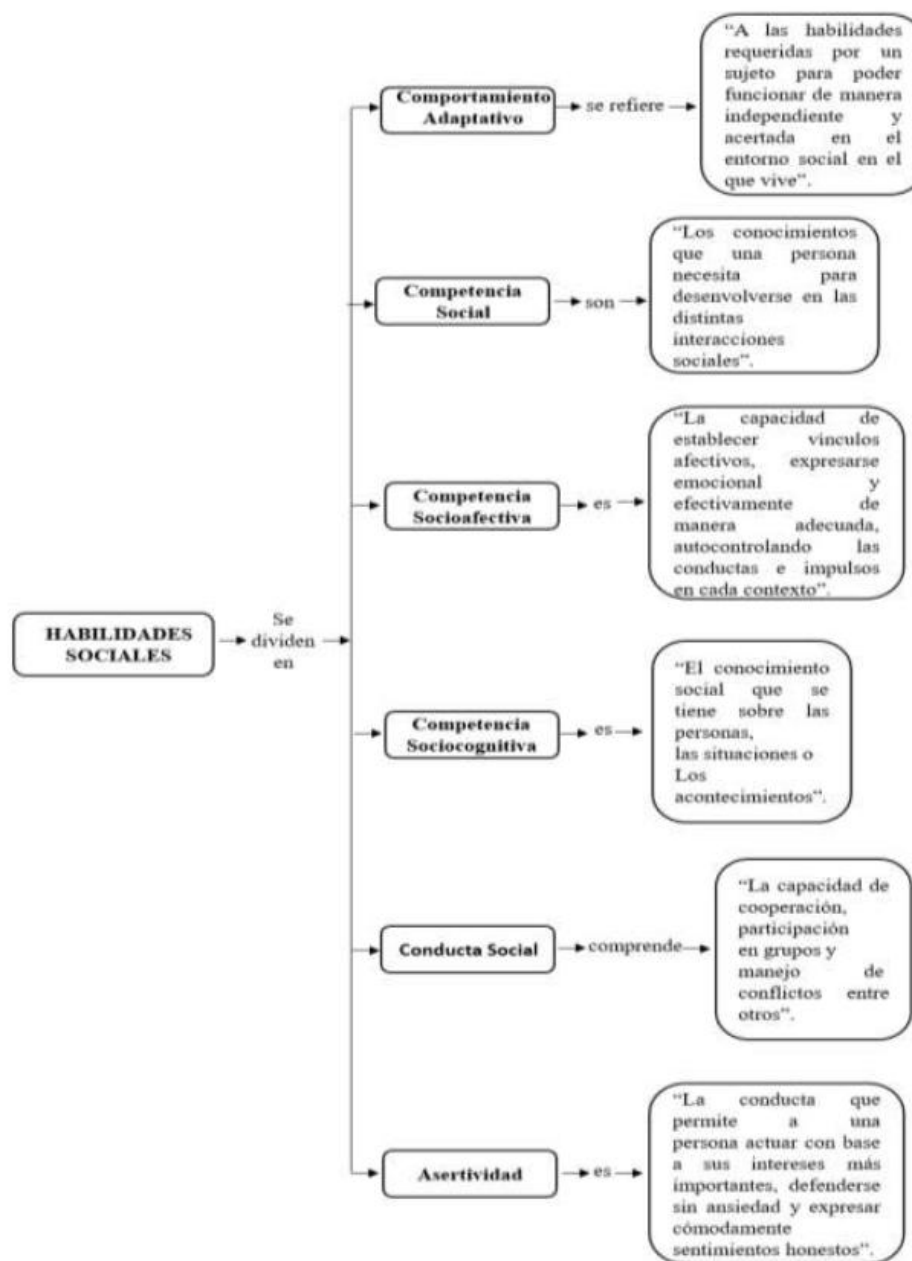
Por lo tanto, la interacción social es un proceso vital para el desarrollo de diversas áreas del ser humano, como las psicológicas, socioemocionales y cognitivas, permitiendo que los niños y niñas puedan reconocer su rol en los diversos contextos, siendo sujetos activos en su entorno.

En términos generales, las interacciones sociales se refieren a las relaciones que se generan cotidianamente dentro de un contexto determinado, donde se fomenta el desarrollo, el aprendizaje y el fortalecimiento de valores, actitudes y conocimientos, entre otros aspectos. Estas interacciones pueden ocurrir tanto de forma verbal como no verbal y aparecen desde el minuto en que nacemos.

Dolores (2011) clasifica las habilidades sociales en: competencia adaptativa, competencia social, competencia socio afectiva, competencia socio cognitiva, conducta social y asertividad.

Figura n°3.

Habilidades sociales: dimensiones y definiciones.



Nota: Tomado de Dolores (2011, p. 19).

En este sentido, los jóvenes con TEA presentan trastornos de interacción social recíproca, lenguaje y comportamiento restrictivo,

“lo que sugiere que este síndrome es la expresión de un trastorno neurobiológico complejo, relacionado con la afectación de diversos circuitos neuronales; a la vez se presenta alteración a nivel del lóbulo temporal, estructura importante del denominado cerebro social, que muestra alteraciones morfológicas y funcionales en los sujetos con trastorno del espectro autista “(García & Peñas, 2009).

2.4.2. Interacción en el aula

Las interacciones en el aula implican los intercambios y las relaciones entre profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas interacciones pueden variar en intensidad y características. “Comprender cómo se produce el aprendizaje requiere estudiar el diálogo que tiene lugar en el aula, ya que el aprendizaje es un proceso que se produce a lo largo del tiempo y en el que influye el diálogo” (Mercer, 2008).

Howe y Abedin definen las interacciones pedagógicas “como intercambios entre individuos o grupos que se consideran completos cuando existe una dinámica dialógica y algún tipo de respuesta” (2013). La investigación sobre las interacciones en el aula pretende desvelar las intenciones que subyacen a las acciones, los papeles de profesores y alumnos y los distintos tipos de interacciones que se producen.

La Agencia de Calidad de la Educación (2017), destaca la importancia de la relación profesor-alumno y de lo que ocurre dentro del aula como eje principal de la calidad educativa. Las interacciones en el aula pueden ir de la cooperación a la competición, de la empatía a la negación, de la independencia a la dependencia y del compromiso activo a la pasividad, y los profesores suelen establecer pautas interactivas basadas en sus estilos de enseñanza y su enfoque de la materia.

Sin embargo, los alumnos también desempeñan un papel a la hora de configurar e influir en el tipo de interacción en el aula que caracteriza el proceso de aprendizaje. Estudiar las interacciones en el aula nos permite comprender cómo se produce la enseñanza a través de los intercambios verbales y no verbales y cómo se construye, paso a paso, la comunicación en el

aula. La investigación ha demostrado que investigar las interacciones pedagógicas proporciona un enfoque fiable para comprender la dinámica del aula (Shirin, Jamoran, Ross y Colusto, 2009). La observación de estas interacciones permite comprender mejor lo que ocurre en el aula.

Un estudio de Godoy (2016) identifica siete dimensiones relacionadas con las creencias de los profesores, la organización del aula, las estrategias de aprendizaje y los elementos socioemocionales. Estas dimensiones incluyen la organización eficiente del aula, la conexión emocional con los alumnos, las altas expectativas, el establecimiento de objetivos claros y el seguimiento del aprendizaje, la capacidad del profesor para promover el compromiso y la motivación de los alumnos, el enfoque en el desarrollo del aprendizaje y las estrategias para garantizar un aprendizaje significativo. Las interacciones pueden girar en torno a enunciados y tareas de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se considera actualmente como un todo integrado, que hace hincapié en el papel activo del alumno y en la integración de aspectos cognitivos y afectivos, elementos instructivos y educativos, como requisitos psicológicos y pedagógicos cruciales.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca en el paradigma crítico-transformativo, el cual concibe el conocimiento como una herramienta para la emancipación y el cambio social. Desde esta perspectiva, la práctica investigativa no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla mediante la participación activa de los sujetos y el cuestionamiento de las estructuras que generan exclusión. En este sentido, el estudio se orienta a promover procesos educativos inclusivos y medioambientalmente conscientes, reconociendo el valor de las experiencias y saberes situados en el territorio (Freire, 1970; Kemmis & McTaggart, 2005). El paradigma crítico-transformativo, no solo busca comprender la realidad social, sino también “transformarla mediante acciones reflexivas y emancipadoras sistematizadas en un estudio de investigación de diseño. (Freire, 1970; Kincheloe & McLaren, 2000) Este paradigma implica “un proceso dialógico en el cual los educandos, mediante la problematización de su realidad, pueden tomar conciencia crítica de su situación y transformarla” (Freire, 1970, p. 68.) estableciendo por medio de la problematización de la propia realidad, acciones en el contexto educativo, social y ambiental, promoviendo cambios significativos que beneficien a los estudiantes y a la comunidad escolar del territorio.

El paradigma transformativo está interesado en cómo la educación puede ser utilizada para superar desigualdades y mejorar condiciones de vida, en este caso, para niños y niñas dentro del espectro autista y con discapacidad intelectual en un contexto insular de crisis ambiental. "El paradigma crítico-transformativo busca no solo comprender la realidad social, sino también transformarla mediante la acción reflexiva y emancipadora" (Kincheloe & McLaren, 2000, p. 285). Para lograrlo, se adopta un enfoque intervencionista que permite diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa ambiental orientada al desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en estudiantes con autismo y discapacidad intelectual (Cohen, Manion, & Morrison, 2018; Stringer, 2013). Este enfoque favorece la generación de prácticas pedagógicas

contextualizadas y adaptadas a las necesidades individuales, fomentando un aprendizaje inclusivo, con pertinencia curricular y transformador.

El enfoque adoptado es cualitativo, ya que se orienta a comprender en profundidad las experiencias, interacciones y significados construidos por los participantes en torno a la propuesta educativa medioambiental. Este enfoque se vincula al paradigma crítico-transformativo, pues no se limita a describir la realidad, sino que busca generar procesos de reflexión y cambio en los contextos educativos y comunitarios involucrados. La investigación cualitativa, al centrarse en la interpretación de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, permite reconocer y valorar las voces de niñas y niños autistas y con discapacidad intelectual como fuentes legítimas de conocimiento (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2015).

Dicho lo anterior, la presente investigación se inserta en los métodos cualitativos de investigación social, se entiende por métodos cualitativos de investigación a los procedimientos de recolección de datos descriptivos (palabras, gestos, conductas, entre otros) que tienen como uno de sus propósitos principales explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los sujetos que son objeto de una investigación. “Su tema -en resumidas cuentas- es el estudio fenomenológico de la vida social” (S.J. Taylor y R. Bogdan: 2000; p16). En este sentido, resultan adecuados para explorar la profundidad y complejidad de las experiencias educativas ambientales (Denzin & Lincoln, 2018; Merriam, 2009) pues desde esta metodología, se busca comprender cómo los niños y niñas perciben y se relacionan con su entorno natural y social, y como este puede ser un motor de transformación en el desarrollo de áreas como la interacción y comunicación, así también reconocer las percepciones de madres, padres, apoderados, docentes en el desarrollo de esta propuesta educativa.

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El método adoptado será la investigación de diseño, que permite no solo desarrollar una intervención educativa adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes, sino también generar conocimientos teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación ambiental. Este enfoque se caracteriza por su naturaleza iterativa, en la que la práctica y la teoría se retroalimentan continuamente, permitiendo ajustes que optimicen tanto la

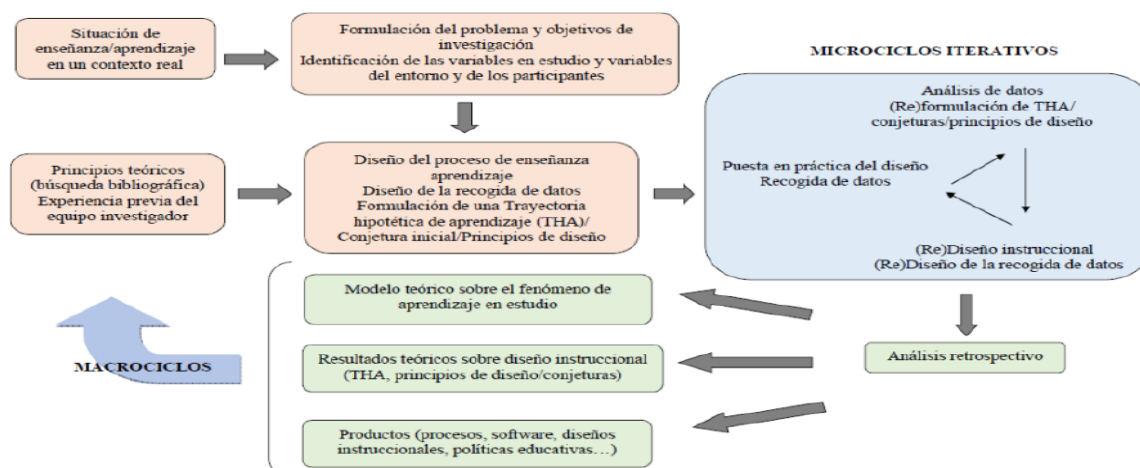
intervención como el marco teórico subyacente (Bakker, 2019; Swan, 2020; Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004).

La investigación de diseño es una estrategia metodológica en la cual los investigadores desarrollan soluciones para problemas complejos de aprendizaje y, al hacerlo, generan conocimientos teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite que la teoría y la práctica se informen mutuamente en un ciclo continuo de mejora (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004, p. 18)

La siguiente investigación se realizará bajo la investigación de diseño cumpliendo con las siguientes fases, como se aprecia en la figura 3, extraído de Molina

Figura n°4

Esquema general de un estudio de diseño



Nota: Modelo de investigación de diseño educativa: macro y micro ciclos iterativos. Tomado de Molina (2019, p. 25).

La investigación de diseño educativa, según Molina (2019), se caracteriza por articular la teoría y la práctica mediante un proceso cíclico que incluye macro y micro ciclos iterativos. En los macro ciclos, se parte de una situación real de enseñanza-aprendizaje, se formula el problema, se identifican variables relevantes y se diseña una intervención con base en principios

teóricos y la experiencia del equipo investigador. Luego, se propone una trayectoria hipotética de aprendizaje (THA) o una conjetura pedagógica inicial.

Este diseño se implementa en el aula mediante micro ciclos iterativos, donde se recoge y analiza información de forma continua para (re)diseñar la intervención, mejorar los materiales didácticos, y refinar las hipótesis de aprendizaje. Finalmente, un análisis retrospectivo permite generar resultados teóricos, principios de diseño aplicables y productos concretos, como estrategias pedagógicas o políticas educativas.

En el marco de una investigación sobre educación medioambiental este modelo permite diseñar, implementar y ajustar intervenciones pedagógicas que promuevan actitudes proambientales y habilidades de interacción social, especialmente en estudiantes autista y con discapacidad intelectual. La flexibilidad del enfoque posibilita adaptar la propuesta a los contextos escolares reales y evaluar su impacto desde una perspectiva formativa.

3.3 MUESTRA Y PARTICIPANTES.

El muestreo cualitativo es propositivo, donde la muestra se determina durante o después de la inmersión inicial, se puede ajustar en cualquier momento del estudio, no es probabilística y por cierto, no busca generalizar resultados. Para el presente estudio se ha definido una muestra orientada a la investigación, saber; la muestra sugiere ser en cadena o por redes (bola de nieve) esto considera identificar participantes claves que se agregan a la muestra y se le les preguntan si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos. Esta estrategia consiste en identificar inicialmente a un pequeño grupo de participantes clave —en este caso, niñas y niños autistas del territorio insular, junto con sus familias o instituciones educativas de referencia—, quienes a su vez permiten contactar a otros potenciales participantes con características similares. Este procedimiento facilita el acceso a una población que, por sus particularidades y dispersión territorial, resulta de difícil alcance mediante métodos de selección aleatoria. Si bien el muestreo por bola de nieve no permite la generalización de los resultados, sí favorece la construcción de un conocimiento profundo y situado, coherente con los objetivos de la investigación cualitativa (Martínez-Salgado, 2012; Hernández-Sampieri, Fernández & Baptista, 2014).

Entre las principales limitaciones del muestreo por bola de nieve se encuentra el riesgo de obtener una muestra poco diversa, dado que los participantes tienden a recomendar a personas de contextos similares, lo que puede restringir la variedad de experiencias y perspectivas recogidas. Asimismo, al no ser un procedimiento aleatorio, no es posible generalizar los hallazgos a toda la población. Sin embargo, estas limitaciones se abordan mediante estrategias propias de la investigación cualitativa, como la triangulación de fuentes y técnicas, la descripción densa del contexto y la sistematización rigurosa de la información. De este modo, se fortalece la credibilidad, transferibilidad y validez del estudio, garantizando que los resultados reflejen de manera consistente la realidad de los participantes en su entorno específico (Patton, 2015; Flick, 2015).

3.4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolla en un liceo insular ubicado en la comuna de Chonchi, en la Región de Los Lagos, territorio caracterizado por su geografía insular, una biodiversidad rica en especies nativas, una fuerte identidad sociocultural y la presencia de comunidades indígenas huilliches. Este establecimiento corresponde al único liceo público de la comuna, por lo que recibe estudiantes provenientes de distintos sectores de Chonchi, incluidos niños y niñas que viven en localidades apartadas y que deben viajar grandes distancias para llegar a la escuela.

El establecimiento se distingue por su sello medioambiental e inclusivo, manifestado en la incorporación de estrategias pedagógicas orientadas al cuidado del entorno y la participación activa en programas como el Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educativos (SNCAE). Asimismo, cuenta con una población escolar diversa, dentro de la cual se encuentran estudiantes con condición del espectro autista y otras necesidades educativas permanentes, quienes presentan desafíos en áreas como la comunicación, la interacción social, la regulación emocional y la autonomía escolar.

3.5 CRITERIOS DE SELECCIÓN

3.5.1 Participantes del Taller JEC de medio ambiental del Liceo.

Los estudiantes deberán inscribirse en el taller medioambiental del liceo, el cual forma parte de los programas de Jornada Escolar Completa (JEC) y es financiado por JUNAEB en el marco de las Escuelas Saludables 2025. Este taller está destinado para estudiantes del primer ciclo, es decir de primero a cuarto básico. La periodicidad del taller será de una sesión de 45 minutos, por semana, desarrollándose entre los meses de abril y noviembre.

3.5.2 Estudiantes que presentan limitación en su interacción y comunicación en el contexto escolar.

Podrán participar estudiantes que presenten limitaciones en su interacción y comunicación en el contexto escolar, especialmente a aquellos con condición del espectro autista (TEA). Esta información será proporcionada por el Programa de Integración Escolar (PIE) y equipo de convivencia escolar.

Si bien se invitará de manera directa a participantes cuyas características se ajusten a los criterios definidos por la presente investigación, este criterio no será excluyente. Es decir, podrán integrarse otros estudiantes que manifiesten interés en participar del taller medioambiental

3.5.3 Edad

Estudiantes entre 6 y 12 años (primer ciclo).

3.5.4 Consentimiento Informado

Se requerirá el consentimiento informado de las familias de los estudiantes participantes de la muestra.

3.5.5 Número de Participantes

Participaron 12 estudiantes, lo que permitirá una muestra representativa y manejable para la investigación cualitativa.

3.5.6 Equipo de Apoyo.

Además de la docente investigadora, el proyecto contará con el apoyo metodológico del comité medioambiental del establecimiento y de la ONG Kimeltuwe, quienes ejecutan el fondo medioambiental “Escuela Medioambiental: Los y las Guardianes de la Tierra”. Ambos equipos articularán sus talleres y acciones formativas con el taller medioambiental del liceo, fortaleciendo de manera conjunta los objetivos educativos de la propuesta.

3.6 RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

3.6.1 Entrevista semiestructurada

Posicionándose desde el enfoque cualitativo, la investigadora se constituye en el principal instrumento de recolección de información, pues es ella quien se introduce en el ambiente, establece vínculos y se mimetiza con el contexto para comprender en profundidad los significados y dinámicas presentes. A través de esta inmersión, puede capturar las experiencias, discursos y percepciones de las unidades o casos estudiados, utilizando diversas herramientas y estrategias según las necesidades del proceso. En esta perspectiva, la sensibilidad, la reflexividad y la presencia activa de la investigadora son esenciales para la construcción del conocimiento (Taylor & Bogdan, 1987; Stake, 1995). Desde esta óptica, se ha definido, para los objetivos que persigue esta investigación, considerar la entrevista semiestructurada como herramientas metodológicas para la recolección de información.

La entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos permite obtener una comprensión profunda y detallada de las experiencias y percepciones de los docentes y apoderados sobre las interacciones y patrones de comunicación en los niños/as autistas y con discapacidad intelectual. La entrevista semiestructurada ha sido ampliamente valorada en estudios con poblaciones TEA, tanto para explorar experiencias de padres en contextos de diagnóstico y apoyo (Destéfano, 2023, p. 43) como para analizar percepciones docentes en procesos de inclusión escolar (Weizenmann & Pezzi, 2024, p.12). Asimismo, su uso paralelo a entrevistas en profundidad con especialistas y familias ha permitido recopilar narrativas ricas y contextualmente significativas (Bazrafshan, 2019, p.32).

Las entrevistas semiestructuradas combinan una estructura básica de preguntas con la flexibilidad necesaria para profundizar en temas relevantes que pueden surgir en el momento, lo que enriquece la información y permite explorar la subjetividad de las respuestas de los participantes.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), las entrevistas semiestructuradas permiten una “exploración a fondo de las percepciones de los participantes sobre los fenómenos de estudio” (p. 221). Esta técnica se adapta perfectamente a la necesidad de obtener información cualitativa rica y detallada, especialmente útil en contextos educativos donde los fenómenos sociales y comunicativos pueden ser complejos y multifacéticos.

Además, la flexibilidad que proporciona esta técnica se alinea con lo propuesto por Kvale y Brinkmann (2009), quienes destacan que las entrevistas semiestructuradas son especialmente útiles para estudios que requieren una exploración de perspectivas individuales, ya que permiten al **Entrevistador** seguir el guion de preguntas inicial, pero con la flexibilidad para añadir nuevas preguntas o modificar las existentes según el flujo de la conversación y las respuestas del participante.

Taylor y Bogdan (1986) también sostienen que las entrevistas semiestructuradas favorecen una “conexión directa entre el investigador y el participante”, lo que facilita la expresión genuina de opiniones y experiencias (p. 105). Esta relación de confianza es esencial en el contexto educativo, ya que permite que los docentes y apoderados se sientan cómodos para compartir sus opiniones, marcos de creencias respecto a temáticas como autismos, discapacidad intelectual y la educación medioambiental. Es por esto mismo, que para pesquisar el correcto uso que las personas les dan a sus palabras y descubrir las reglas que las hacen posibles, es decir, el significado que hay detrás de cada acción, es necesaria una herramienta apropiada. Por lo tanto, la entrevista semi-estructurada es un medio instrumental eficaz que permitirá adentrarse en la subjetividad de las y los **Entrevistados**.

La entrevista semi-estructurada para este estudio (véase anexo...) posibilitará: *Control*: En este caso la **Entrevistadora** dispondrá de un «guión», que recogerá los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista, lo que le permitirá a esta, tener un mayor control y evitar así la dispersión que pueda surgir en la entrevista. *Flexibilidad*: El orden en el que se abordaran los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejaran a la libre decisión y valoración

de la **Entrevistadora**. *Interacción*: En el ámbito de un determinado tema, éste podrá plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, pedir al **Entrevistado** aclaraciones cuando no entienda algún punto y que profundice en algún extremo cuando le parezca necesario. El **Entrevistador**, podrá establecer con el **Entrevistado** un estilo horizontal y ameno de conversación, lo que permitirá durante el proceso de entrevista (en algunos casos) establecer una sintonía, entre este y el **Entrevistado**.

En resumidas cuentas, la entrevista semiestructurada permitirá equilibrar control, flexibilidad, interacción y rapport entre **Entrevistadora** y **Entrevistado**. Como señala Kvale (1996):

“La entrevista cualitativa es una conversación con un propósito. Su objetivo es comprender el mundo desde la perspectiva de los sujetos, desentrañar el significado de sus experiencias y revelar su modo de ver la realidad. El investigador tiene un guion temático, pero la conversación fluye libremente dentro de ese marco” (p. 14).

3.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

El análisis cualitativo en el marco de esta investigación se orienta a la comprensión profunda de los significados, experiencias y prácticas de los participantes en torno a la propuesta de diseño educativo. En lugar de buscar generalizaciones estadísticas, el propósito es identificar patrones, categorías emergentes y relaciones entre los datos que permitan construir conocimiento situado y contextualizado.

Para el presente estudio se ha definido el uso del análisis categorial, propio de la tradición cualitativa interpretativa. Este método permite organizar, sistematizar y comprender la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas y los registros de observación, mediante la identificación de categorías o unidades de significado.

La información recolectada será sistematizada a partir de categorías previamente determinadas según los objetivos y preguntas de investigación, pero también se mantendrá una apertura para que nuevas categorías emerjan inductivamente desde los discursos de las y los participantes. De

este modo, el proceso analítico combinará momentos deductivos —en función del marco teórico y los propósitos del estudio— e inductivos, surgidos de los datos empíricos.

En consecuencia, el análisis categorial será el resultado de la confluencia entre dos dimensiones fundamentales:

Los sistemas normativos, que se basan en el análisis retrospectivo de los acontecimientos observados, partiendo de categorías prefijadas que pueden reformularse o ampliarse conforme avanza la investigación.

Los sistemas narrativos, que reconocen a la observadora-investigadora como el principal instrumento de observación y comprensión. No todo lo que se registre estará determinado de antemano, sino que dependerá de su capacidad interpretativa y reflexiva para traducir el lenguaje cotidiano de las y los participantes a un lenguaje analítico y científico social que respete los sentidos originales.

En esta línea, Bardin (1996) señala que el análisis de contenido “se basa en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, tendientes a obtener indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción o recepción de los mensajes” (p. 34). Asimismo, Flick (2015) enfatiza que el proceso categorial no es lineal, sino “un movimiento constante entre los datos y la teoría, donde las categorías funcionan como puentes interpretativos” (p. 307).

De este modo, el análisis propuesto buscará dar cuenta de las experiencias, voces y sentidos emergentes del trabajo en terreno, articulando teoría, datos y reflexión crítica desde un enfoque transformativo y situado.

Finalmente, los hallazgos serán sistematizados en texto continuo que permitirán organizar la información de manera clara y visual, facilitando la identificación de ejes temáticos centrales. El proceso se complementará con una descripción densa del contexto, con el fin de ofrecer una comprensión integral de la experiencia educativa en su dimensión territorial y cultural.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

La relación de datos, desde las entrevistas a distintos actores de la comunidad educativa (Participantes de la propuesta, apoderados y docentes) acerca de la implementación de un taller medio ambiental para el fortalecimiento de patrones de comunicación e interacción, y el análisis del software MAXQDA arrojó un total de 4 categorías, que cuentan con subcategorías, las cuales serán descritas y analizadas según corresponda en tres grandes análisis: el análisis descriptivo, análisis comparativo y el análisis interpretativo. En la siguiente tabla se presentan las categorías, subcategorías y dimensiones.

Tabla n° 1

Categorías y subcategorías, sus dimensiones emergentes.

3. Categoría Interacción en la escuela • Autonomía • Autoestima • Habilidades de Interacción Social en Contextos Colaborativos • Manejo de la Frustración • Regulación emocional
4. Comunicación en educación medioambiental • Dificultades en la comunicación en contexto escolar • Expresión verbal • Reconocimiento de emociones • Pragmática – iniciar conversaciones • Pragmática- Expresión de emociones • Pragmática- respeto de turnos
5. Exploración Sensorial en Educación ambiental
6. Aprendizajes sobre educación medioambiental • Motivación • Experiencias Pedagógicas al aire libre -Superación Personal en Educación al aire libre • Conocimientos sobre EA • Habilidades sobre EA • Valores relacionados a EA

5. 1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

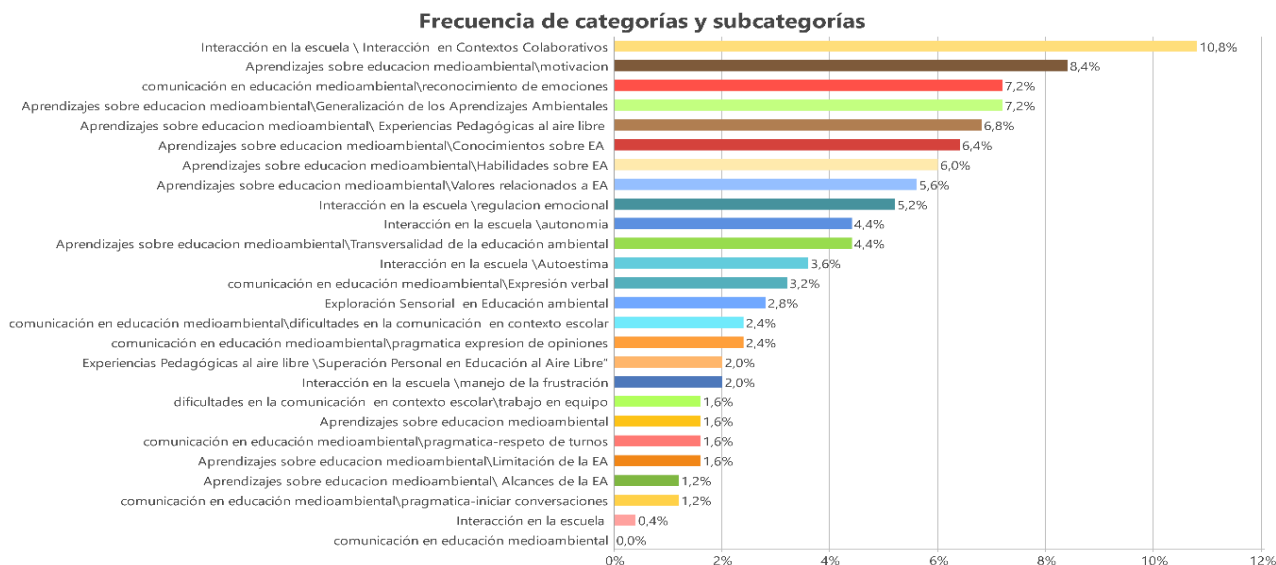
Con la intención de comprender detalladamente los datos recopilados se dará paso a un análisis descriptivo en profundidad de cada categoría expuesta y sus subcategorías y dimensiones correspondientes, en función a identificar y comprender cada segmento- codificado y su incidencia en la investigación.

En la categoría de Interacción en la escuela, a través de los resultados arrojados del instrumento de recolección de información, se manifiestan 3 subcategorías, en vinculación a las afirmaciones de las personas entrevistadas. Por su parte, en la categoría de las Comunicación en educación medioambiental, se manifiestan 6 subcategorías, en vinculación a las afirmaciones de las personas entrevistadas. En la categoría de exploración sensorial y emocional en educación medioambiental, emergen 1 subcategoría y Finalmente, en la categoría de Aprendizajes sobre educación medioambiental, se identifican 9 subcategorías.

Para poder comprender detalladamente los datos recopilados en las entrevistas, se dará paso a un análisis descriptivo en profundidad de cada categoría y subcategoría, con la intención de identificar y comprender cada segmento codificado y su incidencia en la investigación. Considerando la frecuencia de cada categoría, subcategoría y dimensión que se evidencia en la figura n°5

Figura n°5

Categorías y frecuencias emergentes del instrumento de salida



5. 1. 1 Categoría Interacción en la escuela

En la presente categoría de “Interacción en la escuela”, a través de los resultados obtenidos del instrumento de recolección de información, se manifiestan 5 subcategorías en vinculación a las afirmaciones de las/os actores entrevistadas/os, relacionado Esta categoría refiere a las distintas formas de interacción que se establecen entre los estudiantes y la profesora en el contexto del taller medioambiental. Incluye los modos en que se relacionan, cooperan y resuelven dificultades.

Las subcategorías son:

Categoría Interacción en la escuela

- Subcategoría Autonomía
- Subcategoría Autoestima
- Subcategoría Habilidades de Interacción Social en Contextos Colaborativos
- Subcategoría Manejo de la Frustración
- Subcategoría Regulación emocional

A continuación, se presentará en profundidad cada subcategoría, considerando las definiciones de cada una y las declaraciones de los actores **Entrevistados**:

5. 1.1.2. Subcategoría Autonomía

Esta subcategoría refiere a los testimonios de los actores **Entrevistados** que se refieren a los procesos de independencia personal y autorregulación que los estudiantes manifestaron durante su participación en el taller medioambiental. La autonomía se evidencia en la capacidad de los niños y niñas para realizar acciones por sí mismos, reconocer sus propias necesidades, pedir ayuda cuando la requieren, tomar decisiones y aplicar estrategias para desenvolverse en distintos contextos escolares

(APOD1.SALIDA, POS. 11)

“está mucho más independiente también (...) Es un trabajo en conjunto con el colegio y también con el taller. (...) por ejemplo, hace su mochila solo, se viste solo en las mañanas, que eso no

era, entonces se va al baño, se lava la carita. Esas cosas avanzaban, que no hacía, que. No hacía el año pasado.”

(PROF2.SALIDA, POS. 3)

ENTREVISTADO : *acá te puedo mencionar a un niño de segundo básico que tiene diagnóstico TEA y él es súper dependiente de los adultos, responsable y este semestre, bueno en compañía tuya y también un equipo de aula, se ha dicho que xxx tenga más autonomía y siento que ahí el taller ha hecho parte el trabajo, porque hoy en día el xxx va solo al comedor, no necesita de la mano compañero o compañía de un adulto para que él no se sienta confiado y siento que eso es parte del taller ya que también le ha dado las herramientas para que él sea más autónomo*

(EST4.SALIDA, POS. 17-19)

"Entrevistador: *¿Y tú crees que, a tu hermano pequeño, a xxx, le sirvió el taller?* **Entrevistado:** *Sí. (...) Mucho. Sí, porque aprendió a pedir ayuda y también a resolver a veces sus cosas él solo. Ya. Porque él no lo hacía antes. Le costaba hacerlo él solito. siempre pedía ayuda"*

5.1.1.3 Subcategoría Autoestima

Autoestima se refiere a la valoración que el estudiante hace de sí mismo, de sus capacidades y de su propio desempeño, manifestada en la manera en que se percibe, se expresa y actúa en los distintos contextos del taller y de su vida escolar y familiar

(APOD1.SALIDA, POS. 4)

“Ser parte de algo reafirma su confianza en que yo puedo, yo puedo ser, yo estoy ahí, a mí me ven, yo puedo opinar, entonces ser parte de un grupo y del taller de medio ambiente. Fue importante para el”

(PROF2.SALIDA, POS. 7)

“ENTREVISTADO: *Totalmente de acuerdo ahí. Yo creo que el taller ha sido algo fundamental e para su autoestima. Tú que lo conoces también, tú sabes que un chico que era*

súper por una autoestima súper dañada y siento que no es que lo hayamos recompuesto, pero algo hay un trabajo que se nota y se evidencia.”

5.1.1.4 Subcategoría Interacción en Contextos Colaborativos

La categoría Interacción Social en Contextos Colaborativos se refiere a las capacidades que los estudiantes desarrollan cuando participan en actividades grupales. Incluye los relatos que describen como se relacionan, cooperan, dialogan, se apoyan o se ajustan a las exigencias sociales propias del trabajo colaborativo

(EST3.SALIDA, POS. 3)

"Entrevistador: ¿Tú crees que es entretenido trabajar en grupo? (...) Entrevistado: Porque puedes conocer nuevas personas, acompañarlas, ayudarlas. Las nuevas personas como compañeros, si tienen vergüenza también puedes unirlos para jugar y todo eso. Entonces el taller quisiera que sea infinito."

(APOD1.SALIDA, POS. 8)

Entonces le entusiasmo, es algo que despierta en él una alegría, me imagino. Y también un sentido de pertenencia. Un sentido de pertenencia, sí,

(PROF.1 SALIDA, POS. 2)

Sí, totalmente, sí, son mucho más abiertos a que pueden aprender del otro y ya no generan tanto rechazo a generar un equipo, a querer ser el líder siempre, sino que trabajan todos como pares, como iguales, en un equipo más que en un grupo en donde existe una jerarquía.

5.1.1.5 Subcategoría Manejo de la frustración

La categoría Manejo de la frustración se refiere a la capacidad del estudiante para reconocer, expresar y regular las emociones asociadas a situaciones percibidas como difíciles, desafiantes o incómodas durante el taller medioambiental. Incluye la manera en que los niños y niñas responden cuando no logran un objetivo, cuando algo no sale como esperan, cuando se presentan conflictos con pares, o cuando experimentan sensaciones físicas o emocionales que los incomodan.

(PROF2.SALIDA, POS. 3)

“...Hoy en día es mucho más fácil trabajar que ellos integren fácilmente a un grupo de trabajo, tienen otra mirada del trabajo en equipo, Porque antes por su problema, generalmente problemas y frustraciones tendían a que, si el resto opinaba mucho o de repente no los consideraba por cualquier motivo, se frustraban demasiado, principalmente a XXX y el XXX también. Pero en el caso de acá de XXX han tenido grandes avances en cuanto a frustraciones...”

(EST5.SALIDA, POS. 23)

"Entrevistador: Te voy a hacer otra pregunta. ¿Cuándo te enojabas, te ponías triste o nervioso? ¿Qué hacías para sentirte mejor? **Entrevistado:** Respirar (...) quedarme callado. Porque cuando estoy triste no me gusta como mirar a los otros, así que hago como que no los miro, pero si los escucho y no les hablo, me escondo, así me calmo"

(EST2.SALIDA, POS. 15-16)

"Entrevistado: Cuando tengo hambre me pongo como mañosa (...) lo descubrí en la casa de mi tía. **Entrevistado:** ¿Y cuando fuimos nosotros a Cucao, te pusiste mañosa? **Entrevistado:** Sí. (...) primero no me di cuenta, pero estaba mañosa, después pensé lo que me dijo “escuchen a su cuerpo” y ahí le dije po y ahí comí algo y se me paso. Ahora ya sé que tengo que andar con comida.”

5.1.1.6 Subcategoría Regulación emocional

Se refiere a la capacidad del estudiante de poder regular su conducta y emoción ante interacciones con pares o adultos.

PROF2.SALIDA, POS. 4

... él mismo XXX en ocasiones por ejemplo lloraba mucho dentro de la sala, tendía a llorar, a que le hagan cosas a través del llanto. Hoy en día no lo he visto, este semestre al menos el primer semestre fue como la partida y creo que fue porque no estaba en el taller, luego sí se notó ese cambio

EST2.SALIDA, POS. 18-19

“Entrevistador: *¿Qué cosas te ayudan a calmarte y a tranquilizarte en esos momentos?*

Entrevistador: *Como respirar hondo y a veces jugar con mis primas (...) si tú estás en la escuela,* *¿Qué cosas te ayudan a calmarte?*

Entrevistado: *Que me pregunten”*

PROF.1 SALIDA, POS. 2

...Sí, yo creo que la autorregulación que también se ha dado en el taller, por la diversidad de estudiantes que asisten en el taller, creo que la dinámica siempre es de respeto, entonces también esto lo aplican en el aula, porque ya es una conducta aprendida respecto a qué hacer cuando pasa algo, cómo solucionar los conflictos y a nivel de comunicación que todo se resuelve de esa forma...

5.1.2 Categoría Comunicación en educación medioambiental

La categoría Comunicación en educación ambiental reúne los extractos de entrevistas en los que los participantes describen cómo expresan, comparten, interpretan o comprenden mensajes en distintos contextos, tanto verbales como no verbales. Incluye las formas en que los estudiantes transmiten ideas, emociones, necesidades o información, así como las dificultades o facilidades que presentan para interactuar comunicativamente con pares y adultos.

(APOD1.SALIDA, POS. 2)

Significativo, porque si bien él es extrovertido con nosotros, cuando él está con un grupo de gente, como que le da vergüenza (...) entonces el taller lo invita a conocer y a compartir con más personas. Han tenido visitas a la escuela XXX, que eso a él le encantó, han salido, entonces tiene que desenvolverse, quizás tiene que dar alguna opinión, participar, me imagino, y eso hace que él vaya conociendo o fluyendo más en su personalidad, en dar su opinión (...) todavía es introvertido en los espacios que no conoce o que recién llega, pero sí es capaz de dar una opinión o yo opino esto, yo quiero esto, yo pienso esto,

(EST2.SALIDA, POS. 60-61)

Entrevistador: *¿Tú aprendiste un poco más de las emociones en este taller? ¿cuales?*
Entrevistado: *Sí po, como a la frustración que es como cuando te enojas por todo, pero lo superas y no te pones mañosa.*

(PROF.1 SALIDA, POS. 2)

Él entiende que existen normas dentro de un espacio en donde hay que respetarlo. El tema del contacto visual también es parte importante de que se ha generado, y también en los talleres para poder desarrollar su expresión verbal.

Las subcategorías son:

Categoría Comunicación en educación medioambiental

- Subcategorías dificultades en la comunicación en contexto escolar
- Subcategorías Expresión verbal
- Subcategorías Reconocimiento de emociones
- Subcategorías Pragmática – iniciar conversaciones
- Subcategorías Pragmática- Expresión de emociones
- Subcategorías Pragmática- respeto de turnos

A continuación, se presentará en profundidad cada subcategoría, considerando las definiciones de cada una y las declaraciones de los actores **Entrevistados**:

5.1.2.1 Subcategorías Dificultades en la comunicación en contexto escolar

La categoría Dificultades en la Comunicación agrupa los relatos en los que los actores mencionan barreras, limitaciones o desafíos que los participantes presentan al comunicarse en distintos contextos escolares. Estas dificultades pueden manifestarse en aspectos verbales, no verbales o pragmáticos, y afectan la capacidad del estudiante para expresar ideas, comprender mensajes, mantener conversaciones o adaptarse a las demandas comunicativas del entorno.

(EST4.SALIDA, POS. 8)

Entrevistador: Ya. Bien. Oye, ¿Tú crees que es fácil trabajar en grupo? **Entrevistado:** Sí. Solo que cuesta. Cuesta, o sea, no es tan fácil. Pero cuesta porque a veces nos cuesta hablar y que te hagan caso. Igual descubrí que era divertido, eso no lo sabía

(EST3.SALIDA, POS. 3)

Entrevistador: ¿Pero fue difícil para ti conocer gente nueva? **Entrevistado:** Sí. **Entrevistador:** ¿Cómo te sentiste? (...) Con vergüenza. porque yo nací con la vergüenza.

(PROF3 SALIDA, POS. 5)

Primero que todo, los niños son súper distintos unos de otros en su personalidad, pero bastantes dificultades en el área de la comunicación en un contexto determinado. A Muchos les costaba hablar sobre un tópico en especial y continuar con esa conversación porque se cambiaba los temas de conversación involuntariamente o voluntariamente, no se continuaba con el tema.

5.1.2.2 Subcategorías Expresión verbal

La categoría Expresión verbal se refiere a la capacidad del participante para producir lenguaje oral con el fin de comunicar ideas, necesidades, emociones o experiencias dentro del contexto del taller medioambiental.

PROF.1 SALIDA

ENTREVISTADOR: *¿Qué tipo de cambios comenzó o notaste en los estudiantes durante o después de que participaron en la propuesta? (...) la forma de expresarse, el interés que muestran cuando llegan después de cada taller, (...) porque ellos comparten todas las experiencias que viven en cada taller y en cada experiencia lo Comparten con el resto de sus compañeros. Hablan de este taller al otro día comparten las sensaciones, las emociones y también lo recomiendan porque para ellos*

PROF.1 SALIDA

al contar los sucesos que vivía en el taller desarrollaba de mejor manera su vocabulario

APOD1.SALIDA

(...) cuando él está con un grupo de gente, como que le da vergüenza, por ejemplo, en las disertaciones, cosas así, entonces el taller lo invita a conocer y a compartir con más personas. Han tenido visitas a la escuela Amanecer, que eso a él le encantó, han salido, entonces tiene que desenvolverse, quizás tiene que dar alguna opinión, participar, me imagino, y eso hace que él vaya conociendo o fluyendo más en su personalidad, en dar su opinión.

5.1.2.3 Subcategorías Reconocimiento de emociones

La subcategoría Reconocimiento de emociones se refiere a la capacidad del estudiante para identificar, interpretar y comprender las emociones propias y de otras personas, ya sea a través de expresiones faciales, gestos, tono de voz, situaciones sociales o experiencias vividas dentro del taller medioambiental.

(APOD1.SALIDA, POS. 4)

La empatía, el compartir con sus compañeros, sociabilizar más. Por ejemplo, cuando fueron a la escuela Amanecer también me comentó de los estudiantes.

(EST2.SALIDA, POS. 57-59)

Entrevistado: Genial, porque yo no sabía que las plantas sentían. Y con palabras buenas las plantas crecían y con palabras malas no crecían. **Entrevistador:** ¿Y tú crees que eso también les pasa a los seres humanos? **Entrevistado:** Sí, sí. Cuando dicen cosas feas uno se siente mal, y cuando te dicen cosas lindas uno se siente bien y crecen bien

(PROF.1 SALIDA, POS. 2)

creo que el proyecto les dio una mirada más amplia de cómo poder relacionar sus habilidades con el diario vivir. Creo que también a nivel comunicativo ellos pueden expresar de muy mejor manera lo que piensan, lo que sienten respecto a la experiencia vivida.

5.2.4 Subcategoría Pragmática iniciar conversaciones

se refiere a la capacidad del estudiante para dar el primer paso comunicativo en una interacción, ya sea iniciando un diálogo, acercándose verbalmente a un par o adulto, formulando preguntas, saludos o comentarios espontáneos que abran un intercambio comunicativo.

(APOD1.SALIDA, POS. 4)

Le costaba conversar, quizás entrar en confianza con un grupo de personas y sobre todo con sus pares como niños, me decía Mamá, acompáñame, me da vergüenza. Ahora va, saluda, quiere jugar. Esa invitación a jugar es la que ha cambiado.

(EST2.SALIDA, POS. 12)

igual, así como que uno aprende a estar con niños nuevos y no ser tan vergonzoso

(APOD 3 SALIDA, POS. 21)

ENTREVISTADO: *Sí. No es que busque tanto, pero si hay un grupo de niños, yo siento que hoy día sí es capaz de acercarse. Antes no. Antes le costaba mucho; teníamos que mediar. Ahora le cuesta menos, aunque sigue siendo difícil*

5.1.2.4 Subcategoría Pragmática – expresión de opiniones

Esta subcategoría reúne los relatos de las personas entrevistadas en los que se evidencia un aumento progresivo en la capacidad de los participantes para expresar ideas propias y comunicar sus puntos de vista en diversos contextos.

(PROF.1 SALIDA, POS. 2)

(...) la forma de explayarse, el interés que muestran cuando llegan después de cada taller (...) ellos comparten todas las experiencias que viven en cada taller y en cada experiencia lo Comparten con el resto de sus compañeros.

(PROF3 SALIDA, POS. 24)

Hay algunos niños que son más dados a conversar y ellos sí, se nota que hay una expresión de sus opiniones mucho más atingente a lo que están hablando, a los contextos; eso sí se nota mucho.

(APOD 3 SALIDA, POS. 19)

ENTREVISTADO: *Sí, sí. Y da más opiniones. Antes me costaba mucho corregirlo: “Eso no está bien”, “te equivocaste”. Y él se enojaba. Ahora no: “Sí, mamá, tienes razón”. Ha cambiado en ese sentido.*

5.1.2.5 Subcategoría Pragmática- respeto de turnos

Subcategoría que agrupa los relatos en los que los **Entrevistados** describen cambios observables en la capacidad de los estudiantes para respetar los turnos conversacionales durante las interacciones. Esta dimensión de la pragmática comunicativa se manifiesta cuando los participantes comienzan a esperar su turno para hablar, escuchar activamente a otros antes de intervenir y ajustar su participación al flujo de la conversación.

(APOD1.SALIDA, POS. 4)

En su personalidad, sobre todo en la manera de dar su opinión, de respetar turnos, por ejemplo, que debe ser por la convivencia en el mismo taller, Bueno, y en sala de clase también, pero sí, eso como escuchar lo que el otro dice y poder responder

(EST3.SALIDA, POS. 3)

Entrevistador: *Y ese día que tú no entendiste nada, ¿Qué hiciste para poder entender?*

Entrevistado: *Escuchar. Escucharlos a todo y hacer las tareas y entender poco a poco, escuchar a la tía xxx, hacerle caso.*

(APOD 3 SALIDA, POS. 17)

En la casa, al menos, hemos visto que ha aprendido un poquito más a respetar. Igual intenta hablar primero, pero si nosotros le ponemos un pare, lo respeta;

5.1.3 Categoría exploración sensorial en educación medio ambiental

Esta categoría hace referencia a las experiencias registradas en las entrevistas en las que los participantes del taller medioambiental expresan reacciones sensoriales frente al contacto del entorno natural.

EST5.SALIDA, POS. 19-22

Entrevistador: *¿Y cuándo descubriste los hongos?* **Entrevistado:** *sorprendido, porque no sabías que había en el liceo.* **Entrevistador:** *¿Y tomaste algún hongo? ¿Lo tomaste y lo miraste bien?* **Entrevistado:** *No. que miedo y asco. Aunque igual son tiernos pero su forma me da cosa nervio, me deja quieto.* **Entrevistador:** *¿paralizado?* **Entrevistado:** *si, como así (muestra con su cuerpo) ...*

(EST3.SALIDA, POS. 3)

...Entrevistador: ¿Qué aprendiste sobre la naturaleza o el medio ambiente? **Entrevistado:** *Que es relajante el medio ambiente. que Yo soy un cuidador del medio ambiental...*

(APOD 3 SALIDA, POS. 32-33)

En la casa no va a tomar un gusano. Pero ya puede tomar tierra, recoger hojas sin guantes. Antes no lo hacía; ahora sí. Eso fue un avance

5.1.4 Categorías Aprendizajes sobre educación medioambiental

La categoría Aprendizajes sobre educación medioambiental reúne los segmentos de las entrevistas en los que los participantes describen los conocimientos, habilidades y valores adquiridos durante el desarrollo del taller. Estos aprendizajes abarcan tanto contenidos conceptuales —como la comprensión de procesos ecológicos básicos— como habilidades procedimentales vinculadas al quehacer medioambiental, tales como reciclar, sembrar, clasificar residuos, utilizar composteras o trabajar con plantas.

Asimismo, esta categoría integra aprendizajes de carácter actitudinal o valórico, entre los que destacan la responsabilidad ecológica, el respeto por los seres vivos, la protección de los ecosistemas y la importancia del cuidado del entorno. En este sentido, las verbalizaciones de estudiantes, apoderados y docentes evidencian una apropiación progresiva de prácticas sostenibles y una mayor conciencia ambiental.

Dentro de esta categoría emergen también dos subcategorías relevantes: la generalización de los aprendizajes, entendida como la transferencia de estas prácticas y conocimientos al contexto familiar o cotidiano; y la transversalidad de la educación ambiental, que alude a la

manera en que los aprendizajes medioambientales se articulan con otras áreas del currículum y del desarrollo personal y social, tales como la convivencia, la autonomía, la regulación emocional y la interacción con pares.

Del mismo modo, esta categoría incorpora los relatos vinculados a las experiencias pedagógicas al aire libre, destacando su contribución a los procesos de aprendizaje y a la vivencia de desafíos personales, tales como enfrentar miedos, explorar entornos desconocidos o desarrollar confianza al interactuar con la naturaleza.

Finalmente, emergen dos subcategorías adicionales: los alcances de la educación ambiental, referidos al potencial formativo que los participantes atribuyen a estas experiencias para la vida presente y futura —por ejemplo, desarrollar hábitos sustentables, comprender interdependencias ecológicas y fortalecer el sentido de responsabilidad ambiental—; y las limitaciones de la educación ambiental, asociadas a las barreras percibidas en su implementación, tales como el acceso restringido a espacios naturales, la falta de tiempo curricular o la ausencia de continuidad institucional.

Las subcategorías y dimensiones son:

Categoría Aprendizajes sobre educación medioambiental

- Subcategoría Motivación
- Subcategoría Experiencias Pedagógicas al aire libre
 - Dimensión Superación Personal en Educación al aire libre
- Subcategoría Conocimientos sobre EA
- Subcategoría Habilidades sobre EA
- Subcategoría Valores relacionados a EA
- Subcategoría Generalización de los aprendizajes Ambientales
- Subcategoría Transversalidad de la educación ambiental
- Subcategoría Alcances de la EA
- Subcategoría Limitación de la EA

A continuación, se presentará en profundidad cada subcategoría y dimensión, considerando las definiciones de cada una y las declaraciones de los actores **Entrevistados**:

5.1.4.1 Subcategoría Motivación

Esta categoría se refiere al interés, entusiasmo y disposición positiva que los participantes manifiestan hacia las actividades vinculadas a la educación medio ambiental.

(PROF2.SALIDA, POS. 2)

“...A XXX lo noto con una motivación que no tenía, lo noto muy motivado, principalmente cuando sale una salida pedagógica...”

(EST4.SALIDA, POS. 2)

Yo le diría que en ese taller hacemos cosas del medio ambiente, ayudamos al medio ambiente, hacemos cosas divertidas. También que a veces hacemos salidas pedagógicas y también que nos divertimos demasiado porque todas las cosas que hacemos son divertidas. Bien, excelente.

(PROF.1 SALIDA, POS. 3)

Creo que tienen mucho más interés de conocer espacios donde hay naturaleza que espacios donde no las hay.

5.1.4.2 Subcategoría Experiencias Pedagógicas al aire libre

La subcategoría *Experiencias Pedagógicas al Aire Libre* agrupa los relatos en los que los participantes describen vivencias educativas significativas desarrolladas fuera del espacio tradicional de aula y en contacto directo con entornos naturales.

(PROF.1 SALIDA, POS. 7)

“...Totalmente de acuerdo, Yo creo que el aprendizaje siempre va a ser mejor y más significativo si lo relacionamos con algo concreto, con el quehacer, con la vida cotidiana. Es importante también que los chicos tengan experiencia y a través de esas experiencias puedan generar ellos mismos su propio aprendizaje...”

(EST4.SALIDA, POS. 2)

Entrevistador: *¿Tú crees que los niños aprenden en las salidas pedagógicas?*

Entrevistado: *Sí, sí. Porque así pueden explorar, pueden aprender, aprenden más sobre la naturaleza. Como, por ejemplo, hay cosas que nadie ha visto, animales albinos, es muy difícil. Y Cuando yo salí de paseo, una salida pedagógica (...) en el camino habían visto un pudú albino*

.

(PROF3 SALIDA, POS. 34)

Les gustaban los espacios exteriores para poder compartir con libertad, ya no un esquema de sala de clases, sino un espacio más abierto donde igual podían conversar, podían compartir emociones y se expresaban libremente

5.1.4.3 Subcategoría superación Personal en Educación al Aire

En esta subcategoría se incluye la dimensión *Superación Personal en Educación al Aire Libre* que dan cuenta de cómo las salidas pedagógicas —como visitas a playas, plazas, parques nacionales y museo— contribuyen al desarrollo emocional de los estudiantes, promoviendo instancias desafiantes para la expresión de emociones, la regulación emocional, la superación de miedos, la curiosidad, entre otras.

(EST5.SALIDA, POS. 1)

“Salimos cómo habíamos salido al parque nacional, donde yo no me quería subir a uno, pero yo me terminé subiendo porque quería enfrentar mis miedos ahí”

(EST2.SALIDA, POS. 21)

“Cuando estaba sentada como ahí en la calle me asusté. Tenía asusto de pegarle a alguien cuando Estaba sentado en el resfalin que se movía.”

(APOD 3 SALIDA, POS. 40-41)

“ENTREVISTADOR: *¿Las salidas pedagógicas fueron importantes?* **ENTREVISTADO:** *Sí, él llegaba feliz. Lo del mirador fue un tremendo desafío. Se tiró de las dunas, se ensució entero, y no le importó. Eso antes no hubiera pasado”*

5.1.4.4 Subcategoría Conocimientos sobre EA

Agrupar los segmentos registrados donde los **Entrevistados** describen conocimientos básicos aprendidos sobre educación ambiental.

(EST2.SALIDA, POS. 3-5)

“Entrevistador: *¿Cómo se llamaba eso? ¿Reciclar?* **Entrevistado:** *No, no, eso. Cuando tiraba la comida que sobró.* **Entrevistador:** *ahí cuando la pusimos en el compost* **Entrevistado:** *Eso si compost, que le daban comida a los gusanos”}*

(PROF3 SALIDA, POS. 27)

“quizás el taller les dio también mucha más consistencia en conceptos y que ellos podían también apoyar a compañeros que no estaban asistiendo al taller con conceptos”

(PROF.1 SALIDA, POS. 3)

“Creo que el concepto de las tres R lo tienen súper incorporado ahora. Creo que en sus casas hablan de un compostaje, hablan de reciclar, reducir, reutilizar”

5.1.4.5 Subcategoría Habilidades sobre EA

Corresponde a Las acciones concretas que los estudiantes realizan relacionadas con el cuidado del medioambiente. Se refiere al saber hacer, es decir, las capacidades prácticas aplicadas en situaciones reales o guiadas.

(EST5.SALIDA, POS. 37-38)

“. Que no tire basura, que no mata todos los insectos que vea, aunque sean asquerosos No botar la basura y reciclarla. Que cuida los animales.”

(EST4.SALIDA, POS. 13-14)

“Entrevistador: ¿Qué Aprendiste en el taller medioambiental o relacionado al medio ambiente? Entrevistado: Que hay que tener atención, hay que mantener, hay que hacer siempre las cosas bien y no equivocarnos para que nos salga bien. (...) que podemos llegar a aprender de nuestros errores”

(EST5.SALIDA, POS. 37-38)

“Entrevistador: ¿Qué le dirías a otra persona para que cuide la naturaleza? (...) Que no tire basura, que no mata todos los insectos que vea, aunque sean asquerosos No botar la basura y reciclarla. Que cuida los animales.”

5.1.4.6 Subcategoría Valores Relacionados a la EA

Esta subcategoría incluye las menciones relacionadas con los valores que los estudiantes identifican que aprendieron durante el taller medioambiente. Los valores se entienden como principios, creencias o criterios éticos que orientan su manera de relacionarse con la naturaleza.

(EST5.SALIDA, POS. 26)

“proteger las plantas porque si les echan basura se ven como desordenando y se ve feo el ambiente Y eso hace que se contaminen y luego abejas, insectos, peces y animales coman esa basura y se empiecen como a caer y mueran.”

(PROF.1 SALIDA, POS. 5)

“cuidar la naturaleza Porque si cuidamos la naturaleza, nuestro mundo estaría más fuerte. (...) Estamos todos conectados, el aire, el viento flota”

(PROF.1 SALIDA, POS. 5)

“Los principales aportes de esta propuesta a los estudiantes del liceo. creo que el desarrollo de la Vida en comunidad.”

5.1.4.7 Subcategoría Generalización de los aprendizajes Ambientales

La Generalización de los Aprendizajes Ambientales se refiere a la capacidad de los Estudiantes para transferir y aplicar fuera del taller medioambiental aquellos conocimientos, valores o habilidades adquiridas en el ámbito de la educación medioambiental.

(APOD1.SALIDA, POS. 8)

“cuando pasamos por lugares quizás él recuerda cosas y me ha comentado, (...) cuando visitamos lugares recuerda cosas del taller y nos las cuenta a nosotros, con que esté conmigo, con mi pareja. Pero si lo hace, hace relación con el taller.”

(EST2.SALIDA, POS. 23)

Entrevistador: *¿Tú crees que lo que aprendiste te va a servir para la vida?*

Entrevistado: *sipo ahora puedo salir a comprar pan sola”*

(PROF3 SALIDA, POS. 31)

“Incluso se llevaron aprendizaje a sus casas, pudieron regar plantitas que había en la sala, como que se involucraron harto en otros aprendizajes y a llevar a sus compañeros que no iban al taller a enseñarles igual cómo se cuidaban las plantas, temas relacionados con el reciclaje y cosas así que ellos manejaban más que el resto de sus otros compañeros.”

(EST2.SALIDA, POS. 39-42)

Entrevistador: *¿Alguna de las cosas que aprendiste en el taller, xxx, las haces en tu casa?*

Entrevistador: *Sí. (...) como regar las plantas con agua, botar la basura y no a la playa y también he sacado muchas fotos y me gusta por porque después le muestro a mi mama las fotos y ellos igual conoce, tengo muchas fotos de los hongos*

5.1.4.8 Subcategoría Transversalidad de la educación ambiental

La categoría Transversalidad de la Educación Ambiental se refiere a la presencia de aprendizajes, prácticas, valores y competencias ambientales que atraviesan distintas áreas del currículo, tanto a nivel de contenido como a nivel de habilidades y competencias

(EST4.SALIDA, POS. 15)

*¿Tú crees que los niños y niñas pueden aprender cosas de la escuela, por ejemplo, matemáticas, lenguaje, con el medio ambiente? **Entrevistado:** diría que sí. (...) Porque así, por ejemplo, tenemos que hacer algo, en un trabajo, lo podemos hacer en la naturaleza y así es más fácil de aprender, porque es entretenido*

(PROF.1 SALIDA, POS. 7)

Como sugerencia daría para articular este tipo de propuestas ambientales inclusivas en el trabajo cotidiano en el aula. El aprendizaje basado en proyectos creo que sería una muy buena propuesta para poder vincular las asignaturas, por ejemplo, ciencia, historia con el medio ambiente.

(EST4.SALIDA, POS. 15)

***Entrevistador:** ¿Tú crees que la naturaleza le puede ayudar a los niños que les cuesta más comunicarse, a mejorar su comunicación? **Entrevistado:** sipo obvio si siempre en el taller hablamos mucho*

5.1.4.9 Subcategoría Alcances de la EA

La subcategoría Alcances de la educación ambiental reúne los discursos en los que los participantes—estudiantes, apoderados y docentes—reflexionan sobre el impacto potencial y las proyecciones futuras de la educación ambiental más allá del taller. Esta subcategoría alude a la manera en que los aprendizajes adquiridos pueden trascender el espacio educativo inmediato, influir en prácticas comunitarias y familiares, y contribuir al desarrollo de una ciudadanía ambientalmente responsable.

(PROF2.SALIDA, POS. 8)

Son importantísimos Porque tenemos un territorio rico acá, tenemos un territorio que le podemos sacar mucho provecho y no lo hemos hecho, no lo hemos hecho, como te decía antes, no contextualizamos muchas veces nuestras actividades, hablamos con un vocabulario que es súper ajeno a los niños en vez de relacionarlo con cosas que tenemos acá, tenemos animales, tenemos flora, tenemos fauna propia, un propio vocabulario también en nuestra isla y que se ha ido perdiendo también porque en la escuela no lo utilizamos

(PROF2.SALIDA, POS. 10)

Es súper relevante el medio ambiente, debería progresar y debería seguir el otro año. porque a los chicos les gusta, le gusta trabajar en la tierra, le gusta tener esta relación, les gusta sus salidas pedagógicas que son para ellos lo máximo, porque los llevas a otro extremo, los sacas a ver su entorno en donde tienen relación con la naturaleza,

(PROF3 SALIDA, POS. 42)

Entonces yo creo que el aporte del taller es bastante integral, ya que habla sobre habilidades, sobre dificultades que tenían este tipo de niños para relacionarse con otros. Se puso en juego muchas cosas donde ellos terminaron muy favorecidos.

5.1.4.10 Subcategoría Limitaciones de la EA

Esta subcategoría reúne los relatos en los cuales los participantes expresan percepciones, creencias o experiencias que evidencian límites, tensiones o restricciones en torno a lo que la educación ambiental permite aprender y a la forma en que puede ser incorporada dentro del contexto escolar.

(EST4.SALIDA, POS. 15)

Entrevistador: *¿Pero tú crees que uno puede aprender a leer en la naturaleza?* **Entrevistado:** *no;* **Entrevistador:** *¿Y tú crees que uno puede aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir en la naturaleza? (...) No, uno aprende otras cosas en la naturaleza, como cuidar la naturaleza, esas cosas, pero otras cosas* **No, no sé, podría ser ...**

(PROF3 SALIDA, POS. 41)

Estas habilidades en la escuela no se desarrollan; en esta escuela somos muy academicistas y no se desarrollan estas habilidades curricularmente.

(PROF3 SALIDA, POS. 44)

pero la escuela no nos da la posibilidad de incorporarlo plenamente como salidas. Nuestra escuela es bastante academicista y no incorpora talleres con salidas ni otras experiencias que no sean las curriculares.

5.2 ANÁLISIS COMPARATIVO

A continuación, se presenta un análisis comparativo de los instrumentos de recolección de información empleados en esta investigación: la entrevista semiestructurada de entrada, aplicada a las familias participantes de la propuesta y orientada a un propósito exploratorio, y la entrevista semiestructurada de salida, realizada tanto a docentes, participantes de la propuesta y familias. Este análisis se desarrolla a partir de las categorías y subcategorías emergentes identificadas en ambos instrumentos, con el fin de contrastar los datos obtenidos y comprender las posibles transformaciones ocurridas durante la implementación de la propuesta educativa. El propósito de este apartado es contrastar los datos obtenidos para identificar posibles transformaciones derivadas de la implementación de la propuesta educativa, especialmente en relación con el fortalecimiento de los patrones de interacción social y comunicación de los participantes.

Este análisis comparativo se vincula directamente con el objetivo general de la investigación, orientado a comprender el impacto de la propuesta educativa en el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales y ambientales de los participantes.

De este modo, el análisis comparativo se organiza considerando las categorías presentes en los instrumentos de entrada y salida, con el fin de observar variaciones entre ambos instrumentos de la recolección de datos.

5.2.1 Instrumento de entrada, entrevista semiestructurada

A continuación, se presenta la Tabla, correspondiente a la síntesis del instrumento de entrada, en la cual se evidencian las seis categorías emergentes, sus subcategorías y la frecuencia con la que fueron mencionadas por los **Entrevistado**

Tabla n°2

Categorías emergentes de instrumento de recolección de datos de entrada

Categoría	Subcategoría	Frecuencia
Categoría Interacción Social		28
	Subcategoría Dificultades de interacción social	9
	Subcategoría manejo de la frustración	3
	Subcategoría Autoestima	3
	Subcategoría autonomía escolar	2
	Subcategoría interacciones positivas con sus pares	2
	Subcategoría relaciones con sus cuidadores	6
	Subcategoría interacción en contextos abiertos	2
	Subcategoría dificultad trabajo en equipo	1
Categoría Comunicación		23
	dificultad en la reciprocidad	2
	Dificultades de comunicación	17

	dificultades en respeto de turnos	3
	iniciar conversaciones	1
Categoría	Aprendizajes sobre Educación Ambiental	11
	Subcategoría Conocimientos ambientales	5
	Subcategoría potencialidad de la educación medioambiental	5
	Subcategoría problemáticas medioambientales	1
Categoría	Emociones	5
Categoría	Exploración sensorial y emocional	3
	Subcategoría Sensibilidad a estímulos sensoriales	2
	Subcategoría regulación emocional	1

En la categoría Interacción Social se observa una alta densidad de menciones, lo que demuestra que este ámbito constituye una preocupación central para las familias entrevistadas en la etapa de entrada. Los participantes describen diversas dificultades para vincularse con pares, asociadas tanto a aspectos de autonomía como a la necesidad de apoyos constantes en la mediación social. Esto se ejemplifica en testimonios como: *“Yo siempre cuando he venido a la escuela, siempre está como apegado a las tías más que a los niños”* (E-E4, Pos. 12), lo que evidencia una tendencia a establecer vínculos preferentemente con adultos antes que con sus pares.

Asimismo, se reportan dificultades en el manejo de la frustración, frecuentemente expresadas en llantos intensos o desregulación emocional. Una apoderada señala: *“Se portaba mal conmigo. Sí, porque se ponía a llorar y no paraba de llorar, en vez de llorar era como que gritaba, como que hubiese estado desesperado o algo así”* (E-E1, Pos. 13). Estas manifestaciones repercuten directamente en la participación social tanto en el aula como en el hogar.

Otro aspecto relevante corresponde a la autoestima baja y a la percepción limitada sobre sus propias capacidades de aprendizaje y autonomía, lo que, según los **Entrevistados**, dificulta la convivencia en espacios abiertos o menos estructurados. Aunque las familias también reconocen interacciones positivas en las que describen a los niños como amables y dispuestos a convivir, estas experiencias no parecen ser suficientes para sostener la interacción sin la presencia de un mediador adulto.

En el contexto familiar, los cuidadores declaran dificultades para establecer límites y acuerdos, lo cual refuerza los desafíos en la autorregulación y en la convivencia diaria. Finalmente, un **Entrevistado** menciona dificultades en el trabajo en equipo, señalando que esta práctica no es habitual en su experiencia previa, lo que sugiere que la colaboración entre pares es un ámbito poco desarrollado al inicio del proceso.

En la tabla se observa que los apoderados identifican una alta densidad de dificultades comunicativas en los estudiantes, lo que evidencia que este ámbito constituye una preocupación transversal en la etapa de entrada. Entre las principales manifestaciones, destacan dificultades en el respeto de turnos conversacionales, en la reciprocidad social y en la capacidad de sostener intercambios comunicativos bidireccionales. Esto se aprecia en afirmaciones como: *“Yo creo que como que le cuesta entrar en otro mundo, siempre está como en la de él”* (E-E4, Pos. 12), donde se expresa la dificultad para conectar con los otros de manera flexible.

Asimismo, los apoderados describen conversaciones de carácter egocéntrico, junto con desafíos asociados a aspectos fonológicos propios de un trastorno del lenguaje, lo que afecta la inteligibilidad del habla y la posibilidad de ser comprendido por sus pares. Una apoderada lo señala de la siguiente manera: *“Igual le cuesta un poco hablar, comunicarse, y los niños no le*

entienden mucho (...) Así llega a la casa diciendo que hoy día estuvo solo, que los niños no le hicieron caso. Y me dice que es por su manera donde él habla, que le cuesta” (E-E3, Pos. 2).

En contraste con las categorías anteriores, los aprendizajes ambientales presentan una baja densidad de menciones en la entrevista de entrada. A pesar de residir en territorios rurales y altamente vinculados con la naturaleza, las familias no perciben con claridad que sus hijos desarrollen aprendizajes ambientales en su cotidiano escolar. Esto sugiere que, previo a la intervención, dichos aprendizajes no se encontraban sistematizados ni explícitamente asociados a procesos educativos.

Sin embargo, los apoderados reconocen el valor pedagógico y formativo de los espacios naturales, destacando su potencial para enriquecer la comunicación, la exploración y el vínculo con el entorno. Tal como expresa una apoderada: *“Sí, porque es un espacio donde los niños se pueden comunicar de otra forma: conociendo la naturaleza, los animales. Todos los niños tienen diferentes vivencias en relación a los espacios naturales de la isla, que es rica en recursos: lago, ríos, bosques, cordillera, montaña” (E-E4, Pos. 52).*

Este relato evidencia que, aunque los aprendizajes ambientales no son percibidos explícitamente como contenidos escolares, las familias reconocen la riqueza formativa presente en los paisajes naturales de la isla y su potencial para generar experiencias significativas.

5.2.2. Análisis comparativo por categorías

Desde el punto de vista de las categorías emergentes, el contraste entre ambos instrumentos evidencia tanto continuidades como cambios significativos.

5.2.2.1 Categoría Interacción Social

En el instrumento de entrada predominan relatos que enfatizan en las dificultades para relacionarse con pares, el manejo de la frustración y la dependencia de los adultos, lo que refleja un escenario inicial caracterizado por la necesidad de apoyos constantes para sostener la interacción social. En contraste, la entrevista de salida evidencia la emergencia de nuevas subcategorías, entre las cuales destaca la interacción en contextos colaborativos, que presenta

una alta densidad de frecuencia. Los **Entrevistados** coinciden en que los espacios colaborativos generados por la propuesta educativa han tenido un impacto significativo, reconociendo el valor pedagógico del trabajo en equipo en contextos como una oportunidad para desarrollar habilidades tales como la autonomía, la autoestima, y diversas habilidades pragmáticas, entre otras.

Mientras en la entrevista de entrada los participantes señalaban que el trabajo en equipo no era una práctica habitual ni fácilmente observable, en la entrevista de salida los actores reconocen explícitamente el impacto que estas experiencias colaborativas tuvieron en los estudiantes, así como el modo en que contribuyeron al desarrollo de diversas habilidades socioemocionales y comunicativas. Esta categoría, por tanto, adquiere un carácter transversal, influyendo en otras subcategorías como la autoestima, la autonomía, la motivación y los aprendizajes medioambientales.

En este marco, se identifican avances significativos en autonomía escolar, aspecto que los **Entrevistados** atribuyen directamente al proceso formativo vivido en el taller. Un docente lo expresa de la siguiente manera:

“Acá te puedo mencionar a un niño (...) y él es súper dependiente de los adultos (...) y este semestre (...) tenga más autonomía y siento que ahí el taller ha hecho parte del trabajo, porque hoy en día el [estudiante] va solo al comedor, no necesita de la mano de un compañero o compañía de un adulto para que él se sienta confiado, y siento que eso es parte del taller, ya que también le ha dado las herramientas para que él sea más autónomo”. (EST4.SALIDA, POS. 17-19)

5.2.2.2 Categoría Comunicación

De manera similar, la categoría Comunicación evidencia una transición significativa entre la entrevista de entrada y la de salida. Las dificultades iniciales relacionadas con la reciprocidad comunicativa, el respeto de turnos conversacionales y la inteligibilidad del habla, ampliamente mencionadas en el diagnóstico inicial, contrastan con los avances reportados en la etapa final. En la salida, los docentes describen una mayor intencionalidad comunicativa, una mejor expresión verbal y un incremento de las habilidades conversacionales, especialmente

aquellas vinculadas a la pragmática, que se manifiestan con mayor claridad en actividades colaborativas y contextos de educación ambiental.

No obstante, persisten desafíos comunicativos que se reflejan en la continuidad de la subcategoría *Dificultades de la comunicación*, aunque con una reducción considerable en su frecuencia: desde 22 menciones en la entrevista de entrada a 6 en la de salida. Esta disminución sugiere avances relevantes, pero al mismo tiempo revela la necesidad de planes de apoyo específicos y sostenidos que permitan fortalecer de manera más profunda las competencias comunicativas de los estudiantes.

5.2.2.3 Categoría Aprendizajes Ambientales

En la entrevista de entrada, los *aprendizajes ambientales* presentan una baja densidad de menciones, lo que refleja una percepción limitada por parte de las familias respecto del desarrollo de contenidos o habilidades vinculadas al entorno natural. Este bajo reconocimiento sugiere que, al inicio del proceso, los aprendizajes ambientales no eran visualizados como parte explícita del quehacer escolar.

En contraste, en la entrevista de salida esta categoría experimenta un incremento significativo en su densidad, convirtiéndose en una de las subcategorías más mencionadas por los participantes. Destacan especialmente las referencias a la motivación en contextos de educación ambiental, las experiencias al aire libre y la generalización de aprendizajes, subcategorías que evidencian una valoración más profunda y amplia de este tipo de experiencias.

Estos hallazgos indican que no solo se incorporaron contenidos ambientales de manera más sistemática, sino que además los aprendizajes adquiridos trascendieron lo meramente conceptual, extendiéndose hacia dimensiones valorativas, actitudinales y habilidades socioemocionales. Los participantes reconocen que las actividades en contacto con la naturaleza

favorecieron la transferencia de aprendizajes hacia otros ámbitos, fortaleciendo aspectos como la comunicación, la autonomía y la regulación emocional.

5.2.2.4. Categoría Emociones y Regulación emocional

En relación con la categoría Emociones, la entrevista de salida muestra una ampliación de esta dimensión, integrándola de manera más explícita a la categoría de *Interacción Social*, particularmente en lo referido a la regulación emocional. Los participantes—tanto docentes como estudiantes—reconocen la capacidad desarrollada por los niños para regular sus conductas emocionales en contextos colaborativos, lo que evidencia que la interacción con otros ha funcionado como un espacio mediado que favorece el aprendizaje emocional. En este sentido, las experiencias compartidas permiten que los propios actores se conviertan en mediadores de procesos de regulación, fortaleciendo la convivencia y la participación.

En cuanto a la exploración sensorial, esta categoría se mantiene presente en ambos instrumentos, con una frecuencia similar. Su persistencia puede explicarse por su relevancia en el aprendizaje de estudiantes autistas, para quienes la exploración sensorial constituye una forma fundamental de interacción con el entorno y de construcción de significados.

Sin embargo, en la entrevista de salida emerge con fuerza la subcategoría de regulación emocional, que alcanza una alta densidad (13 citas), lo que sugiere que las experiencias sensoriales vinculadas a los contextos naturales y colaborativos han contribuido al desarrollo de una mayor tolerancia sensorial, así como a una mejor capacidad de autorregulación. Este hallazgo indica un avance significativo respecto del diagnóstico inicial, mostrando cómo los estudiantes transforman sus experiencias sensoriales en oportunidades para regular emociones, participar activamente y sostener interacciones de manera más autónoma.

En conjunto, la comparación metodológica entre ambos instrumentos permite establecer una triangulación temporal que evidencia cambios en los patrones de interacción social, comunicación y aprendizajes ambientales. Este contraste fortalece la validez del estudio, al

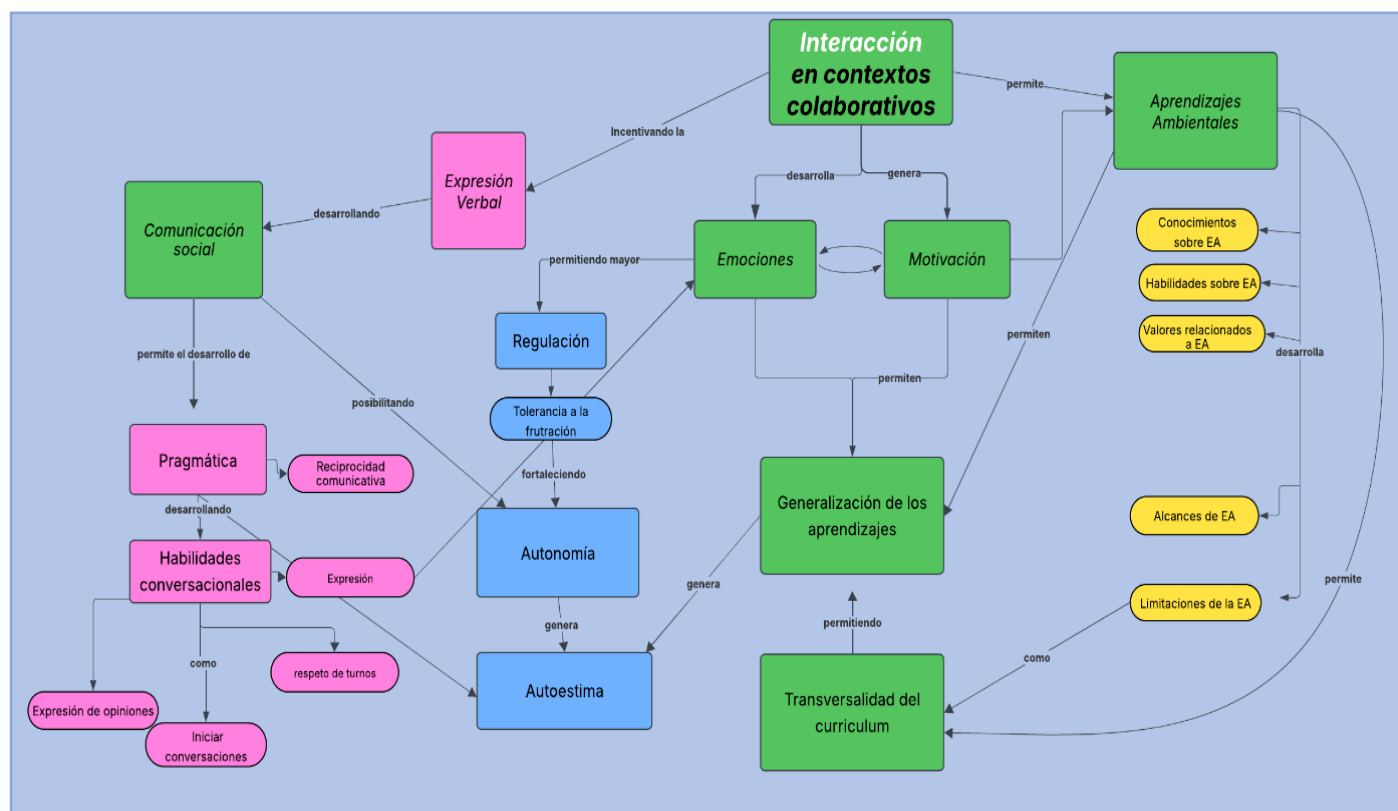
mostrar que los datos de entrada y salida no solo dialogan entre sí, sino que permiten observar transformaciones atribuibles a la intervención educativa.

5.3 ANÁLISIS DE INTERACCIÓN DE CATEGORÍAS

El siguiente apartado tiene por objetivo interpretar y analizar la interrelación entre las categorías emergentes de la investigación, examinando cómo estas dialogan entre sí y configuran una comprensión integrada del fenómeno estudiado. Este análisis se sustenta en el mapa conceptual presentado a continuación

Figura n° 6

Mapa Conceptual de Análisis de Interacción de Categorías



El mapa conceptual muestra el impacto de las interacciones en contextos colaborativos vinculados a la educación medioambiental. Éste sitúa como conceptos movilizadores, las emociones y la motivación, las cuales permiten la generalización de los aprendizajes, es decir, la capacidad de transferir y aplicar aquellos conocimientos, habilidades y valores adquiridos en su contexto escolar a su vida cotidiana desde un enfoque ecológico funcional. La exploración sensorial juega un rol importante como mediador del aprendizaje, lo que favorece la construcción de experiencias significativas y la generalización mencionada anteriormente “¿Y los hongos, te sorprendiste cuando los conociste? si mucho, no sabía que estaban tan cerca y tan pequeños, y tan pegajosos y tiernos pero asquerosos” (Est5.salida, Pos. 31)

Estos contextos son altamente desafiantes, donde los procesos emocionales y sus mecanismos regulatorios juegan un papel fundamental, implicando el manejo de la frustración y la regulación emocional como condiciones necesarias para acceder al aprendizaje. ” *ha tenido mucho más regulación a partir de este taller, entendiendo cómo funciona, cuáles son las normas sociales, de qué forma hay que respetar el ambiente, el medio ambiente, así que creo que también él entiende que existen normas dentro de un espacio en donde hay que respetarlo*” (Prof.1 Salida, Pos. 2)

Asimismo, los contextos colaborativos, particularmente aquellos que integran el trabajo en equipo y la educación al aire libre, favorecen altos niveles de motivación intrínseca, entendida como un motor fundamental del aprendizaje. Esta motivación promueve en los estudiantes una disposición positiva hacia las experiencias educativas, permitiendo la consolidación tanto de aprendizajes medioambientales como de habilidades asociadas a la autonomía, la comunicación y el desarrollo curricular. En esta línea, un docente señala:

“*Lo noto con una motivación que no tenía, lo noto muy motivado, principalmente cuando sale una salida pedagógica. En sala él se comunica más, se preocupa más de tener siempre sus tareas al día (...) está mucho más preocupado de la parte académica de él*” (Prof2.salida, Pos. 2).

Este testimonio evidencia cómo la participación en experiencias colaborativas y situadas en el entorno contribuye a fortalecer el compromiso académico y la implicación activa en el proceso de aprendizaje.

Estas interacciones también favorecen un desarrollo significativo de la comunicación social, en tanto los estudiantes participan en situaciones comunicativas enriquecedoras donde la expresión verbal, la reciprocidad comunicativa y la negociación de significados juegan un rol fundamental. Ello contribuye al fortalecimiento de diversos componentes de la pragmática, particularmente habilidades conversacionales como expresar opiniones, iniciar intercambios, respetar turnos y comprender y manifestar emociones.

No obstante, los participantes también reconocen que la comunicación en contextos colaborativos constituye un desafío persistente. Esta tensión se evidencia en el siguiente testimonio de un participante: *“¿Tú crees que es fácil trabajar en grupo? Cuesta. Cuesta, o sea, no es tan fácil porque a veces nos cuesta hablar y que te hagan caso y que te escuchen”* (Est4.salida, Pos. 8). Este relato muestra que, aunque los contextos colaborativos potencian el desarrollo comunicativo, la interacción grupal sigue representando un espacio de complejidad que demanda apoyos y mediaciones específicas.

En cuanto a los aprendizajes ambientales, los resultados muestran que la educación medioambiental permite desarrollar conocimientos, habilidades y valores asociados al cuidado del entorno, aunque también revela ciertas tensiones y limitaciones. Una de las más relevantes se relaciona con la transversalidad curricular, la cual, si bien es declarada por docentes y estudiantes, no siempre se percibe como plenamente integrada en la práctica pedagógica. Esto se refleja en comentarios de los participantes que distinguen entre los aprendizajes propios de la naturaleza y aquellos considerados “académicos”. Tal como señala un estudiante: *“¿Y tú crees que uno puede aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir en la naturaleza? (...) No, uno aprende otras cosas en la naturaleza, como cuidar la naturaleza, esas cosas, pero otras cosas”* (Est4.salida, Pos. 15).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Resumen de los principales hallazgos

En el presente capítulo se desarrollará la discusión de la investigación. Por un lado, se abordarán los hallazgos obtenidos en el análisis cualitativo de los resultados correspondientes a cada objetivo específico, vinculándolos con el objetivo general: desarrollar una propuesta educativa innovadora que articule la educación medioambiental con el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en estudiantes autistas del territorio insular. Este análisis permitirá interpretar los resultados a la luz de los propósitos del estudio, considerando tanto las evidencias emergentes del trabajo de campo como los aportes de la literatura previa.

Asimismo, se presentarán las limitaciones del estudio, junto con sus implicancias para el ámbito educativo, y se propondrán proyecciones para futuras investigaciones que aborden estas temáticas desde perspectivas inclusivas, territoriales y medioambientales.

5.1.1 Objetivo específico 1

El primer objetivo específico corresponde a *“Identificar componentes de la propuesta, a partir de referentes teóricos de la literatura relacionados con habilidades de la comunicación, la educación medioambiental y aquellas experiencias educativas que trabajan desde esta perspectiva.”*

Este objetivo fue abordado mediante una revisión bibliográfica sistematizada, utilizando literatura académica indexada en bases de datos como Scopus y Web of Science, entre otros, y posteriormente gestionada a través del software Zotero. El propósito fue identificar los componentes centrales que debían orientar el diseño de la propuesta educativa.

Los hallazgos obtenidos permiten concluir que la propuesta se estructura sobre tres ejes fundamentales, los cuales se alinean consistentemente con los referentes teóricos revisados. El primer eje corresponde a los componentes comunicativos, particularmente aquellos vinculados

al desarrollo de los componentes pragmáticos, específicamente de habilidades conversacionales, necesarias para la interacción social y una comunicación efectiva, sobre todo de aquellos estudiantes autistas, donde la literatura evidencia dificultades en el desarrollo.

La literatura revisada destaca que la pragmática implica no solo el uso funcional del lenguaje, sino también dimensiones como la cognición social, la teoría de la mente, la reciprocidad emocional y la regulación afectiva.

En este sentido, autores como Jeldes, Jara y Muñoz-Montes (2023) aportan a comprender por qué estas habilidades deben estar presentes en una propuesta inclusiva. Los hallazgos confirman que la propuesta educativa incorporó estrategias de mediación comunicativa coherentes con este marco teórico, especialmente mediante actividades que, por medio de las actividades colaborativas vinculadas al medioambiente, fomentaron la interacción social por medio de la reflexión, el uso de la pregunta y la curiosidad como motor de aprendizaje.

El segundo eje identificado corresponde a los principios de la educación ambiental, particularmente aquellos contenidos en los marcos conceptuales del Ministerio del Medio Ambiente (2020) y la UNESCO (2021).

Las actividades fueron diseñadas desde un enfoque territorial, integrando la exploración del entorno natural, el contacto con los ecosistemas locales, la valoración del patrimonio ambiental y cultural insular, y el desarrollo de competencias pro ambientales por medio del trabajo colaborativo y la metodología de aprendizaje por medio de problemas.

Este componente se vincula directamente con los planteamientos de Tbilisi (1977), donde la educación ambiental se concibe como un proceso que articula valores, conocimientos y participación activa en la comunidad. Asimismo, se observan coincidencias con autores como Carson (1962), García y Ruiz (2017) y González y López (2019), quienes sostienen que la naturaleza favorece la regulación emocional, la autoestima y la conexión socio afectiva con otros.

Un elemento clave de este eje es la experiencia al aire libre, diseñadas desde una lógica de mediación intencionada y aprendizaje colaborativo la cual tuvo un gran impacto entre los

participantes declarada por ellos mismo en el instrumento de recogida de información, donde emergió la categoría de experiencia al aire libre con una gran densidad.

La literatura consultada (Delgado, Ministerio de Educación, 2024) resalta que los espacios naturales fortalecen la motivación intrínseca, autonomía, participación activa, habilidades sociales, y disposición emocional hacia el aprendizaje.

El último componente crucial fue que la experiencia de aprendizaje fue diseñada desde una mirada inclusiva, donde los participantes pudieron tener presencia, transitar y obtener logros tanto de carácter colectivos, como individuales, Esto desde una mirada de colaboración versus de competencia, donde los aprendizajes colectivos cobran relevancia y sitúan a los estudiantes como sujetos de cambio en su entorno. Para aquellos se posicionaron los principios del diseño universal de aprendizaje, DUA, proporcionando múltiples medios de compromiso, de representación y de acción y expresión.

Estos hallazgos confirman que la combinación de estos tres componentes, comunicación e interacción, educación ambiental, y educación inclusiva, operan de manera sinérgica, creando experiencias de aprendizaje altamente favorable para el desarrollo de habilidades comunicativas, socioemocionales, y cognitivas en estudiantes autistas del territorio insular.

Estos resultados permiten afirmar que los principios teóricos identificados en la revisión de literatura no solo sustentan el diseño de la propuesta, sino que se integran de manera coherente y pertinente en la experiencia educativa implementada.

5.1.2 Objetivo específico 2

De acuerdo al objetivo 2 *“Implementar una propuesta educativa innovadora medioambiental para el desarrollo de habilidades de interacción y comunicación en estudiantes autistas del territorio insular”*, La implementación de la propuesta educativa medioambiental evidenció cambios observables en las habilidades de interacción y comunicación de los estudiantes participantes. A través de un enfoque experiencial, colaborativo e inclusivo en el entorno natural del territorio insular, se observaron avances tanto en la calidad de las interacciones sociales como en la intencionalidad comunicativa, coherentes con los propósitos del objetivo.

En relación con la interacción social, los resultados muestran que los estudiantes participaron con gran disposición en actividades colaborativas medioambientales, logrando establecer vínculos con sus pares basados en el dialogo, la escucha activa y el respeto con su entorno y con sus pares.

La subcategoría “interacciones en contextos colaborativos” presentó una alta densidad de referencias en la entrevista de salida, indicando que las experiencias medioambientales facilitaron la cooperación, la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la relación entre pares, aspectos que previamente aparecían como dificultades en el diagnóstico inicial.

Respecto de la comunicación, se identificaron mejoras en habilidades pragmáticas como la reciprocidad comunicativa, el respeto de turnos, la iniciación de conversaciones y la expresión de emociones. Los docentes señalaron un incremento en la intencionalidad comunicativa y en la claridad de las expresiones verbales, especialmente durante actividades al aire libre que requerían acordar tareas, describir hallazgos o colaborar en la resolución de problemas ambientales. evidenciados por a gran densidad de categorías emergente tales como “intención comunicativa”, “reconocimiento de emociones”, “pragmática. - iniciar conversaciones “.

En coherencia con lo anterior, la categoría “dificultades de la comunicación “, disminuyo considerablemente su densidad en el instrumento de recogida de información de salida, lo que nos puede indicar que esta propuesta y su implementación fortaleció habilidades propuesta en sus objetivos.

Asimismo, la propuesta promovió el desarrollo de aspectos como la regulación emocional y la autonomía, dimensiones que no estaban consideradas el inicio de la propuesta y que emergieron en su implementación. Los estudiantes mostraron mayor capacidad para manejar frustraciones, tolerar estímulos ambientales y desenvolverse con autonomía en actividades comunitarias, lo que favoreció su participación y percepción de logro y agencia.

Finalmente, los aprendizajes medioambientales se integraron como un componente motivador de su entorno que facilitó la generalización de estos aprendizajes a otras áreas de su vida “*Que use una compostera como yo para tirar esas cosas de frutas. Y que no bote basura nunca en el planeta, porque hay que cuidar el planeta.*” (Est3.salida, Pos. 3) y también permitió la

generalización de otros aprendizajes como habilidades comunicativas y socio interaccionales, evidenciando que las educaciones ambientales no solo enriquecen el conocimiento ambiental, sino que potencian procesos comunicativos significativos en estudiantes autistas.

5.1.3 Objetivo específico 3

En relación con el objetivo de *“sistematizar la propuesta educativa y analizar su impacto en el contexto educativo”*, este proceso permitió comprender en profundidad los efectos que las experiencias medioambientales contextualizadas tuvieron en el desarrollo de los estudiantes, particularmente en sus habilidades de interacción y comunicación.

En primer lugar, los resultados evidencian avances significativos en comunicación, interacción social, regulación emocional y autonomía escolar. Estos cambios fueron reconocidos por docentes y apoderados *“en el segundo semestre se evidenció más el fortalecimiento del taller en los niños; se sienten más apropiados, tienen más facilidades de comunicarse (...) han crecido bastante en la relación con sus pares”* (Prof2.salida, Pos. 2). De modo similar, una apoderada destacó: *“la empatía, el compartir con sus compañeros, sociabilizar más (...) la diversidad fue impactante para él”* (Apod1.salida, Pos. 9).

Estas transformaciones se hicieron especialmente visibles en contextos colaborativos al aire libre, donde los estudiantes demostraron mayor participación en la interacción comunicativa (conversando sobre lo que veían, resolviendo problemas, asombrándose, etc.). Este nutritivo intercambio comunicativo se desarrolló dentro de un marco valórico-ético de respeto, validación mutua y equidad, lo que fortaleció la autopercepción de cada estudiante como un sujeto legítimo dentro del grupo, influyendo en su autoestima. La participación activa en estas dinámicas permitió que estudiantes con dificultades previas en interacción se sintieran reconocidos y seguros para expresarse, equivocarse y experimentar.

Salimos cómo habíamos salido al parque nacional, (...) yo me terminé subiendo porque quería enfrentar mis miedos ahí. Y fuimos a comer al bus, creo que luego. Y nos tuvimos que poner botas. Escuchamos como a un pájaro y también vimos animales hechos de madera. animales nativos. Y también como un árbol como medio rojo. Un árbol medio rojo. (Est5.salida, Pos. 1)

La sistematización mostró una disminución en la frecuencia de la categoría “dificultades de comunicación” y un aumento en menciones relacionadas con “interacciones en contextos colaborativos” y “regulación emocional”, evidenciando un cambio cualitativo en los patrones de interacción. Esto sugiere que la propuesta generó condiciones favorables para la emergencia de habilidades comunicativas y socioemocionales que antes se presentaban de forma limitada.

La sistematización de esta experiencia permite también evaluar la propuesta y su impacto en la comunidad educativa. Existe un reconocimiento de que estas experiencias fortalecen el sello medioambiental y la vinculación con las redes que sostienen la comunidad educativa, como, las escuelas con sello medioambiental de la comuna, oficina local de la niñez, departamento de medioambiente, entre otras. En cuanto a las familias, los apoderados **Entrevistado** perciben un mayor vínculo con la escuela, sintiéndose partícipes de los procesos de aprendizaje, compartiendo sus conocimientos relacionados con la naturaleza y su cultura, entendiendo que esta se encuentra estrechamente ligada al entorno y a la relación que se establece con él.

5.2. RESULTADOS Y LITERATURA PREVIA

5.2.1 Implicancias de la Educación Ambiental

En esta esta propuesta se ha concebido la EA como el proceso de aprendizaje descrito por Carpio “ *proceso dinámico, reflexivo, comprensivo y crítico, que busca conjugar estrategias diversas para la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes* ” que más que orientarse exclusivamente a los objetivos de la guía docente de EA, busca entregar herramientas para el desarrollo personal, socioemocional, comunicativos de los estudiantes, vinculándolos con el desarrollo de valores pro ambientales como las cooperación, el respeto por el entorno natural y humano y el cuidado. Esto comprendiendo que el ser humano coexiste con su ecosistema en una relación de interdependencia y es parte constitutiva de una biosfera única que debemos alimentar, cuidar y proteger.

“La educación ambiental forma parte integrante del proceso educativo. Debería girar en torno a problemas concretos y tener un carácter interdisciplinario. Debería tender a reforzar el sentido de los valores, contribuir al bienestar general y preocuparse de la supervivencia del género humano.” (UNESCO, 1977, p. 27).

En cuanto a su carácter transversal se sabe que: *“La educación ambiental debe llevar a un saber transversal e interdisciplinario que permita la comprensión de la compleja interdependencia entre los seres humanos y la naturaleza con el fin de armonizar su interacción. (Castro-Carpio & Leal-Díaz, 2023).* Es decir, capaz de integrar diversas dimensiones, tanto a nivel curricular como emocionales, cognitivas, sociales para el desarrollo de una conciencia ambiental.

“la EA se configura como una praxis educativa y social que permite elaborar acciones pedagógicas privilegiando enfoques interdisciplinarios” (Teixeira 2006, p.5)

Esta investigación confirma dicho carácter transversal, puesto que, por medio de la problematización del entorno, los participantes desarrollaron habilidad comunicativa y de interacción, e incluso aquellas habilidades que no estaban contempladas en la propuesta inicialmente, como son el fortalecimiento de los procesos regulatorios (frustración, reconocimiento de emociones, regulación sensorial, autoestima, entre otros).

Además, esta propuesta contribuye al fortalecimiento de diversas habilidades curriculares, tales como la escritura, el pensamiento creativo, la lectura funcional y el pensamiento lógico-matemático. Dichos aprendizajes se evidencian en el desarrollo de los talleres, donde los estudiantes participan activamente en actividades como pintar y escribir en murales, leer manuales de CONAF y carteles informativos, contabilizar colaciones y elaborar señaléticas asociadas a puntos verdes, entre otras. En este sentido, se observa una articulación significativa entre la educación medioambiental y el currículum escolar, lo que es reconocido por el profesorado al señalar que “ellos puedan relacionar el aprendizaje del medio ambiente con el curricular. Está completamente vinculado” (Profesor 3, salida, p.44)

No obstante, se identificaron tensiones importantes, dado que los estudiantes y docentes perciben la educación en la naturaleza como un espacio que es dificultoso vincular con el

currículum escolar, lo que coincide con estudios que plantean que la EA aún enfrenta dificultades para consolidarse como una línea pedagógica articulada.

Algunos autores asocian esta barrera al rol que el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha asignado a la Educación Ambiental (EA) dentro del sistema educativo. En particular, se cuestiona el tratamiento que han recibido las temáticas medioambientales en los Planes y Programas de Estudio, los cuales han estado centrados principalmente en la transmisión de conocimientos teóricos, sin otorgar una relevancia equivalente a la dimensión actitudinal y práctica de la EA (Torres et al., 2017, p. 321).

No obstante, desde el Ministerio del Medio Ambiente se han impulsado diversos marcos curriculares y orientaciones educativas orientadas a la redefinición de la cultura ambiental, los cuales se han materializado, por ejemplo, en iniciativas como la plataforma Eco Bibliotecas ([Acuerdo de Escazú – Educación Ambiental y Participación Ciudadana](#)), en coherencia con los principios del Acuerdo de Escazú firmado el año 2022 en Chile. Aun así, estos esfuerzos no han logrado traspasar a la comunidad escolar donde se implementa esta propuesta, esto se evidencia en los relatos de los participantes “*Estas habilidades en la escuela no se desarrollan; en esta escuela somos muy academicistas y no se desarrollan estas habilidades curricularmente. (Prof3 Salida, Pos. 41)*” donde se evidencia estas limitaciones y se constituyen como espacios fértiles de futuras investigaciones.

5.2.2 Procesos cognitivos en educación ambiental

Esta investigación dialoga con teorías socio constructivistas, que señalan que el aprendizaje se construye en interacción con otros y que esta interacción modela nuestro desarrollo social y cognitivo.

El proceso cognitivo se refiere al “conjunto de información y conocimientos que el individuo posee sobre el ambiente” (Prada Rodríguez, 2013, p. 236). Su desarrollo es un proceso interno de acuerdo con percepciones, conceptualizaciones y significados según la experiencia propia del individuo (Jiménez & Lafuente, 2005), este proceso cognitivo de carácter individual emerge la complejidad ambiental, como proceso colectivo, « La complejidad medioambiental

representa el campo en el que las formas del conocimiento y los procesos de aprehensión cognoscitiva de lo real transforman lo real mismo, que al mismo tiempo construye y destruye la realidad» (Leff, 2007, p. 51).

Desde esta perspectiva cobra relevancia de estudio no solo el acceder al contenido sobre educación ambiental, sino más bien cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo incorporamos lo que aprendemos desde el ambiente, qué implicancias hay en este acto y qué requiere el sujeto para acceder a este aprendizaje. En este marco, observamos que el trabajo colaborativo entre pares, basado en un componente motivacional intrínseco como es la naturaleza, pero también mediado y pensado desde la especificidad de cada sujeto a cargo del docente, permite integrar aprendizajes, transformar estructuras mentales y reconstruir, desde el protagonismo, la realidad de cada sujeto. En ejemplos prácticos, la incorporación del proceso de clasificar su basura, incorporando contenidos de compostaje y además declarándolos como prácticas integradas en su hogar, hablan de transformaciones cognitivas del sujeto, pero también hablan de posibles alcances a nivel de transformación de dinámicas familiares y culturales.

Apoyando el impacto del aprendizaje colaborativo, Suarez (2003) dice que “es una forma de plantear y fomentar la intersubjetividad como interacción cooperativa entre alumnos organizados en pequeños grupos, de tal forma que, al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes, puedan avanzar a niveles superiores en el aprendizaje” (p.95).

Esto cobra relevancia en contextos donde los estudiantes han experimentado desmotivación, baja autoestima, sentimientos de fracaso escolar generados por espacios poco inclusivos. En las entrevistas de entrada, los apoderados describían a sus hijos como desinteresados, inseguros o poco capaces. Sin embargo, las actividades desplegadas en esta investigación, demuestran que, cuando el aprendizaje nace desde la especificidad de cada estudiante, emergen nuevas formas de ser, pensar, actuar y comunicar el mundo.

El desarrollo de valores, actitudes y comportamientos orientados a la protección del entorno (Eschenhagen, 2007) sobre todo de ecosistemas chilotes se vuelve prioritarios, debido a la crisis ambiental que impacta a nuestra provincia; en este sentido esta propuesta pedagógica, es un

aporte que avanza hacia una educación ambiental que desarrolla niveles de conciencia, no solo en ámbitos personales de los estudiantes como los descritos anteriormente, sino que también, en las familias y por consecuencia en la comunidad donde se inserta.

A nivel de síntesis este estudio muestra que la educación ambiental puede funcionar como un dispositivo de reconstrucción subjetiva, fortaleciendo la autopercepción de competencia en estudiantes que han sido históricamente invisibilizados.

5.2.3 Desarrollo de la pragmática: aportes desde el territorio

La literatura sobre pragmática educativa enfatiza que el desarrollo de estas habilidades requiere oportunidades reales de interacción, más allá de la mera transmisión de normas comunicativas, ya que es en contextos situados donde los sujetos pueden poner en juego la intención, la reciprocidad y el uso funcional del lenguaje.

Una de las principales dificultades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se relaciona con la capacidad para construir estados mentales, entendida como un factor facilitador de la comunicación efectiva, dado que permite “descifrar si alguien está interesado en lo que le contamos, o si está utilizando una ironía, indirecta o tratando de gastarnos una broma. También nos ayuda a comprender que los demás no cuentan con toda la información que nosotros tenemos sobre un tema” (Martínez & Cuesta, 2013, p. 311). Si bien la hipótesis de la Teoría de la Mente no explica la totalidad de las características del TEA, ha contribuido significativamente a la comprensión de sus limitaciones sociales y de las dificultades pragmáticas en el uso del lenguaje, influyendo además en el desarrollo de metodologías de intervención que facilitan la comprensión del entorno social por parte de estas personas.

En este sentido, la experiencia desarrollada evidencia que la naturaleza actúa como un movilizador de intercambios comunicativos, ya que los estudiantes se ven desafiados a negociar significados, respetar turnos conversacionales, expresar emociones, iniciar interacciones y coordinar acciones con otros en situaciones reales y significativas.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), tal como señalan Barbosa y Moreno (2022), ofrece un marco pedagógico idóneo para el desarrollo de habilidades pragmáticas, al situar a los estudiantes frente a problemáticas concretas que demandan reflexión, análisis y resolución colaborativa, especialmente cuando estas se vinculan con su entorno natural y cultural.

Desde esta perspectiva, la naturaleza emerge como una mediadora pragmática, configurándose como un espacio donde los estudiantes logran establecer vínculos significativos y experimentan menos barreras comunicativas que en el aula tradicional, favoreciendo la espontaneidad, el diálogo y la reciprocidad social.

5.2.4 Educación inclusiva - ambiental

“Educar es convivir, y en esa convivencia se transforma el modo de vivir del que educa y del que es educado.” (Maturana, 1995)

Es relevante el aporte que genera esta propuesta ambiental respecto a la educación inclusiva, logrando ser diseñada desde una mirada donde los aprendizajes globales que se quieren enseñar, contienen aprendizajes comunes y sentidos para todos los estudiantes de la experiencia, pero al mismo tiempo, busca desarrollar habilidades que sean pertinentes para la singularidad de cada estudiante, como son las habilidades comunicativas y de interacción.

En este sentido López Melero (2006) sostiene que la educación inclusiva busca la construcción de un patrimonio cultural común, diverso, comprensivo y transformador en el alumnado contraponiéndose al currículo planificado inflexible que se observa en el sistema educativo actual. Experiencia como estas, por lo tanto, convergen en un patrimonio natural común que les permite a los estudiantes reconocerse como parte de un todo y desde esa identidad colectiva-comunitaria, reconocer en sí mismo, las componentes que los constituyen como sujetos únicos y diversos.

Esta mirada inclusiva viene dada desde la sinergia de la naturaleza, que nos demuestra que, en cada expresión de ella, habita y convive la diversidad ecosistémica que nos enseña a reconocer en las infancias, el valor de la identidad propia y de que no existe una única forma de ser en el mundo.

Para poder brindar una educación inclusiva y garantizar la participación de todos los estudiantes es necesario reconocerlos desde su integralidad. De igual manera, es importante tener en cuenta que se debe brindar una educación de calidad y equidad a todas las personas sin

importar su condición, que le favorezcan su desarrollo personal y que le permita lograr las metas que se propone.

La práctica inclusiva es la actuación que se orienta a partir del compromiso del profesor, el estudiante y las familias, a promover la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad, eliminando así, las barreras del aprendizaje y de participación (Marchesi, et al.,2009, p.5).

En este sentido, el estudiante con Autista presenta importantes desafíos para insertarse en las dinámicas escolares, particularmente en aspectos vinculados a la comunicación y la interacción social. Estas complejidades deben comprenderse como parte constitutiva de la singularidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la educación ambiental un espacio pedagógico nutritivo y con amplias posibilidades para el desarrollo de una educación desde la inclusión.

“La relación entre educación ambiental y la atención a los educandos con discapacidad, radica en que ésta se organiza y desarrolla mediante un enfoque interdisciplinario, que favorece en ellos habilidades y conocimientos (Peña Guzmán & Mevis Pupo Pupo, 2021, pag 2.)

A este respecto, los resultados de la revisión sistemática y el meta-análisis realizado por Tachibana (2017) muestran que las intervenciones desde el modelo conductual, el modelo centrado en la comunicación social y el modelo de desarrollo multimodal exhiben efectos positivos en la reciprocidad de la interacción social hacia los demás. En este sentido, la educación en la naturaleza permite configurar un espacio multimodal, con estímulos armónicos pero desafiantes, que favorecen tanto la regulación sensorial como la exploración y construcción del conocimiento.

El rol del profesor mediador, que posibilita la realización de adecuaciones curriculares pertinentes al entorno, resulta fundamental. En esta experiencia, por ejemplo, fue necesario considerar aspectos prácticos, como el uso de guantes, mascarillas, así como aspectos metodológicos, tales como la anticipación, el uso de agendas con pictogramas para estructurar

las salidas, la disposición de apoyos humanos y la planificación intencionada de las actividades. Estas acciones también fueron contempladas desde el ámbito de la comunicación, integrando pautas comunicativas y apoyos visuales para la regulación de turnos.

En este sentido, las experiencias inclusivas requieren procesos metodológicos cuidadosamente pensados y planificados, sustentados en un trabajo colaborativo permanente que permita atender a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Proyectos como estos ponen en el centro el poder comunitario que brinda la educación ambiental, configurándose como una plataforma para la interacción social y la responsabilidad ambiental colectiva. Asimismo, pueden aportar al fortalecimiento de la identidad colectiva en la comunidad autista, entregando herramientas para el trabajo en equipo, la asunción de roles y el desarrollo de la escucha activa. Trabajar desde la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) permite, además, problematizar el entorno y generar acciones orientadas al bien común.

5.3 LIMITACIONES

La primera limitación a señalar es lo limitado de la muestra, por lo que esta podría no ser representativa y presentar dificultades para generalizar los resultados a otros contextos que incorporen distintos componentes culturales. Sin embargo, al tratarse de una investigación cualitativa con un enfoque crítico-transformativo, el propósito del estudio no es la generalización de los resultados, sino la comprensión profunda de los fenómenos educativos en contextos situados.

Otra limitación es su heterogeneidad; sería interesante incorporar componentes de mayor heterogeneidad, tales como estudiantes de distintas edades, provenientes de diversos sectores (urbano-rural) y con variadas necesidades educativas. Esto permitiría enriquecer la investigación y evaluar si los resultados se mantienen o se transforman, así como explorar la emergencia de nuevas aristas de estudio y analizar de qué manera los contextos influyen en los resultados.

Asimismo, sería pertinente incluir a estudiantes que, sin contar con una condición de autismos, presenten dificultades en la comunicación y la interacción, reconociendo que las experiencias de educación ambiental tienen el potencial de promover patrones comunicativos y socio interaccionales en un sentido amplio.

Bajo esta mirada sería necesario considerar a las comunidades autistas del territorio para generar una propuesta educativa con mayor pertenecía cultural y vinculada a las necesidades específicas de los participantes.

Un aspecto a considerar como limitación es la composición geográfica-cultura de la muestra; reconociendo la gran diversidad geográfica y cultural que componen el archipiélago de Chiloé, sería valioso explorar si las relaciones entre educación ambiental e interacción social se expresan de manera similar o distinta en otros territorios insulares del archipiélago con distintas características geográficas, y por ende, culturales, como escuelas rurales de sectores costeros o escuela del sector del campo. Esto permitiría generar modelos con mayor pertinencia territorial, y, en consecuencia, más significativos para los participantes.

Finalmente, una limitación importante a considerar es la formación docente. Los resultados de esta investigación revelan que aún existen barreras en la comunidad educativa para comprender de qué manera la educación ambiental puede incidir en distintos ámbitos de aprendizaje, a pesar de contar con evidencia fundada de su impacto positivo. Por ello, se hace necesario fortalecer la formación docente desde el pregrado y a lo largo del desarrollo profesional.

5.4 IMPLICACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

La educación ambiental es un campo nutritivo para el desarrollo de investigaciones en el ámbito de la infancia y educación, tanto en contextos escolares formales como no formales, pudiendo abordar otros elementos como ¿Cómo la educación ambiental puede influir en los aprendizajes vinculados al currículo escolar, específicamente en procesos como la lectoescritura?? ¿Cómo este tipo de propuesta puede ayudar a fortalecer otras áreas de la comunicación?

5.5 IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Generar un Manual o de un currículo para trabajar a nivel de desarrollo y regulación de emocional

CONCLUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación evidencian el impacto positivo de la educación ambiental inclusiva en contextos educativos insulares en estudiantes con Autismo, observándose avances en el desarrollo de habilidades pragmáticas, de interacción social y en aprendizajes vinculados al entorno natural y cultural.

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que una propuesta educativa que articule la comunicación, la interacción social y la educación ambiental debe sustentarse en el trabajo colaborativo y en una concepción de educación inclusiva que reconozca la singularidad de cada estudiante. Asimismo, resulta fundamental que esta propuesta integre de manera contextualizada los componentes naturales y culturales del territorio insular, favoreciendo aprendizajes significativos y una mayor vinculación con el entorno y la comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5-TR (5.ª ed., texto revisado). Editorial Médica Panamericana.
- Arce, M. (2008). Soluciones pedagógicas para el autismo: Qué hacer con los TGD (1.ª ed.). Landeira.
- Ayres, J. (2005). Sensory integration and child: Understanding hidden sensory challenges. Western Psychological Services.
- Bakker, A. (2019). Design research in education: A practical guide for early career researchers. Routledge.
- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1992). Las alteraciones del lenguaje desde la perspectiva psicolingüística. En *Psicología del lenguaje* (pp. 735–746). Editorial Trotta.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castell, M. (2020). El contacto con la naturaleza y el desarrollo de la conciencia ecológica en la infancia. *Revista de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible*, 12(2), 45–58.
- Castro-Carpio, A., & Leal-Díaz, D. M. (2023). ¿Educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible? El sentido ético de la educación ambiental. *Revista Kawsaypacha. Sociedad y Medio Ambiente*, (11), A-007. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202301.A007>

- Chiloé Reduce. (2023, 5 de octubre). Lanza fondo ambiental exclusivo para establecimientos educacionales de Chiloé. Ministerio del Medio Ambiente.
<https://chiloereducer.mma.gob.cl/lanzan-fondo-ambiental-exclusivo-para-establecimientos-educacionales-de-chiloe/>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coll, C. (1998). La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula. En J. Castorina et al. (Eds.), *Piaget en la educación. Debate en torno a sus aplicaciones* (pp. 15–52). Paidós / UNAM.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42.
- Cook, M. K. (1996). The development of communication skills in young children. *Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 143–159.
- Crais, E., Douglas, D. D., & Campbell, C. C. (2004). The intersection of the development of gestures and intentionality. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 678–694.
- Crane, J. (2018). *Discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista*. Universidad del Bosque.
- Delgado, E., Antilef, P., Pérez, M., & Ortega, D. (s.f.). *Brújula: Guía de apoyo para educadores ambientales*. Fundación Sendero de Chile – Ministerio del Medio Ambiente.
- Del Pozo Pérez, J. J. (2024). El impacto de la educación al aire libre en el desarrollo infantil: Beneficios físicos, emocionales y cognitivos. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 122–134.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Dolores, M. (2011). *Clasificación de las habilidades sociales en la infancia*. Editorial Z.

- Facultad de Gobierno, Universidad de Chile. (2024). Reporte anual 2024: Medio ambiente, ordenamiento territorial & cambio climático (enero-diciembre). Centro de Análisis de Políticas Públicas.
- Franco, M., Pérez, J., & Gómez, L. (2013). Comportamiento proambiental infantil y la interacción social: Un análisis sobre el impacto de las experiencias educativas ambientales en niños neurodivergentes. *Revista de Psicología Educacional*, 21(3), 45–58.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3(2), 108–124.
- Fuenzalida Molina, V. (2020). C.T.I: Centro de Tratamiento Integral de residuos sólidos de AMSUR Chiloé. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/177145>
- Gamboa Alvarado, G. C. (2016). Interacción social como medio para desarrollar el área cognitiva en los niños y niñas de educación inicial [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Machala]. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8928/1/ECUACS-DE00020.pdf>
- García, J., & Peñas, J. (2009). Autismo, epilepsia y patología del lóbulo temporal. *Neurología*, 48(Supl. 2), S35–S45.
- García, L., & Ruiz, A. (2017). Naturaleza, bienestar infantil y regulación emocional. *Revista Iberoamericana de Educación y Psicología*, 8(1), 22–35.
- Gobierno de Chile. (2023). Informe nacional voluntario sobre la implementación de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. <https://www.chileagenda2030.gob.cl/>
- González, P., & López, R. (2019). Naturaleza y regulación emocional: Una mirada desde la educación infantil. *Estudios en Desarrollo Humano*, 5(3), 71–84.
- Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo. CLAES / CEPAL.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.

- Instituto Nacional de Estadísticas. (2024). Informe anual de estadísticas del medio ambiente 2024. <https://www.ine.gob.cl>
- IPCC. (2022). Cambio climático 2022: Impactos, adaptación y vulnerabilidad. Cambridge University Press. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- Jeldes, P., Jara, C., & Muñoz-Montes, M. (Eds.). (2023). Manual de evaluación de la comunicación, lenguaje y habla en niños y niñas de 0 a 7 años (1.ª ed.). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 279–313). Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Martínez, M., & Cuesta, J. (2013). Teoría de la mente y su relación con las habilidades sociales en niños autistas. *Revista de Psicología del Desarrollo*, 15(2), 25–35.
- Martos, J. (2001). Autismo: un trastorno penetrante del desarrollo. En J. Martos & J. Pérez (Comps.), *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en logopedia* (pp. 4–6). NAU Llibres.
- Martos, J., & Ayuda, R. (2002). Comunicación y lenguaje en el espectro autista: el autismo y la disfasia. *Revista de Neurología*, 32(Supl. 1), 59–60.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). Informe ejecutivo Congreso Pedagógico y Curricular: La educación es el tema. <https://congresopedagogico.mineduc.cl/>
- Ministerio del Medio Ambiente. (2020). Educación ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena. <https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2020/12/Libro-EA.pdf>

- Mollá López, A. (2020). Desarrollo de la competencia pragmática en la clase de ELE con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) [Trabajo de fin de máster, CIESE-Comillas – Universidad de Cantabria].
- Molina, A. (2019). Investigación de diseño educativa: Características, metodología y aportes a la educación. Universidad de Playa Ancha. <https://hdl.handle.net/20.500.12894/670>
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista Electrónica Sinéctica, (29), 4–18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>
- Peña Guzmán, E. de la C., & Mevis Pupo Pupo, R. (2021). La educación ambiental en la atención a educandos con Trastorno del Espectro Autista. Órbita Científica, 27(116), 1–10.
- Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children. Part 1: Organizational framework and assessment parameters. Journal of Speech and Hearing Disorders, 49(1), 2–11.

ANEXO

6.1 Entrevista semiestructurada de Entrada

6.1.1 E-E1

Entrevistador: Yo voy a escribir algunas cositas de lo que les pregunte, pero la mayoría la vamos a dejar guardadas con la grabación, entonces yo después la voy a transcribir.

Entrevistador: ¿Cómo considera usted, cómo cree usted que Xxx se relaciona con las otras personas?

APODERADO: Él es su gran amigo, es muy de piel le gusta abrazar, besar. Ya, sí, en esa parte Todo bien.

Entrevistador ¿Cómo se relaciona con las otras personas? ¿Cómo considera usted que el Xxx se relaciona en la escuela? ¿Nota alguna diferencia con los otros niños de su curso?

Entrevistado Sí, acá en el liceo sí. Yo creo que bien, porque él no conversa nunca nada malo , porque siempre conversa con su amiguito.

Entrevistador ¿Y en la casa, ¿Cómo se relaciona XXX en la casa con usted, con su hermano?

Entrevistado : Sí, en la casa sí. Bueno, para qué lo voy a medir. En la casa pues, es celoso de su hermanito. Sí, pero le da beso, lo abrazarla a su hermanito, todo. Pero sí ya cuando ve que yo voy más por su hermanito, lo doy un beso más se pone celoso.

Entrevistador: ¿Es cooperador?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Porfiado?

Entrevistado No tanto había cambiado. Aparte en esa parte el Xxx antes era muy porfiado. Era porfiado, llorón, gritaba así.

Entrevistador: Usted me dice por ejemplo, que en enero, en las vacaciones de verano era así él?

Entrevistado : De ahí del año pasado para atrás. Para atrás, todo eso. Insoportable. Había una vez le dije: hermana, yo no tuviera Xxx, porque no me daba ganas de estar con él., yo lloraba porque era mucho, mucho conmigo. Se portaba mal conmigo. Sí, porque se ponía a llorar y no paraba a llorar, en vez de llorar era como que gritaba, como que hubiese estado desesperado o algo así.

Entrevistador: Usted cuando salía por ejemplo a lugares públicos, ¿le costaba estar con Xxx?

Entrevistado: si, Porque él me hacía show, no podía estar con él y era como una cosa que yo decía para qué lo tendría, Era mucho. Yo a veces tengo mi hermana, ella sí que Me ayuda y acompañaba al Xxx también en esos momentos. Difícil. Hasta el día de hoy me ayuda , Hasta el día de hoy se lleva con Xxx, lo aconseja.

Entrevistador: ¿Existe alguna situación específica que haga que Xxx se aíse o que no se quiera relacionar con las personas o que le cueste relacionarse con las otras personas?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Te recuerda alguna situación que Xxx se aíse o que haya sido violento con usted?

Entrevistado: Cuando me pide algo, yo no tengo plata para comprar. A veces las golosinas o juguetes. A veces cuando ve que su primo tiene cosas y él no tiene, ya me pide.

Entrevistador: ¿Eso hace que él se aíse o que se ponga violento?

Entrevistado: Se enoja, se enoja, y cómo se pone a llorar, me dice que no lo quiero. cuando algún niño o primo lo molesta igual se pone a llorar, el Dieguito es muy sensible igual.

Entrevistador: Cuando el Xxx está con otros niños, por ejemplo jugando, Imagínese, usted va a una plaza y Xxx juego los otros niños. ¿Necesita que usted esté constantemente con él? ¿Él puede relacionarse con los niños solo o necesita ayuda de algún adulto?

Entrevistado: No, él está, o sea si juega, pero él se pone triste cuando los otros niños no lo pesca.

Entrevistador: ¿Y eso le pasa habitualmente?

Entrevistado: SI, A veces hasta sus primos lo dejan de lado porque no puede jugar, porque le dicen que es muy guagüita.

Entrevistador: ¿Usted ahí observa una dificultad del Xxx, cierto ahí?

Entrevistado: si porque él es calladito así pues si le dicen algo él no habla.

Entrevistador: ¿ nos les dice nada?

Entrevistado: Sí le dicen cosas pesadas, no habla, ahí nomás se pone a llorar. llora harto el Xxx.

Entrevistador: ¿Qué hace usted para poder ayudarlo en esos momentos que usted nota que él tiene dificultades para relacionarse con los demás? ¿Cuál ha sido su estrategia?

Entrevistado: No sé, yo le digo así, yo le digo que no sé, tienes que ser así, o sea, yo digo tienes que ser tú nomás, o sea no importa que si los otros niños dicen algo, cualquier cosa así.

A veces cuando le dice que eres feo así, yo le digo tú nomás tienes que ser, nadie más, tú eres bonito, no tiene por qué aceptar las cosas que te dice otro niño.

Entrevistador: ¿Le afecta mucho lo que piensan los demás de él?

Entrevistado: Sí, sí, sí.

Entrevistador: ¿Y usted cree que el labio leporino influye en eso?

Entrevistado: Sí, porque igual como le cuesta hablar y a veces el otro chiquito no lo entiende lo que él dice. Claro, Sí, sí, sí.

Entrevistador: ¿Cómo es cuando juega con los demás? ¿Le cuesta compartir los juguetes o compartir?

Entrevistado: Comparte, sí. comparte cosas, juguetes

Entrevistador: ¿Usted siente que el Xxx expresa sus emociones o sentimientos? él le cuenta o le habla de lo que él siente. ¿Él habla de su sentimiento?

Entrevistado: No, él solamente tiene la reacción,

Entrevistador: ¿Usted cree que él entiende las emociones de los demás?

Entrevistado: Si . no sé yo creo que sí.

Entrevistador: ¿Usted cree que el Xxx responde a la emoción del otro? Por ejemplo, si el Xxx ve a un niño llorando, ¿Lo ayuda, lo consuela o no le importa?

Entrevistado: Yo lo he visto con su hermanito. Cuando su hermanito llora , él lo abraza.

Entrevistador: ¿Lo ayuda?

Entrevistado: Si, lo ayuda. A veces cuando se cae, lo carga. pero lo carga y lo mete en el sillón.

Entrevistador: ¿Su hijo utiliza el lenguaje verbal? ¿Habla para comunicarse o se comunica de otra manera?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Su lenguaje es claro?

Entrevistado: No, claro, claro no. Su lenguaje no es claro.

Entrevistador: ¿Además por su labio leporino, cierto?. Cuando por ejemplo el Xxx era pequeño, usted lo llamaba por su nombre, ¿Respondía a su nombre?

Entrevistado: Sí, sí, pero respondía su nombre pero no hablaba. Por qué le costó hartito para hablar.

Entrevistador: ¿A qué edad empezó a hablar?

Entrevistado: Empezó a hablar cuando tenía como dos años y medio. Casi los tres años.

Entrevistador: ¿Cómo describiría usted el lenguaje de su hijo? ¿Usted cree que su hijo se comunica claramente?

Entrevistado: Yo como mamá, yo lo entiendo bien. Yo entiendo todo lo que me dice. Y el resto, las otras personas he encontrado que no lo entienden mucho, porque yo lo veo con sus tías y no le entienden mucho.

Entrevistador: ¿Su hijo tiene dificultades para adaptarse a cambios o situaciones nuevas? ¿Le cuesta adaptarse a situaciones nuevas? ¿Por ejemplo, un cambio de curso o una situación familiar que cambie?

Entrevistado: Siempre hemos vivido los tres. No, no han visto esa situación. Un tiempo tuvo un hermano mío viviendo conmigo cuando Falleció mi mamá. Después de que a mi mamá se quemó la casa yo pues permití que viviera en mi casa. Estuvo como un año viviendo conmigo y no, todo bien, pero despedo lo despaché, dijera

Entrevistador: ¿por qué?

Entrevistado: Porque una tarde que me llegó, llegó medio, medio, medio. Y yo creo que eso igual él (xxx) lo extrañaba porque ya estaba como un año viendo con nosotros.

Entrevistador: ¿Eso fue hace cuánto?

Entrevistado: Eso fue hace como mes atrás.

Entrevistador: ¿Él era su hermano?

Entrevistado: sí, dormía en mi casa porque no tenía donde estar Sí pues porque mi mamá lo creció a él, pero no hacía nada , era medio medio .

Entrevistador: ¿Es alcohólico ? ¿y se pone violento?

Entrevistado: no sé, abajo en mi casa del tiempo que estuvo no; pero ese día llegó y yo lo reclamé porque a mí me habló una señora que pedía cosa mi nombre mío, entonces yo lo reclamé, yo le dije que eso no se hace porque es un delito y no le gustó mucho.

Yo le abrí la puerta, le dije que se vaya, yo dije : o sea no tengo riqueza en mi casa, pero yo mis cosas de comer lo compro todas yo Tú no deberías andar pidiendo cosas en mi nombre porque así quedó mal.

Yo creo que eso igual lo extrañan.

Entrevistador: ¿A ver, cómo cree usted que percibe Xxx que es él? ¿Por ejemplo, usted cree que Xxx piensa que él es inteligente?

Entrevistado: Yo creo que sí. Ahora sí, sí, sí, igual yo le digo hartito yo le digo que él es inteligente, solo que a veces no quiere hacer las cosas normales porque no puede.

Entrevistador: ¿Usted cree que el Xxx siente en el curso que a él le cuesta más que a sus compañeros?

Entrevistado: No me ha dicho nada, no.

Entrevistador: ¿Usted cree que el Xxx siente que él es un niño inteligente que puede lograr todo lo que quiere?

Entrevistado: Sí, pero yo siempre le digo eso.

Entrevistador: ¿Usted cree que el Xxx, la ausencia de su papá lo afecta?

Entrevistado: Yo creo que sí, cuando escucho los otros niños, primas y habla su papá.

Entrevistador: Entrevistado. Mire, le voy a hacer unas preguntas respecto a. A la educación ambiental ¿Mire, usted trabaja con la tierra, tiene algún conocimiento relacionado a la agricultura, la tierra, la pesca?

Entrevistado: si

Entrevistador: ¿Que hacía?

Entrevistado: Tenía invernadero, sembraba papas.

Entrevistador: ¿Qué más hacía?

Entrevistado: Plantaba de todo, lechuga, pepino, zanahoria, todas esas cosas.

Entrevistador: ¿Le gusta el trabajo con la tierra? ¿Usted cree que las personas que trabajan con la tierra, con el medio ambiente les puede servir para el futuro Usted viene una familia que siempre se ha sembrado, cierto, o sea.

Entrevistado: Sí, porque hace años yo viví en el campo, entonces cuando. Cuando tenía mi hijo mayor. El chiquitito.

Entrevistador: ¿Considera usted que es importante que los niños y niñas aprendan respecto al medio ambiente o a la siembra, al cuidado de la tierra?

Entrevistado: Sí, sí, porque yo creo que lo hace bien igual.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque se pueden relacionar con él, o sea, con la agricultura.

Entrevistador: ¿Y usted cree que es importante porque para usted ha sido importante?

Entrevistado: Sí, porque yo esos años que estuve en el campo y hacía su trabajo, me gustaba.

Entrevistador: ¿Usted cree que en el Chiloé de ahora, en el Chonchi de ahora, han habido cambios respecto al trabajo con la tierra? ¿Usted, por ejemplo, hace cuánto sembraba en el campo? ¿Hace cuántos años vivía usted en el campo?

Entrevistado: Hace como cuando mi hijo mayor, tiene 20., Hace como 17 años. Antes la gente trabajaba más la tierra y Ahora ya no se ve.

Entrevistador: ¿Por qué cree que pasa eso?

Entrevistado: Porque ahora la gente pasa en el pueblo, la ciudad, ya no. Le dan tanto valor.

Entrevistador: ¿Y usted cree que hay mayor contaminación que afecta la vida en el campo? ¿me da ejemplo?

Entrevistado: Por la contaminación que hay más playa, todo eso. Las contaminaciones de la basura.

Entrevistador: ¿En casa ustedes realizan alguna actividad relacionada con el cuidado del medio ambiente o la agricultura?

Entrevistado: Ahora unas plantitas nomás que tengo.

Entrevistador: ¿Pero cómo familia?

Entrevistado: No. No.

Entrevistador: ¿Usted no le ha enseñado, por ejemplo, al Dieguito a sembrar, a hacer almácigo?

Entrevistado: no no

Entrevistador: ¿Y por qué No, porque? Bueno, me imagino que usted está como criando también al otro pequeño Debe tener poco tiempo.

Entrevistado: Sí, pues como siempre ando así como arriendo, ando casi por lado lado.

Entrevistador: ¿Usted sabe de algún conocimiento o alguna práctica que se haga acá en el liceo relacionada con el medio ambiente, la agroecología?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Conoce alguna actividad que se haga?

Entrevistado: No.

Entrevistador: ¿Usted cree que aprender sobre el medio ambiente puede ayudar a los niños y niñas a mejorar su aprendizaje en la escuela?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Usted cree que es importante que los niños aprendan desde educación medioambiental?

Entrevistado: Sí, sí, muy importante. Yo creo que sí debe ser importante igual. Sí, o sea, ahora que son niños a lo mejor no le toman tanto, pero después cuando sean solteros si les sirve

Entrevistador: ¿Qué tipo de actividades cree usted de la agroecología o el medio ambiente que cree que serían bonitas que las hiciéramos acá en el liceo?

Entrevistado: Siembra invernadero, esas cosas yo creo que le va a gustar.

Entrevistador: ¿Usted dónde estudió?

Entrevistado: aca

Entrevistador: ¿Hasta qué curso llegó?

Entrevistado: Hasta sexto.

Entrevistador: ¿Había alguna actividad de medio ambiente en ese tiempo?

Entrevistado: Hasta el año que yo estudié, no. Nosotros no llegamos al final curso. Esperaban que sabieramos aprender a leer, escribir y nos retirábamos y a trabajar.

Entrevistador: ¿Y ahu trabajaban con la tierra o en las pesqueras?

Entrevistado: No, la pesquera. Teníamos una madre que decia: si no trabaja, no comían. Decía no comen.

Entrevistador: ¿Ya trabajaron desde pequeña?

Entrevistado: A los 15 años ya no mandaba la pesquera a trabajar. Y cuando no había pesca, O terminamos las temporadas, teníamos que salir casa por casa golpeando las puertas

quien no daba trabajo de empleado.

Entrevistador: Súper esforzado.¿ usted quiere que su hijo termine la escuela?

Entrevistado : si, Yo me hijo hasta que termina el cuarto.

Entrevistador:¿Cuarto?

Entrevistado : Sí. mi hijo mayor fue lo mismo. Yo le dije primero la estudia, después trabajo.

Entrevistador: ¿Para usted es importante que terminar la escuela.?

Entrevistado : si Porque ahora ya no es como antes. Ahora Si no tiene cuarto medio, no puede trabajar.

Entrevistador: ¿Usted cree que las pesqueras ayudaron a Chiloé para ayudar a la Chonchi a desarrollar a la gente?

Entrevistado : Yo creo que para gente que no tiene estudio, la única parte que puede trabajar es la pesquera. Y al Medio ambiente Cree que ha hecho daño. Pero igual da trabajo así a persona que no tiene estudio. Sí, así como uno que no tiene estudio, la única parte que puede traer la pesquera

Profesor : muchas gracias por responder

Entrevistador: Mira, Esta entrevista tiene tres categorías, una es interacción social, comunicación y medio ambiente. ¿Cómo tú crees que describirías que interactúa xxx en la casa? ¿Cómo se relaciona en la casa con ustedes?

Entrevistado: Mira, su relación de él es muy espontánea, le gusta mucho conversar con nosotros. Hablar, hablar entre esos. Hablar. Muchas veces él habla, aunque nosotros queramos que él corte la conversación, no, Él no se da cuenta cuando tiene que parar, sigue conversando, sigue conversando hasta que nosotros decimos XXX espera.

Entrevistador: ¿Él busca la reciprocidad social o te dice tú qué piensas mamá, cuando él te comenta algo?

Entrevistado: No, no, no. Él cuenta. Sí, solo en lo que él dice.

Entrevistado : ¿Usted tienes un hijo mayor que xxx?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistado : En cuanto a la interacción, ¿usted notas una diferencia entre tu hijo mayor y xxx en cómo interactúan?

Entrevistado: Sí.

Entrevistado : ¿Qué cosas? ¿Claro, cuando era chico no, porque él cuando era chico siempre se acostumbró a llegar, decía mamá puedo hablar contigo?

Entrevistado: Y XXX no pues, XXX llega y conversa, XXX llega e interrumpe. Mi otro hijo no interrumpía, no interrumpía pues esperaba a él hablar.

Entrevistado : ¿Cómo crees tú que se relaciona tu hijo con sus compañeros o niños de la misma edad?

Entrevistado: Yo creo que xxx le cuesta relacionarse con sus compañeros. xxx igual es como. Yo siento que es selectivo con sus amistades, él trae un grupo de primero y ha sido su grupo, es amigo. De todos los compañeros del curso, tiene Amigos particulares, tiene amigos puntuales, yo siento que le cuesta como comunicarse un poco con los demás, con los que no tiene confianza.

Entrevistado : ¿Existe alguna situación específica que hace que xxx se aísle, por ejemplo en la interacción o que se frustre?

Entrevistado: Sí, xxx cuando algo no le gusta o no le parece, él se frustra rápido y ya no

quiere seguir haciéndolo, no quiere participar. Hasta que empezamos a negociar, a dialogar, a tratar de trabajar. Eso ya cuandoxxx era más pequeñito, ya imagínate, cuatro años, cinco años y tuvo que empezar como interactuar autónomamente.

Entrevistado : ¿Le costó o no le costó? ¿Le era fácil por ejemplo, cuando interactuar autónomamente o tú tuviste que acompañarlo?

Entrevistado: No, cuando fui más chiquitito, me estoy acordando la época cuando entró al jardín. Mira, es que fue una época que yo no pude evidenciar mucho, lamentablemente cuando él entró, no al jardín. Él nunca tuvo un problema de comunicación en el jardín, estoy hablando hasta los tres, cuatro, tres años. Pero de ahíxxx fue pandemia, entonces no alcanzó a terminar su nivel completo en el jardín y entró a pre kínder a fines de pre kínder, entonces como que kínder lo hizo más.

Entrevistado : Y Kínder. ¿Tú notaste alguna dificultad de interacción con xxx, como con sus compañeros o él entró al tiro al curso, se adaptó?

Entrevistado: Es que él vino con unos compañeros, con sus amigos, vino desde esa la cuna y él se acordaba de su tiempo de pandemia a pesar de ese tiempo, y él se acordaba mucho de sus compañeros. Pero sí, a él le cuesta, siempre le ha costado como llegar más, pero yo creo que en kínder no se notó tanto. Yo siento que cuando subió primero básico, como que marcó algo el primero básico con él.

Entrevistado : ¿Y por qué crees tú que puede haber sido?

Entrevistado: No lo sé, no lo sé. A veces quizás la rigurosidad, ya que el kínder de una forma, primero es otro y primero es otra exigencia, los profesores empiezan a exigir otras cosas y él ahí igual pasaba que se frustraba mucho cuando no le salían las cosas. En la sala de clases.

Entrevistado: Por ejemplo, en respecto a la interacción, ¿Tú has notado algún tipo, o notaste en primero básico algún tipo de frustración dexxx, por ejemplo, en disertaciones, trabajos en equipo?

Entrevistado: A ver, que me acuerde. No, es que mira, para disertaciones nunca hemos tenido problemasxxx, él no es un problema disertar, él lo hace, nunca ha sido un problema. Ahora, trabajo en equipo igual es complejo decirlo, porque como lo hacen en la sala, yo no lo observo. Tanto trabajo en equipo tampoco se hizo. Si no me equivoco, los trabajos en equipo partieron a fines de segundo.

Entrevistado: ¿Tú consideras quexxx presenta alguna dificultad para interactuar socialmente?

Entrevistado: Sí.

Entrevistado: ¿En que lo ves expresado?

Entrevistado: Yo considero, porque, por ejemplo, cuando nos tenemos que relacionar con personas que no conocemos y hay niños, xx no va a llegar y le va a decir juguemos, el otro dice juguemos, el otro niño como que lo piensa, lo piensa, lo observa y ahí va. No es que vaya como yo lo comparo con mi hijo mayor, ahí bien niño, vamos a jugarxxx. No, pero lo logra hacer, lo logra hacer, pero primero tiene que observar, observar a la otra persona y de ahí se va a jugar.

Entrevistado: ¿Tú has tenido alguna ocasión en que, en estas sociabilizaciones dxxx, por ejemplo, que otro niño te diga no, es quexxx me habló muy fuerte, o es quexxx no me quiere prestar el juguete, por ejemplo, oxxx no entiende lo que estoy diciendo?
¿Te ha pasado eso alguna vez?

Entrevistado: No me ha pasado específicamente con los niños, pero sí con la Apoderado. Sí, porquexxx le dijo a su hijo que no podía jugar con él, una niña que no podía jugar con él porque ella no era de su grupo. Entonces ahí tuvimos que entrar a conversar conxxx, que si alguien quiere jugar también tiene que aceptarlo.

Entrevistado: Y esto pasó en primer básico, ¿Te acuerdas?

Entrevistado: Por eso quexxx le dijo no, no puede jugar con nosotros porque no eres de nuestro grupo.

Entrevistado : cuando era pequeñito, por ejemplo, en esta pre básica,
¿Notaste por ejemplo una falta de contacto ocular dxxx hacia los demás?

Entrevistado: No, yo no.

Entrevistado: ¿Una expresión facial limitada?

Entrevistado: No, tampoco.

Entrevistado: ¿Falta de empatía o dificultad para relacionarse de pequeño?

Entrevistado: Es que cuandoxxx, cuando fue más chico, nunca hubo una dificultad.

Entrevistado: ¿Ya en primero básico la notaste? ¿Falta de empatía, quizás?

Entrevistado: Sí, por ahí sí, pero cuando fue más chico, está hablando tres años. No, nunca lo noté.

Entrevistado :Y la falta de empatía cómo la podrías ejemplificar

Entrevistado: Por ejemplo, cuando me pasó lo del apoderado, ahí yo le expliqué axxx, yo le hijo, qué pasaría si a ti te hace. Es un niño. Y él me dijo, ¿Qué haces tú si tú quieres jugar con alguien y alguien te dice que tú no puedes? Voy a llorar, me dijo. Yo le dije ya, eso no se hace, hijo. Entonces tú, le dije yo, tú tienes que también entender la otra persona cómo se siente cuando tú le hablas mal, porque eso igual es como mal, los niños se sienten mal si tú le dices no, no puede jugar conmigo o no, no te puedo prestar mi juguete se siente mal. Igual a él le cuesta entender a los otros

Entrevistado :¿Y lo entendió?

Entrevistado: Yo creo que sí, fíjate, porque ese tema fue cuando él dijo que él no podía jugar con ella, porque la niña siempre me acuerdo que quería jugar con él porque él tenía un Tablet. Un Tablet, pero un Tablet como manual, una pizarrita y los niños también tenían esa pizarrita. Entonces él además que le dijo que no podía jugar con eso porque no.En su grupo le dijo que su tableta no servía.

Ahí tuvimos que tener una conversación para que él entendiera cómo se sintió la niña, porque la niña llegó a llorar a su casa, su mamá contó que lloró toda la tarde. Yo le dije hijo, igual te tienes que poner en el lugar del otro. Y la mamá de la xxx .La xxx es bien particular también ella y xxx no, y tu tableta no sirve, no puede jugarme en grupo.

Sí, pues. Así que ahí tuvimos que conversar conxxx.

Entrevistado: Cuando tú ves axxx jugar ahora en el presente, ¿Cómo es su juego?

Entrevistado: Mira, yo ahora lo observo. Bueno, aquí también nos ha servido mucho que hay talleres en los recreos, entonces siempre está con un grupo de tres, cuatro, cinco niños jugando. Estaban jugando al gato, Estaban jugando. Bueno, axxx le gusta mucho jugar al pillado, dijera él, porque correr él se ve. Yo lo noto bien.

Yo siento que, a mí, por ejemplo, acá en el colegio me aporta mucho que hagan esos recreos entretenidos, donde hay una profe que va y les lleva juegos a los niños, Porque, por ejemplo, yo un día observé que no sólo estaba con sus amigos, sino que había más niños, pero la diferencia es que están jugando todos, pero la profe lo está guiando, entonces permite que igual él interactúe con otros niños que no conoce.

Entrevistado: Y la transición ahora tercero básico, en este recreo donde están todos los niños, ¿Cómo fue para él?

Entrevistado: Yo pensé que le iba a costar más y no xxx de primer día fascinado con que andar acá arriba, estar con los más grandes. Mamá, es que hay más espacio para jugar, más espacio para correr, a equipos tecnológicos, no ocupa en clase ningún recreo, está súper bien. Así que eso me permite igual que se relacione con otro.

Entrevistado: ¿Tú percibes que xxx expresa sus sentimientos y emociones?

Entrevistado: No, a mí me pasa que yo creo que es una de las cosas que más me cuesta con xxx él nunca me va a decir que se siente mal. Él me va a expresar que le duele algo. Sí, pero que él tiene pena, no, él no. A veces empieza a hacer unos gestos que yo lo noto inmediatamente cuando él está triste, porque él empieza a pestañear muy rápido. Hijo, ¿Qué te pasó? No, nada. Y se pone a llorar. Es que me acordé cuando se me murió una perrita que teníamos. Efectivamente se murió y hace muchos años. Y él siempre cuando está triste me saca ese argumento para llorar, pero nunca me dice. Entonces después cuando pasa todo eso, conversamos ahí recién, no es que yo me sentía triste porque me había pasado esto, pero le cuesta mucho el expresar sus emociones.

Entrevistado: ¿Y entiende las emociones de los demás, ¿Tú crees?

Entrevistado: Yo creo que sí.

Entrevistado: ¿Le es más fácil leer la emoción en el otro que interpretarla?

Entrevistado: Yo creo que sí, o sea, yo creo que sí, viendo en el que a veces no sé, me dice mamá, mi hermano está llorando, o sea, mi hermano, mi hermano, el otro día mi hermano estaba muy triste porque no podía comer, pobrecito mi hermano, o no sé me cuenta que su compañero se cayó en el recreo, estuvo llorando porque le dolía mucho, pero él no, pero a él claro, reconocerlo de él le cuesta mucho.

Entrevistado: ¿Ha estado en alguna situación el, xxx, en donde tenga que responder a la emoción de otro, por ejemplo, de un niño que llore, que le pida ayuda?

Entrevistado: No, que yo sepa no.

Entrevistado : ¿Ya, y no sé cómo reaccionaría xxx. ¿O en la familia, alguna situación como en donde ustedes estén viviendo algo emocional y él tenga que responder?

Entrevistado: No, es que no, con la enfermedad de mi marido xxx, él nunca supo. Ya, nunca supo, nunca supo.

Entrevistado: ¿Ustedes expresan su emoción delante de xxx?

Entrevistado: Sí, estoy triste, tengo pena. Sí.

Y él responde yo porque su papá y su hornillo y otro hijo igual son medioxxx más duros, quizás es porque son varones, no lo sé, pero si son más duros en presentar sus emociones.

Entrevistado: ¿Y tú crees quexxx siente un poco que tiene que cumplir ese rol como más masculino?

Entrevistado: No creo, porque yo siempre le he dicho, hijo, si tienes que llorar, llora, si estás con pena, cuéntamelo, pero si tienes que llorar, llora, bota tu pena nomás.

Entrevistado: ¿Y su papá igual lo refuerza eso?

Entrevistado: Su papá, él no lo hace, pero él refuerza que tiene que contar.

Entrevistado: ¿Cómo se comunicaxxx para expresar sus necesidades, ideas o intereses?

Entrevistado: ¿Tú crees que se comunica de una manera adecuada para expresar sus necesidades?

Entrevistado: Sí, por ejemplo él pide. Mamá, no sé si, no, él las pide, pide lo que necesita. Ya, pero es como la confianza también, porque por ejemplo la relación conmigo es mucho más. Tiene más confianza conmigo su papá. Por ejemplo, a mí mamá es que me quiero comprar esto. Por ejemplo, tú me podrás dar dinero, me dice.

Entrevistado : ¿Y a su papá?

Entrevistado: No pues su papá no me pide nada, o mamá, yo necesito, se me rompe el pegamento, yo necesito, mamá, yo necesito otra ropa, mamá, esas cosas, digamos de lo material.

Entrevistado : ¿Tú sientes que xxx Tiene dificultades para adaptarse a cambios o situaciones nuevas?

Entrevistado: ¿Yo creo que le cuesta un poquito, pero así como tanta dificultad? No, fíjate que no. Y la prueba más grande fue cuando subieron del zócalo, yo pensé que iba a ser más y no se.

Entrevistado : ¿Y tú crees que presenta rituales o conductas repetitivas en algún contexto?

Entrevistado: Es correr, él corre circular, ahora tiene más espacio, entonces corre más. Antes cuando era más chiquitito, hasta. Hasta primero el año pasado no lo observé, se golpeaba el pechito cuando hacía un logro así, pero ahora no lo he observado con eso. En la casa no, por ejemplo, en la casa él ya no corre, ahora él ahora su conducta repetitiva es usar una patineta y empuja por allá, empuja por allá, todo el pasillo busca el. Esa sensación.

Entrevistado : ¿xxx comprende ironías, bromas o indirectas?

Entrevistado: Si, no, más o menos.

Mira más o menos, porque cuando le hacemos una broma hay ocasiones que se ríe, pero en otras se enoja, entonces nosotros a veces con su papá decimos no le vamos, yo le digo, tenemos que hacerle bromas para que él vaya aprendiendo, pero nos pasa que se enoja.

Entrevistado ¿Se enoja porque no le gusta la broma o porque no la entiende?

Entrevistado: No lo sé, yo creo que es porque no le entiende, pero tampoco igual estamos al dedo porque no hemos hecho el trabajo de explicarle. Sabe cuándo él no le gusta que a él le hagan una broma, pero él es muy bromista con las personas, él no acepta una broma, pero él sí le gusta hacer bromas.

Entrevistado ¿Tú crees que xxx sabe cuándo usar un tono más formal o informal, según con quién hable?

Entrevistado: Yo creo que no, xxx es parejo, él habla como con todo, de forma igual.

Entrevistado ¿Y eso lo ha traído situaciones de dificultad?

Entrevistado: Aún no, todavía no.

Entrevistado ¿Qué tan consciente es de las emociones del otro cuando conversa?

Entrevistado: Esa le cuesta, por eso digo, él habla nomás.

Entrevistado ¿Felipe participa en conversaciones familiares?

Entrevistado: Sí, totalmente cierto Sí. Él siempre participa y se anticipa mucho los hechos.

Él tiene una imaginación tremenda, vamos conversando, ya, no se, vamos a ir de vacaciones, imaginar muchas cosas vos y. Y todas las verbaliza.

Entrevistado ¿Él inicia conversaciones de forma espontánea?

Entrevistado Sí, nosotros sí, tanto con sus pares. Ya, con nosotros sí.

¿Pide ayuda cuando necesita algo?

Entrevistado ¿Sí, por ejemplo las tareas ahora ya, él independiente total, sus tareas y el mamá, no sé, por ejemplo el libro de matemáticas, mamá me puedes venir a ayudar? Porque no entiendo. Ah, ya, yo le explico y sigue, Pero la clásica explicación que le dé yo, y ahí fue autonomía .Él Solo Hace preguntas.me pregunta cosas de contenidos, me pregunta, pero eso tiene que ser.

A ver, me pregunta, pero tiene que ser ojalá lo mismo que él, como que le entendió la

Entrevistado, porque si yo le cambio algo, por ejemplo me pasó un día que yo estaba explicando y se lo expliqué distinto, eso ya no me lo valida a mí, porque válido lo que la

Entrevistado dice.

Ya, la explicación de la mamá no está incorrecta.

Ya.

Entrevistado ¿Respecto al tomo de turno, espera su turno para hablar?

Entrevistado No, jamás. No, habla nomás. Y eso que en la casa igual tenemosxxx espera tu turno y empieza a pestañar rápido porque eso ya no le gustó. Pero tenemos que hacer con su papá. Para que puede mantener una conversación breve. Sintetizar una idea, no la dice completa.

6.1.3 E-E3

Entrevistador/a:

Ya, esta es la entrevista de XXX, ¿cierto? Mire, mi entrevista tiene tres líneas: cómo interactúa, cómo se comunica y qué sabe él del medio ambiente. Son como las preguntas más o menos que le voy a hacer. ¿Cómo ve usted que él interactúa con sus compañeros?

Entrevistado/a:

Bien, o sea, igual le cuesta un poco hablar, comunicarse, y los niños no le entienden mucho. Igual es como complicado, como que él nunca tiene amigos. Así llega a la casa diciendo que hoy día estuvo solo, que los niños no le hicieron caso. Y me dice que es por su manera donde él habla, que le cuesta.

Entrevistador/a:

¿Él cómo se relaciona con los niños? Si usted ha visto que él se relaciona.

Entrevistado/a:

Siempre ha sido así desde pequeñito. Siempre ha tenido su grupito de amigos. Pero acá en el liceo igual le ha costado. Como él estudió... Entró acá en el liceo, en primero... en pre kínder y kínder.

Entrevistador/a:

¿Cómo se relacionaba con los niños en su escuela anterior?

Entrevistado/a:

Eran poquitos, eran como cuatro niños, eso nomás ya. Sí, era bien.

Entrevistador/a:

¿Usted no notó ahí como una diferencia?

Entrevistado/a:

Él era como el más grande. Estaba pre kínder y kínder juntos, y eran como dos niñitos de kínder y dos niñitos de pre kínder. Sí, eran como iguales los cuatro.

Entrevistador/a:

¿Y usted no notó ninguna diferencia en xxx?

Entrevistado/a:

No, ahí no.

Entrevistador/a:

¿Cuándo empezó a notar una diferencia en la interacción?

Entrevistado/a:

En el liceo me di cuenta que a él le costaba hartito.

Entrevistador/a:

¿Y qué cosas vio en el estudiante distintas? Por ejemplo, en cómo hablaba, se comunicaba con los otros niños.

Entrevistado/a:

Sí, y él decía en la casa que los niños no lo entendían porque él tenía voz de bebé.

Entrevistador/a:

¿Y usted le entendía?

Entrevistado/a:

xxx siempre que decía algo en su forma de comunicación, yo le entendía. Ahora ya se comunica mucho mejor.

Entrevistador/a:

¿Ahora?

Entrevistado/a:

Ahora sí.

Entrevistador/a:

¿Y a usted le costaba hartito entenderlo?

Entrevistado/a:

Sí, a veces.

Entrevistador/a:

¿Y todavía?

Entrevistado/a:

Todavía. Me habla y yo le digo “pero modula hijo, explícame más”. Y ahí como que mueve sus manos y da ejemplos.

Entrevistador/a:

¿Usted cree que existe alguna situación que hace que Xxx prefiera aislarse porque la gente no lo entiende?

Entrevistado/a:

Sí, yo creo. Primero era su ojito, pero ahora ya como que hemos hablado siempre el asunto de su ojito, como él tiene estrabismo y aparte su párpado... pero ahora ya pasó con eso. Pero él dice que es por su manera de hablar.

Entrevistador/a:

¿Y él se aísla?

Entrevistado/a:

Sí.

Entrevistador/a:

¿Y en qué contextos? ¿Familia o escuela?

Entrevistado/a:

Escuela.

Entrevistador/a:

¿Usted comparte con otros niños en su contexto familiar?

Entrevistado/a:

No, nosotros en la casa. No tenemos amistades fuera de la casa. Somos solo los de nuestra casa: está la abuela, la tía de Xxx y su hermano.

Entrevistador/a:

Ya, la abuela y los tíos de Xxx, ¿notaron alguna diferencia?

Entrevistado/a:

Decían que a Xxx como que le cuesta más, no sé, algo le pasa.

Entrevistador/a:

¿Notaron alguna diferencia cuando era chiquitito?

Entrevistado/a:

Sí, es que pasa que en la familia son todos así. Mi hermanito igual le costaba hablar, era igual que Xxx ahora. Todavía tiene 12 y todavía igual le cuesta modular un poquito. Y siempre como que los comparaban, los dos. Me decían: “mire, Xxx igual que el Mateo cuando era chiquitito”. Más lo que pasó cuando era chiquitito...

Entrevistador/a:

¿Qué le pasó cuando era chiquitito?

Entrevistado/a:

Una cosa fea con su papá, como a los dos años. Y por lo que me dijo la psicóloga —no me acuerdo quién fue— me dijo que él había quedado pegado con esa edad en que pasó todo eso malo cuando era chiquitito. Y por eso es que le cuesta más comunicarse y hablar.

Entrevistador/a:

Cuando usted observa alguna dificultad en Xxx para relacionarse con los demás, ¿cómo lo ayuda para que él pueda relacionarse?

Entrevistado/a:

Le doy ánimo. Le digo “ya hijo...”. Igual él llega triste a la casa a veces cuando dice que los niños no le hacen caso porque dicen que él es un bebé por cómo habla. Y yo le digo que trate de modular más bien. Pero ahora igual se le entiende más. Antes no se le entendía nada, nada. Con el que se entiende más el Luquitas es con su hermanito chiquitico, porque ellos hablan como iguales.

Entrevistador/a:

¿Usted cree que el tema del lenguaje ha afectado su aprendizaje?

Entrevistado/a:

A Xxx, mucho. Le falta mucho en el asunto del lenguaje.

Entrevistador/a:

¿Y en matemática?

Entrevistado/a:

En matemática yo lo veo que avanza, pero en lenguaje le ha costado hartito. Aparte igual de su ojito.

Entrevistador/a:

¿Y usted cree que le afecta a él en su autoestima?

Entrevistado/a:

Sí, sí, se nota. Cuando él me dice que los niños saben leer y él no, o se frustra cuando no puede escribir como los otros niños. Y eso hace que de repente quizás él no quiera tampoco aprender a leer; como que se frustra, no quiere.

Entrevistador/a

¿Xxx alguna vez le ha dicho que él considera que no puede aprender como los demás?

Entrevistado/a:

Una vez nada más me lo dijo. Yo le dije que él no era tonto, que cada niño tenía su manera de aprender. Y le expliqué: la directora del jardín donde va mi hijita me dijo que su hijito aprendió a leer en tercero. Y ahí yo le sacaba ese ejemplo. Y el hijito de la tía de Xxx, de la JXXX, aprendió en tercero a leer. “Todavía te falta”, le decía yo, “no te achagues”. Sí, pero igual eso de todas maneras le afecta, porque él está todo el rato como que quiere llegar a la altura de su compañero, pero no puede, o él siente que no. Se frustra mucho.

6.1.4 E-E4

ENTREVISTADORA:

Apoderada, esta entrevista tiene cuatro categorías. Una respecto a los patrones de interacción: cómo interactúa el Seba, cómo se comunica; otra es despejar qué conocimientos tienen ustedes respecto a la educación medioambiental, o si han trabajado alguna vez desde la educación medioambiental usted, su hijo o su familia. Entonces, en la primera categoría, que es la de patrones de interacción, quiero preguntarle: cuando vio a Sebastián en su primera época de escolarización en pre kínder —usted tiene otro hijo mayor—, ¿notó alguna vez que su forma de interactuar era diferente a la de su hijo anterior y que le llamara la atención?

ENTREVISTADA:

Sí, me llamó la atención que, o sea, él no tiene como problema de interactuar, pero sí interactúa en base a lo que a él le gusta, a lo que le interesa, a lo que él domina.

ENTREVISTADORA:

Por ejemplo, cuando estaba Seba en pre kínder, ¿alguna vez algún profesional o ustedes notaron alguna diferencia en su forma de interactuar con el resto de los estudiantes o no?

ENTREVISTADA:

No, solo lo que le indiqué antes: cuando interactuaba era como... como diferente, como ese diálogo fluido que siempre mezcla la cotidianidad con sus monos animados, con las cosas que le gustan. El Seba es súper egocéntrico igual. Sí, como que todas sus conversaciones las basa en sus experiencias, no en él mismo, pero sí en su experiencia, lo que él conoce, lo que él necesita. Es que igual donde yo creo que la mayor interacción que tiene es en el colegio, por sus talleres, actividades... ahora va a Kung Fu, está en el taller de medio ambiente.

ENTREVISTADORA:

¿Qué días va a Kung Fu?

ENTREVISTADA:

Tres días a la semana.

ENTREVISTADORA:

¿Después del taller de medio ambiente se va al taller de Kung Fu? ¿Se lo lleva su abuelita?

ENTREVISTADA:

Su abuelita o yo.
A Castro.
Llegamos los lunes a las 9 de la noche; salimos a las 7 de la mañana, 7 y media.

ENTREVISTADORA:

¿Y le gusta el Kung Fu?

ENTREVISTADA:

Le gustó mucho, mucho, porque habíamos estado experimentando con otro tipo de deporte, por ejemplo con el básquetbol, que le había preguntado si quería participar, o con el fútbol. Y cuando fuimos el año pasado a su último control con el neurólogo, él nos propuso que pusiéramos a Sebastián en alguna academia de Kung Fu por el tema de los límites, la frustración, resolución de conflictos, la disciplina y que tuviera él un compromiso: que sabe que tales días, a tal hora, tiene que participar. Y le ha hecho súper bien, se ha incluido súper bien. Aparte que los niños más grandes trabajan con los más chiquititos también, además del profe, y hay niños como Seba y otro niño más que tienen TEA. Entonces como que se incluyó súper bien. O sea, él interactúa con sus otros compañeros más grandes: yo lo dejo, se queda, yo hago mis cosas; de repente voy a hacer otras cosas en el centro y él se queda. En Kung Fu no tiene problema. Sí, y le sirve por la actividad física, porque está con sobrepeso, y de a poquito le hemos ido comprando a medida que hemos visto que va respondiendo y que quiere seguir yendo, le hemos ido comprando la implementación. Entonces, en base a la disciplina que está teniendo, se está ganando por ejemplo que ayer le compramos el casco; hace como tres semanas le compramos ese kimono que usa, cinturón...

ENTREVISTADORA:

¿Existe alguna situación específica en que usted visualice que a su hijo le gusta aislarse o que le genera mucha ansiedad?

ENTREVISTADA:

Yo siempre cuando he venido, siempre está como apegado a las tías más que a los niños, pero yo creo que como que le cuesta entrar en otro mundo, siempre está como en la de él, pero tampoco le cuesta... yo creo que a Seba le falta como un lazarillo, como alguien que lo involucre más, porque solito como que no lo hace.

ENTREVISTADORA:

¿Pero usted ha vivido alguna situación particular —sensorial o de frustración— en donde Seba decidió aislarse y decir “no quiero relacionarme más”? ¿O nunca ha sido tan tajante?

ENTREVISTADA:

Tan tajante no.

ENTREVISTADORA:

¿Pero en su momento le molestó que hagan, por ejemplo, felicitaciones o que aplaudan?

ENTREVISTADA:

Pero lo he ido tolerando, lo he ido trabajando, lo he ido tolerando.

ENTREVISTADORA:

¿No tiene en general problemas con los ruidos? Por ejemplo, en el Kung Fu se rajan gritando, y a veces me llama la atención porque Seba cuando tuvo ese episodio acá —de que aplaudieron

mucho, gritaron cuando fue el aniversario— dijo que lo que le molestó fue que el sonido del micrófono era muy fuerte. Pero en la casa se rajan gritando...

ENTREVISTADA:

Es que yo siento que igual Seba es un poco controlador y manipulador, porque, por ejemplo, cuando vamos a Kung Fu, todo el mundo aplaude. El otro día le cantaron cumpleaños feliz a una niña y todos aplaudieron y todo “felicidades, felicitaciones”. Entonces hay momentos en que le molesta: por ejemplo, para la compañía de mi marido le molestó, pero para la mía no. Entonces igual es como “tincao”. Mire, puede ser algo sensorial, pero también yo siento que Sebastián —y pasa mucho con los niños TEA que tienen más habilidades sociales— van enmascarando un poquito lo que les va sucediendo.

ENTREVISTADORA:

¿Cómo evalúa el desarrollo de la autonomía de los estudiantes?

ENTREVISTADA:

Yo creo que ha ido instaurando más esto de la autonomía, que también ha sido un beneficio del taller, porque en el taller no está la tía que le está recogiendo el lápiz, resolviendo todo; ha metido la mano a tierra, se ha encontrado con bichos, se ha encontrado con hartas situaciones problemáticas que él ha tenido que ir resolviendo. Eso es bueno para Seba, porque lo que yo veo en la escuela es que resuelve poco. Está muy acostumbrado a que le resuelvan las cosas: que le resuelvan sus problemas, sus temas de la mochila, del traje...

ENTREVISTADORA:

¿Tiene poca autonomía entonces? Cuénteme alguna situación en la que ha visto esto.

ENTREVISTADA:

Bueno, ayer salí a las 5, nos fuimos a Castro. Le dije: “Ya, vamos a pasar a comer algo livianito para que no vayamos al Kung Fu, porque después ya se hace muy tarde”. “Ya”, me dijo. Llegamos a Castro, todo el centro estaba sin luz. No funcionaba Café Blanco, ni La Brújula ni nada. Entonces se me había como taimado. Dijo: “Ay, no, es que yo quiero comer alguna cosita antes de ir al taller”. Y le dije: “Pero a ver, Seba... ¿Tú encuentras que es mi culpa? ¿Consideras que es mi culpa que no podamos comer?”. “No, es que no hay luz”. “¿Y yo puedo dar la luz?”. “No”, me dijo. Entonces le dije: “Lo que vamos a hacer es ir a la panadería, comprar un pan con queso y un jugo”. “Bueno”, me dijo. “En otro momento, cuando haya luz, ningún problema; pero ahora tenemos que solucionar el problema”. Entonces ningún problema. Después me dijo: “Pero después que salgamos del Kung Fu, ¿podemos pasar a comer al

Nórdico?”.

Entonces él igual flexibiliza.

ENTREVISTADORA:

¿Qué otro desafío observa usted en XXXX?

ENTREVISTADA:

El escuchar, el poder interactuar pero a la vez escuchar al otro, porque él es como que se lanza y como que no da esa pausa o ese espacio. Y el tema de la empatía: él no conoce... por ejemplo, a veces está pasando algo a alguien y como que pasa desapercibido. Y lo otro es que, por ejemplo, no le gustan los niños muy chiquititos; las guaguas no le gustan. O de su edad... ojalá más grandes. Y con esas personas siento que interactúa, pero no un diálogo fluido, sino que como que no le gusta.

ENTREVISTADORA:

¿Lo considera competitivo el Seba a nivel académico?

ENTREVISTADA:

Desconozco. En la casa no lo he visto ayudando a otro, porque somos todos grandes y su hermano es mayor. Es al revés: como que lo ayudan más a él que él ayudar. Pero sí, por ejemplo, él hace su mochila solo, su lonchera solo, busca su ropa del día, se pone la ropa solo, busca sus zapatos solo, se lava solo, se ducha solo.

ENTREVISTADORA:

Respecto al tema de la comunicación, ¿cuándo empezó a hablar el Seba?

ENTREVISTADA:

Cuando era pequeño, como a los tres años. O sea, así más fluido, porque decía algunas palabras —mamá, papá—, pero ya más fluido a los tres.

ENTREVISTADORA:

¿Y cómo describiría usted el lenguaje de su hijo?

ENTREVISTADA:

Yo encuentro que en general tiene buen lenguaje Seba. El tema es que, insisto, de repente... el Seba tiene un lenguaje bien rebuscado.

ENTREVISTADORA:

¿Qué otro factor observa usted relacionado a la comunicación e interacción?

ENTREVISTADA:

Lo que me llama la atención respecto al tema de la comunicación y la interacción es que, cuando era más pequeño, al Seba le costó distinguir entre lo real y la ficción. Habitaba mucho en el mundo del juego, y como que llevarlo al tema de la realidad... Creo que más ahora que cuando chico.

ENTREVISTADORA:

¿En qué lo ve ahora?

ENTREVISTADA:

De repente, por ejemplo, yo trato —de verdad— de que no vea tanta tele o que vea menos monos violentos, por ejemplo El Gato Félix... pero a él igual le gustan los violentos. Hay unos monos súper feos. Entonces de repente como que: “No, que los voy a matar”, “les voy a hacer esto”. Y de repente sus acciones las lleva a los monos animados, entonces uno queda así como: “Ya, pero Seba, dime bien qué es lo que quieres, qué me estás tratando de decir”. Y ahí se desenfoca y uno lo encuadra.

ENTREVISTADORA:

¿Y en contextos públicos él está mucho en su mundo imaginario?

ENTREVISTADA:

No, no. De repente cuando hay más espacios para eso... por ejemplo cuando viajamos, vamos a hacer... De hecho, hace poco educación medioambiental...

ENTREVISTADORA:

¿Ustedes son una familia que trabaje en el campo o naturaleza?

ENTREVISTADA:

Somos de la ciudad, pero vivimos en el campo. Tenemos áreas verdes. En su momento sembramos también en la orilla de la casa, siempre salimos a caminar.

ENTREVISTADORA:

¿Están vinculados con el medio ambiente?

ENTREVISTADA:

Vivimos en un lugar que es como campo. No vivimos dentro de cuatro paredes de cemento: tú miras para afuera y hay árboles, pampas, ríos, animales.

ENTREVISTADORA:

¿Y en ese sentido Sebastián, desde pequeño, se ha involucrado mucho con el ambiente en el que ha nacido?

ENTREVISTADA:

Sí.

Ahora, cuando era más chiquitito, le gustaba salir harto. Pero Seba en ese sentido es un poco inconsecuente: si tú no lo llevas, él no te dice “no, no quiero”. Si lo llevas a la playa, le encanta. El río le encanta. Pero si tú le dices “quedémonos en casa todo el día”, se va a quedar en la casa todo el día.

ENTREVISTADORA:

¿Pero por qué siente usted que es inconsecuente?

ENTREVISTADA:

Porque por un lado no le gustan algunas cosas, pero... por ejemplo, puede haber un montón de niños afuera en el campo y él va a preferir quedarse mirando tele. No tiene esa iniciativa de salir solo. Pero si yo le digo “vamos, salgamos”, accede. Por un lado es intransigente, le cuesta salir de lo que él quiere, pero otras veces uno lo puede sacar súper rápido, y eso es súper bueno.

Hay que tener psicología, empatía y habilidades blandas... De repente, no es lo mismo en mi casa: de repente mi hijo dice “no, pásame el grande”, “pásame el control remoto”. Yo le digo: “Oye Seba, pásame el control; hagamos las cosas y más tarde te lo presto”. Ni un problema. Pero si su hermano llega y se lo quita, queda la tendalada. Ahora ya no llora mucho, pero grita. Él todo lo grita, porque a nivel sensorial siente desde ese lugar y regula menos esas conductas, entonces todo el rato...

ENTREVISTADORA:

¿Usted visualiza en el entorno donde vive alguna problemática medioambiental que les llame la atención?

ENTREVISTADA:

En mi entorno inmediato no, pero sí se junta mucha basura. A Seba le llamó la atención que los contenedores —cuando vamos donde su abuela— están llenos de basura. Fuimos a mirar a la entrada del muelle y le dije: “Mira, aquí puedes dejar diferentes cosas: los vidrios, los plásticos...”. Él no entendía para qué era eso. Ese día le expliqué: “Aquí los vidrios, aquí los plásticos”. Y ahora tiene como fobia a que yo le envíe algo en bolsa de plástico. Demasiado.

El otro día lloró en la mañana porque yo soy amante de las bolsas Ziploc.

ENTREVISTADORA:

Pero las bolsas Ziploc se reutilizan.

ENTREVISTADA:

Yo le pongo el yogur en una Ziploc. Entonces un día... su papá lo trae todas las mañanas... y él lloró porque yo le había mandado yogur, y pensó que lo iban a retar porque era un almuerzo. Yo le dije: “Seba, esta bolsita la ocupamos siempre, yo la lavo y la reutilizo”.

ENTREVISTADORA:

¿Y usted considera que la educación ambiental es importante, sobre todo en el lugar donde vivimos?

ENTREVISTADA:

Sí, porque es un espacio donde los niños se pueden comunicar de otra forma: conociendo la naturaleza, los animales. Todos los niños tienen diferentes vivencias en relación a los espacios naturales de la isla, que es rica en recursos: lago, ríos, bosques, cordillera, montaña. Entonces yo creo que eso, a medida que van conociendo, les va abriendo la mente de que hay espacios que hay que cuidar, preservar, que son importantes dentro de nuestra cultura.

ENTREVISTADORA:

¿Y cree usted que la educación medioambiental puede generar cambios en los niños?

ENTREVISTADA:

Obvio, porque el aprendizaje no solo se hace en aula. Yo creo que incluso debiera haber muchas más actividades medioambientales, porque los niños se ven en otro contexto, conocen otras cosas, le dan sentido a otras cosas. El hecho de estar tan encerrado en salas de clase... la rutina también los estresa. Más aprendizaje en espacios abiertos... medio ambiente... Si lo relacionas con salidas pedagógicas a un parque, a la playa, avistamiento de aves, una limpieza de playa... los vas concientizando en el cuidado del medio ambiente. Son espacios que les van quedando. Porque no es lo mismo un niño del primer ciclo que un cabro de media: el niño chico va a experimentar.

Y además, en estos espacios prácticos, uno pone a prueba todo lo que aprende en la escuela: ciencias, lenguaje, matemáticas... todo eso lo tiene que poner a prueba, más otras habilidades.

6.2 Entrevista semiestructurada de Salida

6.2.1 Apod1. Salida

ENTREVISTADOR

Estamos con la mamá de xxx y vamos a comenzar con la entrevista. ¿Podría contarme usted un poquito cómo es su hijo en la casa, cómo juega? Cómo habla, qué le gusta hacer actualmente?

ENTREVISTADO: Sí, actualmente Xxxn bueno, es un niño bien extrovertido en la casa, con la gente que conoce y con su familia, con sus primos. Vivimos en el campo, juega hartito, está rodeado de naturaleza, le gusta subir a los árboles, bastante inquieto, se expresa bien, habla bien claro, dice lo que quiere, si tiene hambre, si tiene frío, de esas cosas se da cuenta.

ENTREVISTADO: ¿Qué sabía usted del taller medioambiental en el que participó su hijo? ¿Qué sabía usted?

ENTREVISTADO: Bueno, nos ofrecieron ingresar al taller. Bueno, usted profesora nos ofreció ingresar al taller porque Xxxn tenía ganas de asistir, sabíamos que era un taller medioambiental, que van a ser los guardianes de la naturaleza y eso a él le motivó bastante poder compartir y formar parte de un grupo

ENTREVISTADOR: . Ya, súper. ¿Su hijo le ha contado algo que hace en el taller, algo significativo cuenta?

ENTREVISTADO: Sí, cada clase que tiene llega a decir qué hicieron : Dibujamos, salimos. Lo que más le gusta son las. Salidas, Sí, los paseos, como todo. Así que sí nos cuenta sus experiencias semanales.

ENTREVISTADOR:

¿Usted cree que para él es significativo el taller?

ENTREVISTADO: Sí, significativo, porque si bien él es extrovertido con nosotros, cuando él está con un grupo de gente, como que le da vergüenza, por ejemplo, en las disertaciones, cosas así, entonces el taller lo invita a conocer y a compartir con más personas. Han tenido visitas a la escuela Amanecer, que eso a él le encantó, han salido, entonces tiene que desenvolverse, quizás tiene que dar alguna opinión, participar, me imagino, y eso hace que él vaya conociendo o fluyendo más en su personalidad, en dar su opinión.

ENTREVISTADO: ¿Y usted ha visto eso, como esa evidencia la ve ahora a un Xxx distinto al comienzo del taller? Disculpe Al final del taller.

ENTREVISTADO: sí todavía es introvertido en los espacios que no conoce o que recién llega, pero sí es capaz de dar una opinión o yo opino esto, yo quiero esto, yo pienso esto,

ENTREVISTADOR: Mire, en el área de la comunicación y la pragmática, ¿Usted ha notado si su hijo habla un poquito más o se comunica de una manera distinta? Este año, al término de noviembre. ¿Qué? Grandes diferencias ve del Xxx en enero, o sea del xxx marzo 2025, al xxx de noviembre 2025.

ENTREVISTADO: En su personalidad, sobre todo en la manera de dar su opinión, de respetar turnos, por ejemplo, que debe ser por la convivencia en el mismo taller, Bueno, y en sala de clase también, pero sí, eso como escuchar lo que el otro dice y poder responder?

ENTREVISTADOR: ¿Antes le costaba más o no participaba de esa dinámica?

ENTREVISTADO: No, no participaba, o simplemente solamente

ENTREVISTADOR: ¿Usted veía algún desafío de Xxx en su relación con las otras personas?

ENTREVISTADO: Claro, lo que comentaba. Le costaba conversar, quizás entrar en confianza con un grupo de personas y sobre todo con sus pares como niños, me decía Mamá, acompáñame, me da vergüenza. Ahora va, saluda, quiere jugar. Esa invitación a jugar es la que ha cambiado. Y en su autoestima también. Yo creo que pertenecer a un grupo o pertenecer, por ejemplo, ahora cuando subieron las fotos a Facebook, eso fue. Sí, eso fue como que todos ah, mira, todas las tías, los primos enviaban, mira, Xxx, Xxx. Entonces él como ah, mamá, ese soy yo.

ENTREVISTADOR: Y ¿usted cree que ese cambio su percepción sobre su autoestima en el aprendizaje?

ENTREVISTADO: un montón en el ámbito del aprendizaje, porque claro, él no se sentía parte de nada o los reconocimientos que hacen aquí en la sala de clase, por ejemplo, no sé, el valor de la empatía, el valor del respeto o el valor de esto y claro, tienen ceremonia y todo. Ser parte de algo reafirma su confianza en que yo puedo, yo puedo ser, yo estoy ahí, a mí me ven, yo puedo opinar, entonces ser parte de un grupo y del taller de medio ambiente. Fue importante para el

ENTREVISTADOR ¿Ha sido reconocido alguna vez el xxx algún valor?

ENTREVISTADO: ¿En el año?

ENTREVISTADOR En el año, NO.

ENTREVISTADOR Ya, claro, entonces eso afecta.

ENTREVISTADO: Lo he conversado con la profesora también por eso para xxx fue tan significativo las imágenes de Facebook.

ENTREVISTADOR

En relación. Bueno, el Xxx es un niño en general que no tiene mucho problema con el manejo de sus emociones, ni de frustración, ni de ira, porque él es. Más bien pasivo y las reconoce también. ¿Pero usted ha notado un avance en el tema del reconocimiento de las emociones?

ENTREVISTADO: Sí, totalmente, eso ha cambiado porque antes era solo, digamos, a ver, viene la reacción y ahora él identifica: mamá, estoy enojado ahora no me hables, no quiero que me hables. Él puede anticipar su emoción o su reacción. OK, perfecto. No te habla, súper. Pero eso es tremendo. Entonces sí él sabe cuándo está triste, estoy enojado, me da vergüenza. Entonces sí, reconócela emociones.

ENTREVISTADOR: Hay un niño que entrevistamos anteriormente para este trabajo y ese niño reconoce que no es del curso de Xxx, reconoce mucho a Xxx como una imagen mediadora que lo ayuda mucho a poder como reconocer sus emociones. De hecho, lo nombra como tres veces la entrevista, dice, así como bueno, ¿Te has hecho amigos nuevos en el taller? Sí, me he hecho amigo nuevo. ¿Y quién? Xxx. Y y por qué No, porque Xxx me ayuda mucho a calmarme. Entonces el grupo también reconoce que su hijo es un estudiante que ayuda mucho al convivir sanamente en el curso, ya que eso es tremendo valor también.

ENTREVISTADOR

¿Cree que está más tranquilo, más contento? ¿Cómo algún desarrollo emocional que se note más en Xxx ahora?

ENTREVISTADO: Si, está entusiasmado con el taller, es algo que a él le agrada. ¿Por ejemplo, hoy día me preguntaba mamá hay taller en la tarde? Incluso el lunes pasado no vino a clases, pero sí estaba interesado en venir al taller, entonces claro, no vino a clases, pero yo al taller lo traje, lo mandé a buscar y vino. Entonces le entusiasma, es algo que despierta en él una alegría, me imagino. Y también un sentido de pertenencia. Un sentido de pertenencia, sí,

ENTREVISTADOR: Su hijo ha pedido hacer algo nuevo en la casa después del taller relacionado con el medio ambiente?

ENTREVISTADO: No. O sea, puede ser como desde sembrar, reciclar o querer salir algún lugar o explorar algún lugar, salir de paso. Hemos ido, no recuerdo específicamente que, pero si cuando pasamos por lugares quizás él recuerda cosas y me ha comentado, pero en ese momento, pero sí, cuando visitamos lugares recuerda cosas del taller y nos las cuenta a nosotros, con que esté conmigo, con mi pareja. Pero si lo hace, hace relación con el taller.

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que este taller le ayudó a Xxx a aprender cosas nuevas que

no solamente tienen que ver con lo medioambiental, sino como con habilidades para la vida o para su entorno?

ENTREVISTADO La empatía, el compartir con sus compañeros, sociabilizar más. Por ejemplo, cuando fueron a la escuela Amanecer también me comentó de los estudiantes. Entonces sí, la diversidad, sí porque impactante la diversidad igual. Y también hay como vivir con eso cuando no estamos acostumbrados. Claro, a verlo todos los días.

ENTREVISTADOR Si se hiciera este taller de nuevo, ¿Le gustaría que su hijo participara

ENTREVISTADO: Sí, totalmente.

ENTREVISTADOR: ¿Usted cree que le gustaría participar a él?

ENTREVISTADO: Sí, de todas maneras.

ENTREVISTADOR ¿Qué cosas buenas ha visto en su hijo desde que participó en este taller o desde este año? ¿Qué cosas buenas usted puede recalcar? Bueno, usted habla de la empatía, ¿Reconoce otras cosas como positivas de Xxx que haya visualizado?

ENTREVISTADO: Sí, también. Bueno, no sé si es parte de la edad o del taller, pero está mucho

más independiente también. Ya, está mucho más independiente. Es un trabajo en conjunto con el colegio y también con el taller. Y Ud. Pero, por ejemplo, hace su mochila solo, se viste solo en las mañanas, que eso no era, entonces se va al baño, se lava la carita. Esas cosas avanzaban, que no hacía, que. No hacía el año pasado.

ENTREVISTADOR: ¿Usted qué ideas o sugerencias daría usted para que este tipo de actividades sean aún mejores en los niños o que tengan o para el próximo año?

ENTREVISTADO: Las actividades prácticas, el salir del colegio a ellos les motiva mucho. Sí, las actividades fuera del establecimiento educacional en espacios abiertos son significativas.

Son significativas y ellos las recuerdan. Y el reconocimiento también importante.

6.2.2 Est2. Salida

Est2.Salida

Entrevistador:

Desde ahora todo lo que me cuente va a ser muy importante para que nos ayude a mejorar los talleres y que más niños y niñas puedan disfrutar y aprender cuidando la naturaleza igual que tú. Entonces ¿Te gustó participar en las actividades del taller medioambiental?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: ¿Por qué te gustó?

Entrevistado: Porque cuando estamos en nuestro taller del medio ambiental me divierte mucho porque así hacemos cosas divertidas también.

Entrevistador: Muy bien. ¿Qué fue lo que más te gustó del taller medioambiental?

Entrevistado : Cuando fuimos a la playa. También me gustó la foto de hongos, cuando sacamos fotos sobre los hongos y dibujamos.

Entrevistador: ¿Tú conocías los hongos?

Entrevistado: No, o sea, sí los conocía, pero No hacía fotos,

Entrevistador: ¿Y tú te imaginabas que en tu escuela habían hongos?

Entrevistado: Yo sí me imaginaba eso.

Entrevistador: ¿Y qué otra cosa te gustaba del taller?

Entrevistado: o sea, también me gustó cuando pintamos y cuando los chicos tiraron la basura que no sobraba y nosotros lo pusimos en los cajones

Entrevistador: ¿Cómo se llamaba eso ? ¿Reciclar?

Entrevistado: No, no, eso. Cuando tiraba la comida que sobró.

Entrevistador: ahí cuando la pusimos en el compost.

Entrevistado: Eso si compost, que le daban comida a los gusanos

Entrevistador: ¿Te acuerdas cuando pintamos las composteras?

Entrevistado: sipo eso me encanto.

Entrevistador: ¿Te gustó pintar?

Entrevistado: Sí demasiado con pinceles grandes, además, y los gusanos me encantan.

Entrevistador: Si le contaras a un amigo lo que hiciste en el taller, ¿Tú qué Le dirías?

Entrevistado: que se uniera al taller, porque es muy divertido Y hacemos cosas increíbles sobre cuidar la naturaleza. Y no sé qué más.

Entrevistador: Tienes que convencerlo, piensa que tienes que convencer al amigo, El amigo dice no sé si me voy a inscribir en el taller, ¿Qué más le diría para que se inscribiera?

Entrevistado: Le diría que se inscriba porque podemos hacer cosas divertidas y trabajamos juntos jugando, con amigos nuevos, amigos diferentes

Entrevistador: ¿Cómo trabajaste con tus compañeros en el taller?

Entrevistado: Bien, aunque a veces habíamos peleado, una vez me peleé con la XXX

Entrevistador ¿Por qué?

Entrevistado: Porque la XXX rompí mis lápices.

Entrevistador: ¿Y cómo resolviste ese problema?

Entrevistado: Ósea la xxx me pidió disculpas y yo la perdoné

Entrevistador: Entonces ¿Cómo sientes que tú trabajaste con nosotros compañeros nuevos que tú no conocías.

Entrevistado: No sé, es que a veces me miraban como raro. ¡Y me sentía rara trabajando con gente nueva pero fue divertido, como que al final nos hicimos amigos, e igual, así como que uno aprende a estar con niños nuevos y no ser tan vergonzoso, ósea yo no soy vergonzosa porque mi mamá me dice “xxx tienes que tener personalidad para que nadie te haga cosas”, pero como que uno igual es tímido por! Pero la mamá piensa que es fácil, pero ñopo, es difícil

Entrevistador: ¿entonces eso aprendiste a relacionarte con personas nuevas ?

Entrevistado: sipo tía y otras cosas, ósea es que eso como que no se aprende , se da noma por.

Entrevistador: ¿ Te pasó alguna vez que no entendiste o te costó alguna actividad o te enojaste?

Entrevistado : una vez

Entrevistador: ¿Qué te pasó? Cuéntame.

Entrevistado: Cuando tengo hambre me pongo como mañosa en Cucao

Entrevistador: ¿Cuándo descubriste que cuando tienes hambre te pones mañosa?

Entrevistado: una vez lo descubrí en la casa de mi tía.

Entrevistado: ¿ Y cuando fuimos nosotros a Cucao, te pusiste mañosa?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Y cómo lo resolviste? Cuando fuimos a comer.

Entrevistado: primero no me di cuenta pero estaba mañosa, después pensé lo que me dijo “escuchen a su cuerpo” y ahí le dije por y ahí comí algo y se me paso. Ahora ya sé que tengo que andar con comida

Entrevistador: Ya, muy bien. ¿Este taller tú crees que te ayudó a poder trabajar en grupo?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué

Entrevistado: Porque así tenemos más amigos.

Entrevistador: ¿Tú crees que es importante trabajar en grupo?

Entrevistado: Sí, aunque nunca hemos trabajado en grupo en la escuela , solo en el taller Y en el taller fue algo nuevo.

Entrevistador: ¿Te gustaría trabajar más en grupo?

Entrevistado: Sí, pero las profes son muy serias acampo

Entrevistador: Bueno, ¿Alguna vez te enojaste o te sentiste frustrada?

Entrevistado: no

Entrevistador: ¿Te acuerdas una vez que estábamos jugando al pillado y tú te enojaste?

Entrevistado: ah sí

Entrevistador: . ¿Qué cosas te ayudan a calmarte y a tranquilizarte en esos momentos?

Entrevistador: Como respirar hondo y a veces jugar con mis primas.

Entrevistador: Ya, pero si tú estás en la escuela, ¿Qué cosas te ayudan a calmarte?

Entrevistado: que me pregunten

Entrevistador: ¿Te ayudó alguien del taller?

Entrevistado: Sí, la xxx. Y también la xxx.

Entrevistador: ¿Y cómo te ayudaron?

Entrevistado: Me ayudaron, Me ayudaron preguntando por qué estaba enojada.

Entrevistador: ¿Qué emociones sentiste cuando estabas en el bosque, en la huerta, cuando fuimos a la plaza? ¿Cómo qué emoción tú reconoces?

Entrevistador:

Mira de aquí, Mira.

Entrevistador:

Disgustado. ¿Por qué te sentías disgustado?

Entrevistador:

Pero no me acuerdo que yo fui a la plaza.

Entrevistado: feliz. Ya. Y emocionada.

Entrevistador: Emocionada. ¿Qué más?

Entrevistado: No sé, solo esas dos nomás. Y un poquito asustada.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Cuando estaba sentada como ahí en la calle me asusté. Tenía asusto de pegarle a alguien cuando Estaba sentado en el refalan que se movía.

Entrevistador:

¿Tú crees que los niños aprenden en las plazas cosas nuevas que les sirvan para la vida?

Entrevistado: Cómo jugar con otros niños Y no pelearse. También Que cuando ven un auto no tienen que cruzar la calle y tienen que respetar los semáforos.

Entrevistado: ¿eso tú lo sabías antes ?

Entrevistado: sipo, pero nunca salgo sin mi mama entonces no sabía tanto y la xxx me ayudo, me enseño porque su curso más, y nosotros nunca.

Entrevistador: ¿Tú crees que eso te va a servir para la vida?

Entrevistado: sipo ahora puedo salir a comprar pan sola . Pero si alguien me dice sube a mi auto te llevo yo conozco tu mamá yo le digo, no, además yo conozco a todas las amigas de mi

mamá y amigos. Entonces ñopo

Entrevistador: ¿Cuándo te enojas, te ponías triste, nervioso? ¿Qué hacías para sentirte mejor?

Entrevistado : Respirar

Entrevistador: ¿Y quién te ayuda a calmarte?

Entrevistador: la xxx

Entrevistador: cuando t e frustras, ¿Siguen los consejos de tus amigas?

Entrevistado: Sí, pero a veces no.

Entrevistador: ¿Qué aprendiste sobre la naturaleza el medio ambiente? ¿Aprendiste algo sobre la naturaleza o el medio ambiente?

Entrevistado: Cuidarla y no hacer daño a los bichos.

Entrevistador: ¿Como?

Entrevistado: ejemplo, no sé. Ya, pero cuidar la naturaleza y cuidar los animales.

Entrevistador: ¿Tú antes cuidabas los animales con la naturaleza?

Entrevistado: Sí. Y ahora sigo también.

Entrevistador: ¿Qué más aprendiste?

Entrevistador: A limpiar la playa, trabajar con plantas.

Entrevistador: ¿Te gusta trabajar con plantas? Sí. ¿Tú elegiste una planta para trabajar? Secamos plantas, ¿Te acuerdas?

Entrevistador: Ah, sí, Yo elegí una planta,

Entrevistador: pero no me acuerdo cómo era.

Entrevistador: Ya. Oye, ¿Y tú Habías visto alguna vez plantas en los microscopios?

Entrevistado: Pero nunca lo miré en microscopio.

Entrevistador: ¿No lo miraste en el microscopio? Cuando estábamos con los microscopios,

Entrevistado: no, estaba enferma

Entrevistador: ¿Alguna de las cosas que aprendiste en el taller, xxx, las haces en tu casa?

Entrevistador: Sí.

Entrevistador: ¿Qué cosa, por ejemplo?

Entrevistado: como regar las plantas con agua, botar la basura y no a la playa y también he sacado muchas fotos y me gusta por por que después le muestro a mi mama las fotos y ellos igual conocen. Tengo mucha foto de los hongos

Entrevistador: Mira. ¿Te gustaron los hongos?

Entrevistado: Tengo hartas en mi casa.

Entrevistador: ¿Y has averiguado qué tipo de hongos son, de dónde vienen?

Entrevistado: Encontré uno como del que me dijiste, que vimos acá, el de Mario Bross el rojito con blanco. ¿Cómo se llamaba?

Entrevistador: Amanita muscaria ¿Y qué otra cosa, por ejemplo, relacionada a la basura o al reciclaje? ¿Aprendiste algo? ¿Lo haces en tu casa?

Entrevistado: A veces, una cuanta vez.

Entrevistador: ¿Y en tu casa tu familia recicla?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Cómo lo hacen?

Entrevistado: Cuando terminamos de comer botamos la botella, por ejemplo, de jugo, y juntamos tapitas y las cortamos por la mitad y la transformamos en un auto para mi hermanito

Entrevistador: Mira, o sea, ¿Tú te acuerdas cuando nosotros sembramos unas plantas y le dijimos palabras buenas y malas?

Entrevistado: Ah, sí.

Entrevistador: ¿Qué te pareció esa actividad?

Entrevistado: Genial, porque yo no sabía que las plantas sentían. Y con palabras buenas las plantas crecían y con palabras malas no crecían.

Entrevistador: ¿Y tú crees que eso también les pasa a los seres humanos?

Entrevistado: Sí, sí. Cuando dicen cosas feas uno se siente mal, y cuando te dicen cosas lindas uno se siente bien y crecen bien

Entrevistador: ¿Tú aprendiste un poco más de las emociones en este taller? ¿cuales?

Entrevistado: Sí por, como a la frustración que es como cuando te enojas por todo, pero lo superas y no te pones mañosa.

Entrevistador: ¿reconoces otra emoción?

Entrevistado: felicidad, amable

Entrevistador: ¿En alguna clase tuya de la escuela te hablan de las emociones o de cómo te sientes, ¿qué hacer cuando uno se siente triste, cuando se siente frustrada como tu dijiste?

Entrevistado: No, pero solo en una clase. La clase de la tía que sale en los recreos.

Entrevistador: La xxx de convivencia

Entrevistado: Ah, sí, la Tía ella nos habla de eso y el taller también

Entrevistador: ¿Tú crees que eso te ayuda a ti? ¿Les ayuda a los niños a entenderse mejor?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Hubo alguna actividad que no te gustó, que fue difícil para ti?

Entrevistador: No, ninguna.

Entrevistador: alguna actividad que te gustaría repetir

Entrevistador: a la playa Nuevo? Ya. Si tuvieras que poner una nota al taller, ¿Qué nota le pondrías?

Entrevistador: le pondrías 7

Entrevistador: qué cosa repetirías. ¿Por ejemplo?

Entrevistado: Ay, no sé. Ya.

Entrevistador: Oye Xxx, si tú pudieras inventar una nueva actividad para cuidar la naturaleza. ¿Cuál sería?

Entrevistador: Ir a la playa a recoger la basura.,

Entrevistador: súper bien ¿Quieres contarnos algo más del taller? ¿Algo que no te haya preguntado?

Entrevistador: Siempre hay que cuidar la naturaleza y no dejar de hacer milagros. Y. No dejar de tener logros.

Entrevistador: ¿Y qué más le quieres contar a las personas que están aquí escuchando?

Entrevistado: De que, si uno se rinde, el otro la apoya. Muy bien. Y eso es gracias al trabajo en equipo, ¿Cierto?

Entrevistador: Sí. ¿Tú sientes que aprendiste cosas en el taller?

Entrevistador: Gracias Xxx

6.2.3 Est3.salida

EST3.SALIDA

Entrevistador:

Como te dije, vamos a tener una pequeña conversación que yo voy a grabar. Todo lo que tú me digas va a ser anónimo, nadie va a saber que tú me lo dijiste. Así que toda tu información está protegida., Y lo que te voy a preguntar es cositas que hiciste en el taller medioambiental, que participaste todos los días.

Entrevistador:¿Qué días ibas al taller?

Entrevistado: Los lunes nomás.

Entrevistador: Los lunes. Ya. Entonces lo primero que tenía que preguntar, XXX es si a ti ¿te gustó participar en las actividades del taller medioambiental?.

Entrevistado: Sí, me gustó y no quiero que acabe nunca.

Entrevistador: ¿Qué fue lo que más te gustó de todas las cosas que se hicieron?

Entrevistador: Fue cuando viajamos.

Entrevistador:

¿A dónde viajamos?

Entrevistado: Al Parque Nacional, ¿Verdad?

Entrevistador: De Cucao.

Entrevistador:¿Y qué otros lugares salimos?

Entrevistado: Como a un lugar de desiertos que parecía desierto toda la playa.

Entrevistador: ¿Cómo se llaman esas estructuras que se forman de arena?

Entrevistado: Parece la frontera Do.

Entrevistador: Dunas.

Entrevistador:

Oye, pero además en el taller también salimos a otras partes. ¿Te acuerdas cuando fuimos a la plaza?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Te gustaba ir a la plaza?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Y pintar mural y esas cosas ¿Te gustaron?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: Ir a la otra escuela, la escuela Amanecer, ¿Qué te pareció?

Entrevistado: Sí, porque ahí estaba la foto de mi primo. Ahí estudia mi primo XXX.

Entrevistador: Oye, ¿Y cómo te pareció esa actividad? ¿Te gustó? ¿Crees que es importante para la naturaleza esa actividad?

Entrevistado: Sí, Sí.

Entrevistador: Oye, si le tuvieras que contar a un amigo que no viene al liceo de qué se trataba tu taller, ¿Qué le dirías tú?

Entrevistador: Que es amable, solo hay tareas y al medio ambiental es hermoso porque la tía XXX es muy amable. Y hay que venir porque puedes ir a cualquier lugar y puedes viajar a ver a los otros niños, puedes ir a la playa y al parque Nacional.

Entrevistador: ¿Cómo trabajaste con tus compañeros de taller?

Entrevistado: Porque eran amigos nuevos.

Entrevistador: ¿Cómo trabajaste con ellos?

Entrevistado: Amable.

Entrevistador: ¿Pero fue difícil para ti conocer gente nueva?

Entrevistado : Sí.

Entrevistador: ¿Cómo te sentiste?

Entrevistado: Con vergüenza. porque yo nací con la vergüenza.

Entrevistador: Entonces luego cuando tú ya estuviste en el taller y empezaste los primeros días, ¿Tuviste vergüenza? ¿Cómo te empezaste a sentir? ¿Cómo eran los compañeros?

Entrevistado: Bien.

Entrevistado: Y un día cuando pintamos La compostura, yo me fui a la sala de Haya por (muestra con la mano)

Entrevistador: ¿Esa?

Entrevistado: Esa donde siempre trabajamos o el laboratorio., pero no estaban. Entonces yo bajé y llegó mi amigo, ¿Cómo se llamaba?

Entrevistador: ¿Él xxx?

Entrevistado: El del taller medioambiental.

Entrevistado: Sí, los de azules.

Entrevistador: ahí el xxx.

Entrevistado: Sí.

Entrevistado : Y me dijo que ya estaba cerca y esas cosas y que me estaba buscando en todos lados.

Entrevistador: oye, ¿Y te gustó trabajar con tus compañeros en grupo?

Entrevistado: si porque igual en el taller nunca peleábamos, Siempre eran trabajos en grupo, no habían como competencias.

Entrevistador: ¿Te gustó eso?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Mucho?

Entrevistado: Poco.

Entrevistador: ¿Tú crees que es entretenido trabajar en grupo?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque puedes conocer nuevas personas, acompañarlas, ayudarlas.

Las nuevas personas como compañeros, si tienen vergüenza también puedes unirlos para jugar y todo eso. Entonces el taller quisiera que sea infinito.

Entrevistador: ¿Te pasó alguna vez que estuviste en el taller y no entendiste algo o te dio pena, te enojaste o te frustraste?

Entrevistado: si No, entendí algo.

Entrevistador: ¿Cuándo?

Entrevistado: La primera vez.

Entrevistador: ¿Y cómo te sentiste cuando lo entendías?

Entrevistado: Avergonzado.

Entrevistador: ¿Y te pasa que te sientes avergonzado habitualmente?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿En la sala de clase te pasa que te sientes avergonzado?

Entrevistado: No, estoy bien.

Entrevistador: ¿Te atreves a hacer tus disertaciones y todo?

Entrevistado: Sí. No, las disertaciones como que me da un poco de vergüenza al minuto, pero después la hago así, con mucha fuerza y confianza.

Entrevistador: ¿Oye, pero dónde te ha pasado eso que te da vergüenza?

Entrevistado: No, solo me pasa en mi casa. Me quedo pegado a ver si me hago pipí.

Entrevistador: ¿Tú sientes que en el taller aprendiste cosas para poder enfrentar mejor la vergüenza?

Entrevistado: nos.

Entrevistador: ¿Qué cosas aprendiste?

Entrevistado: Conocer amigos, ser amable, estudiar en el taller.

Entrevistador: ¿Y eso te ayudó a superar tu vergüenza?

Entrevistado: Conocer las cosas más las tareas y esas cosas del taller y eso me enfrentó.

Entrevistador: Te enfrentó y te ayudó.

Entrevistador:

¿Alguna vez te he pasado que te has sentido vergüenza? ¿Y algún amigo te ha ayudado en el taller? ¿Alguien te ayudó alguna vez? ¿Cuándo necesitas ayuda?

Entrevistado: Nunca necesité ayuda. Aprendí del primer día, pero no entendía casi nada. Se hacían cosas muy locas, como cantar bailar

Entrevistador: Y ese día que tú no entendiste nada, ¿Qué hiciste para poder entender?

Entrevistado: Escuchar. Escucharlos a todo y hacer las tareas y entender poco a poco. Escuchar a la tía xxx, hacerle caso.

Entrevistador: ¿Tú te acuerdas de alguna emoción cuando fuimos por ejemplo al lago, al parque o cuando estuvimos pintando la compostera?

Entrevistado: Felicidad. Y cuando fuimos por ejemplo, a la playa me sentí feliz con muchas cosas y amablemente, riendo, jugando y haciendo todo porque yo me siento bien.

Entrevistador:

Qué bueno. Oye, ¿Y te sentiste alguna vez, por ejemplo, miedo?

Entrevistado: Sí, cuando es de noche. Cuando es de noche en mi casa, atrás en la ducha hay una cortina y me puede aparecer un monstruo.

Entrevistador: Pero en el taller te preguntó.

Entrevistado: La casa. La casa esa. La casa que vimos la primera vez.

Entrevistador: ¿Al museo?

Entrevistado: Sí. Sentí miedo porque había una figura con una pata para acá, otra por acá, una mano para acá. Estaba peluda.

Entrevistador: Oye, ¿Alguna vez te sentiste asombrado?

Entrevistador: ¿Qué aprendiste sobre la naturaleza o el medio ambiente?

Entrevistado: Que relajante es medio ambiente. que Yo soy un cuidador del medio ambiental No hay que dejar basura en el planeta Tengo que cuidar el planeta Tierra. No tengo que dejar a ninguna persona que bote basura en algún lugar de pasto o de esas cosas.

Entrevistador:

Oye, ¿Y eres protector de algún animal?

Entrevistado: El pudú y el zorro chilote.

Entrevistador:

¿Tú haces alguna de esas cosas que aprendiste en el taller en tu casa?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Cómo qué cosas?

Entrevistado : Boto el plátano porque tengo una compostera donde se botan esas cosas de frutas y esas cosas.

Entrevistador: ¿Los residuos orgánicos?

Entrevistado: Sí.

Entrevistado: Entonces lo boto en la compostera, pero tengo que salir para afuera porque la compostera está afuera, cerca del gallinero.

Entrevistador:

Súper bien, XXX.

Entrevistador:

¿Y qué otra cosa más hace relacionado al medio ambiente?

Entrevistado: Tiro la basura a su lugar.

Entrevistador: ¿Y reciclas?

Entrevistado: Sí, cómo cuando una botella se me acaba, yo la dejo detrás ahí para ocuparla.

Entrevistador: Excelente. Que bien.

Entrevistador: ¿Qué le dirías a otra persona para que cuide la naturaleza?

Entrevistado: Que tire las cosas en el basurero. Que tenga una compostera como yo para tirar esas cosas de frutas. Y que no bote basura nunca en el planeta, porque hay que cuidar el planeta.

Entrevistador: Si pudieras volver al taller, ¿Qué actividad te gustaría que repitiéramos?

Entrevistado: El museo.

Entrevistador: ¿Y hubo alguna actividad que no te gustó o que te pareció difícil?

Entrevistado: Cuando hicimos un dibujo del animal en el laboratorio y teníamos que decirlo ahí. Me daba vergüenza el pájaro que tuviste que exponer y era difícil.

Entrevistador: ¿Pero te quedó hermoso, cierto?

Entrevistador: Si pudieras inventar una nueva actividad para cuidar la naturaleza, ¿Cuál sería?

Entrevistado: Sería viajar a un campo donde cuiden la naturaleza y ver qué cosa hay.

Como la huerta, los frutos. Una huerta, las plantas. Ver frutos, ver esas cosas.

Frutillas y esas cosas.

Entrevistador:

Que bien.

Entrevistador:

Oye, XXX ¿Y tú crees que uno por medio de la naturaleza puede aprender cosas cómo ayudar a las personas, cuidarse sí mismo, no botar basura nunca donde no corresponde?

Entrevistado: También.

Entrevistador: ¿Y tú crees que uno en el taller medioambiental pueda sumar o arregar con la naturaleza?

Entrevistador:

Es que es la naturaleza nos , pero en el laboratorio, cuando paseo y esas cosas, ahí donde hay un pasto de campo y nos dan una hoja para hacer, también se puede. Pero cuando no tenemos hoja y eso y viajamos, difícil, no se puede. Es difícil.

Entrevistador: Oye, ¿Quieres decir algo más respecto al taller medioambiental?

Entrevistado : Que es hermoso y que la tía XXX es una buena profesora.

6.1.4 Est4.Salida

Est4.Salida

Entrevistador:

Vamos a tener una pequeña conversación para recordar las actividades que hemos hecho en el taller medioambiental. Ya. XXX lo primero que te quiero preguntar es si a ti te gustó participar en las actividades del taller medioambiental.

Entrevistado:

Claro que sí. Ya, ¿Por qué?

Entrevistador: Eran muy divertidas. Eran muy divertidas,

Entrevistador: sí. ¿Qué fue lo que más te gustó hacer?

Entrevistado : Lo que más me gustó hacer fue hacerlo hongo y haber salido. Esa salida pedagógica. Ya, inolvidable.

Entrevistador: xxx, ¿Y qué otras cosas hicimos en el taller que tú recuerdes?

Entrevistado: Que armamos rompecabezas, También que conocimos hongos, que cuando hicimos esa maqueta pintamos. Hicimos los hongos con scotch. Y también que después los pintamos. Ya.

Entrevistador : ¿Y eso fue importante para ti?

Entrevistado : Sí, yo he visto varios hongos desde que soy pequeño.

Entrevistador: Ya, ¿Y en el liceo habías visto hongos?

Entrevistado: Sí, he visto hongos de cera acá en el patio.

Entrevistador

Oye, si tú tuvieras que decirle a un niño de otra escuela lo que hiciste en el taller medioambiental, ¿Qué le dirías?

Entrevistado :

Yo le diría que en ese taller hacemos cosas del medio ambiente, ayudamos al medio ambiente, hacemos cosas divertidas. También que a veces hacemos salidas pedagógicas y también que nos divertimos demasiado porque todas las cosas que hacemos son divertidas. Bien, excelente.

Entrevistador:

¿Cómo sientes que tú trabajaste en el taller medioambiental? ¿Cómo fue para ti conocer otros niños?

Entrevistado

Bien. Sí.

Entrevistador

Háblame un poco más de eso. ¿Cómo fue para ti? ¿Conocías algunos niños?

Entrevistado

yo. Conocí a la xxx, a xxx, a xxx y también ahí estaba mi hermanito. Claro que lo conozco porque es mi hermano. Obvio. Ya. Eran los tres que conocía. Ya.

Entrevistador

¿Y cómo fue para ti trabajar con ellos?

Entrevistado:

Bien, bien. Ya.

Entrevistador:

¿Alguna vez te pasó que no entendiste algo o que te costaba alguna actividad?

Entrevistado:

No mucho, solo cuando hicimos esos hongos al principio era fácil, solo que pintarlos se me había complicado un poquito. Porque no sabía cómo pintarlo. Ya.

Entrevistador:

¿Y qué haces cuando algo se te dificulta ?

Entrevistado

Trato de pedir ayuda o me lo trato de resolver yo

Entrevistador ¿Y tú viste a otros niños que les costara poder resolver?

Entrevistado:

¿Resolver cosas en el taller? Sí, sí. ¿

Entrevistador: ¿Cómo quién?

Entrevistado: Como el XXX. Y también el El xxx. Es que ellos son diferentes, ósea igual que uno, pero como que les cuesta más; pero igual les ayudamos,

Entrevistador ¿Y cómo les ayudabas tú a ellos para que ellos se sintieran bien, cómodos?

Entrevistado:

Les ayudaba, les daba más respuesta, los escuchaba . todos le ayudábamos

Entrevistador

¿Tú habías trabajado en grupo antes? ¿En la escuela trabajan en grupo?

Entrevistado: Sí, a veces. A veces.

Entrevistador

¿Poco o hartó?

Entrevistado: Harto, hartó..

Entrevistador: ¿Cómo fue para ti trabajar en grupo?

Entrevistado Bien

Entrevistador: ¿Sí? ¿Aprendiste algo Nuevo para aprender a trabajar en grupo'? ¿Qué crees que tú? ¿Que es importante que los niños sepan para poder trabajar en grupo?

Entrevistado:

Que tienen que llevarse bien, que tienen que trabajar en equipo para que les pueda resultar bien. Y siempre tienen que asegurarse de que tengan todo bien y hecho.

Entrevistador:

Ya. Bien. Oye, ¿Tú crees que es fácil trabajar en grupo ?

Entrevistado:

Sí. Solo que cuesta. Cuesta, o sea, no es tan fácil. Pero cuesta porque a veces nos cuesta hablar y que te hagan caso. Igual descubrí que era divertido, eso no lo sabía

Entrevistador ¿Y qué cuesta?

Entrevistado: Que nos llevemos l bien. . Eso es lo que a mí a veces me cuesta.

Entrevistador:

¿Oye, y alguna vez algún compañero de curso te ayudó en alguna situación que tú requiriste ayuda?

Entrevistado:

Sí. Sí. ¿Quién? El xxx.

Entrevistador

¿Qué aprendiste tú sobre la naturaleza y el medio ambiente en el taller xxx?

Entrevistado:

Aprendí a cuidar la tierra, a trabajar en equipo, a no botar la basura, a reciclarla también. Que debemos siempre trabajar en equipo para que las cosas nos resulten bien. Y que si algo nos cuesta, nosotros podemos pedir ayuda y así podemos llegar a hacerlo bien.

Entrevistador:

¿Hace algunas de esas cosas que aprendiste en el taller, en tu casa?

Entrevistado

Sí.

Entrevistador: ¿Qué cosas?

Entrevistado: A nunca botar mi basura en cualquier parte. Manualidades.

Entrevistador: ¿Te gustó trabajar con arte?

Entrevistado

Sí. Esa es la parte más divertida. Esa es la parte divertida.

Entrevistador: ¿Qué Aprendiste en el taller medioambiental o relacionado al medio ambiente?

Entrevistado: Que hay que tener atención, hay que mantener, hay que hacer siempre las cosas bien y no equivocarnos para que nos salga bien.

Entrevistador: ¿Y tú crees que equivocarse es malo?

Entrevistado: O sea, no es malo porque nosotros podemos llegar a aprender de nuestros errores

Entrevistador

¿Tú crees que los niños y niñas pueden aprender cosas de la escuela, por ejemplo, matemáticas, lenguaje, con el medio ambiente?

Entrevistado: diría que sí.

Entrevistador : Ya, ¿Por qué?

Entrevistado: Porque así, por ejemplo, tenemos que hacer algo, en un trabajo , lo podemos hacer en la naturaleza y así es más fácil de aprender , porque es entretenido

Entrevistador: ¿Pero tú crees que uno puede aprender a leer en la naturaleza?

Entrevistado: No

Entrevistador : . ¿Y tú crees que uno puede aprender a sumar, restar, multiplicar y dividir en la naturaleza?

Entrevistado: No, uno aprende otras cosas en la naturaleza, como cuidar la naturaleza, esas cosas, pero otras cosas No, nos , podría ser ...

Entrevistador: ¿Tú crees que la naturaleza le puede ayudar a los niños que les cuesta más comunicarse, a mejorar su comunicación?

Entrevistado: sipo obvio si siempre en el taller hablamos mucho

Entrevistador : ¿Hubo alguna actividad que no te gustó o que fue difícil para ti.

Entrevistado

No es que no me guste, pero se me hizo difícil. La maqueta de hongo.

Entrevistador: si pudieras inventar una nueva actividad para cuidar la naturaleza, ¿Qué harías?

Entrevistado: Yo mostraría el daño que hacemos cuando imprimimos hojas, porque todas las hojas que existen en el mundo son árboles que fueron cortados para hacer las hojas. Entonces mostrarías el daño, harías una radio, un vídeo. Haría un vídeo demostrando que eso es malo para la naturaleza, si no, en nuestro mundo seguirá enfermándose y ya no podría soportar.

Entrevistador:

¿Y tú crees que a tu hermano pequeño, a xxx, le sirvió el taller?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿En qué le sirvió?

Entrevistado: Mucho. Sí, porque aprendió a pedir ayuda y también a. A resolver a veces sus cosas él solo. Ya. Porque él no lo hacía antes. Le costaba hacerlo él solito. siempre pedía ayuda

Entrevistador: ¿Y tú crees que eso le sirve a tu hermano?

Entrevistado: Sí, sí.

Entrevistador: ¿Y hay otra cosa que le haya servido a tu hermano?

Entrevistado: Ose yo diría que que sí, a no votar sus papeles en cualquier parte, porque llegaba hasta hacerlo.

Entrevistador: ¿Llegaba a hacerlo en la casa?

Entrevistado

Sí, a veces. A veces hasta se le caían. A veces se le caían afuera en la entrada cuando abría algún dulce y se le llegaba a caer.

Entrevistador

Ah, chuta. Ya, ¿Entonces ahora ya es más cuidadoso con es?.

Entrevistado:

Sí, se asegura de guardarlo bien en el bolsillo.

Entrevistador

Ya. ¿Oye xxx, te gustaría participar el próximo año del taller? ¿Qué nota le pones?

Entrevistado

Infinito.

Entrevistador: ¿Y qué mejorarías del taller, que podría hacerlo más entretenido?

Entrevistado

pregunta. Que veamos mucho de animales marinos, cetáceos. También de dinosaurios es También de que hagamos salida pedagógica como para ver algo.

Entrevistador: ¿Tú crees que los niños aprenden en las salidas pedagógicas?

Entrevistado: Sí, sí. Porque así pueden explorar, pueden aprender, aprenden más sobre la

naturaleza.

Como por ejemplo, hay cosas que nadie ha visto, animales albinos, es muy difícil. Y Cuando yo salí de paseo, una salida pedagógica Igual a Cucao pasó que cuando íbamos hacia el parque Cucao pasó que pasó que habían en el camino habían visto un pudú albino.

Entrevistador

Ya. Y ¿eso para ti fue emocionante?

Entrevistado: Sí, fue como aprender algo que siempre quería pero hay que ir atento. Sí, es verdad, es verdad.

Entrevistado

Sí. ¿Entonces tú crees que uno puede aprender cosas de las salidas pedagógicas?

Entrevistado

Sí. Cierto.

Entrevistador: ¿Qué cosas son importantes para la vida?

Entrevistado : si como cuidar la naturaleza

Porque si cuidamos la naturaleza, nuestro mundo estaría más fuerte. Y además sin las plantas no habría. Oxígeno, cómo respiraríamos. Estamos todos conectados, el aire, el viento flota a veces levanta cosas, levanta polen, pero el viento lleva oxígeno solo cuando hay plantas.

Entrevistador

Entonces es importante, ¿Cierto?

Entrevistador

¿Tú crees que las escuelas tendrían que tener más actividades medioambientales?

Entrevistado

sí. (Est4.salida, Pos. 1-24)

6.1.5 Est5.Salida

Entrevistador: Ya. Hoy día vamos a tener una pequeña conversación para recordar las actividades que hicimos en el taller medioambiental y cómo te parecieron a ti, qué cosas te gustaron, qué aprendiste y qué cosas no te gustaron y qué repetirías. La primera pregunta que te quiero ¿Te gustó participar en las actividades del taller medioambiental? ¿qué te gustó?

Entrevistado: Los paseos, porque cuando fuimos a una playa como es el Océano Pacífico, me gustó mucho porque ahí podíamos escalar en la arena.

Entrevistador:

Bien. Ya. Los paseos. ¿A qué otro lugar salimos de paseo?

Entrevistado:

Salimos a otro lugar. Salimos como habíamos salido al parque nacional, donde yo no me quedé subir a uno, pero yo me terminé subiendo porque quería enfrentar mis miedos ahí. Y fuimos a comer al bus, creo que luego. Y nos tuvimos que poner botas. Escuchamos como a un pájaro y también vimos animales hechos de madera. animales nativos. Y también como un árbol como medio rojo. un árbol medio rojo.

Entrevistador:

¿Qué fue lo que más te gustó hacer? Ir a la playa. Ir a

Entrevistado : la playa. Ya.

Entrevistador: ¿Qué otra cosa de todas estas cosas que hicimos te gustó hacer?

Entrevistado: Además de esas cositas que me parecieron como al bambú. También la de mezclar colores no me gustó, pero la de pintar paredes me gustó. Ya.

Entrevistador: ¿Por qué no te gustó mezclar colores?

Entrevistado: Es que se demoraba mucho, yo tuve que esperar, yo no estaba haciendo nada, mientras que solo miraba como mezclaban. Ah, ya. ¿Y esto te gustó? Sí,

Entrevistador:

si tú le tuvieras que contar a un amigo lo que hiciste en este taller, ¿Qué le dirías?

Entrevistado: Que fuimos al océano pacíficos que saltamos en playa, subimos como un observatorio. Y también tuve que subir al observatorio para vencer mis miedos. Y también fuimos a comer al bus. **Entrevistador:**

Entrevistador: Ya, pero además del paseo a la playa, ¿Qué otra cosa hicimos?

Entrevistado: Hicimos hartas cosas. Observar el paisaje del agua, unos árboles de rojos, animales de mar, Ir a la casa de 100 años Y del taller de pintar, de sembrar, de salir, hacer cosas como los paseos, y pintar con acuarela.

Entrevistador: ¿Habías dibujado con acuarela antes?

Entrevistado : No, jamás.

Entrevistador: ¿Cómo trabajaste con los compañeros en el taller? ¿Te costó más o menos? ¿Por qué?

Entrevistado: No sé, es que apenas había un varón de mi curso.

Entrevistador: ¿Tuviste que estar con compañeros nuevos? ¿Y te costó?

Entrevistado: Siempre me costó siempre.

Entrevistador:
¿Hasta el final del taller?

Entrevistado: Sí

Entrevistador: .¿Te hiciste amigos nuevos?

Entrevistado: Más o menos.

Entrevistador: ¿Quién dirías tú que es tu amigo nuevo?

Entrevistado: Creo que xxx.

Entrevistador: ¿Alguien más?

Entrevistado: Creo que no. No, es que con él no me llevo como bien.

Entrevistador: ¿Con qué no te llevas bien con? Los demás del taller?

Entrevistado: Es que me cuesta como entenderlos.

Entrevistador:

Te cuesta entender a los compañeros. Ya. Pero yo te

Entrevistador: ¿te acuerdas qué cosas te costaban entender?

Entrevistado: Sí, como algunas cosas del taller.

Entrevistador: ¿Cómo qué?

Entrevistador: Como dibujó. Me confunde. Dibujar con acuarela.

Entrevistador:

¿Te acuerdas cuando fuimos críticos de cine y vimos cortos y Trabajaste con la xxx? ¿Te costó trabajar con ella ?

Entrevistado : No, no. es que ella me entiende

Entrevistador:

¿Qué hacías cuando no entendías o te costaba alguna actividad?

Entrevistado:

No sé. Ya. Yo me Quedo como quieto.

Entrevistador: ¿Te quedas quieto?

Entrevistado : Al final empezaba a pedir ayuda pero a veces era tarde

Entrevistador:¿ Este taller tú sientes que te ayudó a trabajar en grupo?

Entrevistado: Creo que un poco. es que no me gusta trabajar tanto en grupo.
Pero si me gusta un poquito

Entrevistador: .¿Sientes que el taller te ayudó a trabajar más en grupo y a conocer gente nueva?

Entrevistado: yo conocí al xxxx. Y si me ayudo, pase me obligo (risas), pero después me acostumbre

Entrevistador:

Ya. Porque.

Entrevistador: ¿Te sentiste alguna vez enojado o frustrado en el taller?

Entrevistado : No, creo que no.

Entrevistador: ¿Nunca te enojaste?

Entrevistado : No. No.

Entrevistador: ¿Qué emoción sentiste cuando estabas en Cucao, cuando te subiste al mirador?

Entrevistado: Tuve Miedo en el mirador y preocupado y con calor y con sed

Entrevistador: Ya. ¿Qué más? ¿Y alguna emoción positiva?

Entrevistado : No sé.

Entrevistador:

¿Te sentiste alguna vez emocionado?

Entrevistador: Sí, cuando fuimos a adoptar a mi gato.

Entrevistador:

Ya, bien. ¿Y En el taller?

Entrevistado : sorprendido, cuando vi cómo se derretía la acuarela en el papel.

Entrevistador: ¿Y cuándo descubriste los hongos ?

Entrevistado: sorprendido , porque no sabías que había en el liceo.

Entrevistador: ¿Y tomaste algún hongo? ¿Lo tomaste y lo miraste bien?

Entrevistado : No. que miedo y asco. Aunque igual son tiernos pero su forma me da cosa nervio, me deja quieto,

Entrevistador: ¿paralizado?

Entrevistado: si, como así (muestra con su cuerpo)

Entrevistador: Te voy a hacer otra pregunta. ¿Cuándo te enojabas, te ponías triste o nervioso? ¿Qué hacías para sentirte mejor?

Entrevistado: Respirar,

Entrevistador: ¿Has aprendido alguna forma nueva para enfrentar esas emociones?

Entrevistado: quedar e callado. Porque cuando estoy triste no me gusta como mirar a los otros , así que hago como que no las miro, pero si los escucho y no les hablo , me escondo , así me calmo

Entrevistador: Ya. Pero esa es una estrategia súper ¿Tú eso lo hacías el año pasado?

Entrevistado: No lo aprendí este año, Bueno, el primero y el segundo. Ya, pero este año lo aprendí mejor.

Entrevistador: ¿Y te has sentido triste este año?

Entrevistado: un poquito. Un poquito. Ya. Pero Nada del taller.

En otras situaciones.

Entrevistador: ¿y en otras situaciones tú ocupas esa estrategia que respires o quedarse callado para calmarse

Entrevistador: Sí.

Entrevistador: ¿Hay alguien que te ayude a calmarte?

Entrevistado : Mi mamá, mi papá. Y mi gato, mi gato.

Entrevistado: ¿y en la escuela?

Entrevistado: la tía Jessy y mis compañeros , ahora que no grito me ayudan.

Entrevistador: ¿Aprendiste algo sobre la naturaleza o el medio ambiente en el taller?

Entrevistado : Sí. Que hay que proteger las plantas porque si les echan basura se ven como desordenando y se ve feo el ambiente. Y eso hace que se contaminen y luego abejas, insectos, peces y animales comen esa basura y se empiecen como a caer y mueran. También contaminan árboles donde viven animales, bosques, talan árboles.

Entrevistador: Súper. ¿Eso aprendiste en el taller?

Entrevistado : Sí, sí.

Entrevistador: ¿Oye, y algo relacionado con los animales? ¿A ti te gustan los animales?

Entrevistado: Sí, sí. Sí, sí, a mí.

Entrevistador: Tu mamá decía que no te gustaba mucho que te daban nervios. ¿Ahora te siguen dando nervios?

Entrevistado: Un poco. Lo que me interesa son las hormigas.

Entrevistador: ¿Te gustan las hormigas?

Entrevistado : ahora me gustan

Entrevistador: Ya. ¿Y los hongos, por ejemplo? ¿Te sorprendiste cuando los conociste?

Entrevistado: si mucho , no sabía que estaban tan cerca y tan pequeños , y tan pegajosos y tiernos pero asquerosos.

Entrevistador: ¿Haces alguna de las cosas que aprendiste en el taller, en tu casa?

Entrevistado: Ahora si le echo agua como a las plantas.

Entrevistador: Ya. ¿Qué más?

Entrevistado: le echo agua , pero mi gato les hace pis, y mi mamá le compró un arena a mi gato, pero como mi gato en vez de hacerse en el arenero, se hizo la planta que había al lado. Y mi mamá le abre para que haga el baño afuera, no va el baño afuera. Solo dentro.

Entrevistador: Chuta. Ya. Oye, ¿Qué más aprendiste en el taller?

Entrevistado: cuidar las plantas de mi gato no tirar basura.

Entrevistador:
¿Cómo se llama eso de no tirar la basura?

Entrevistado: Reciclar.

Entrevistador: ¿Reciclar? ¿Qué es?

Entrevistado: No botar objetos a la basura y usarlos para hacer cosas como Reutilizar. Había una canción cantábamos con reciclar, Reciclar.

Entrevistador: . ¿Qué más aprendiste?

Entrevistador: Cómo ver los insectos actuar en el microscopio

Entrevistador:¿Fuiste a alguna feria medioambiental?

Entrevistado: No,

Entrevistador: ¿pero cuando fuimos a la escuela Amanecer?

Entrevistado: creo que un día me sacaron para ir a una universidad y vimos como una película que se.

Entrevistador: ¿Qué le dirías a otra persona para que cuide la naturaleza?

Entrevistado: No sé. Que no tire basura, que no mata todos los insectos que vea, aunque sean asquerosos No botar la basura y reciclarla. Que cuida los animales.

Entrevistador: ¿Y por qué es importante cuidar la naturaleza?

Entrevistado: Porque o si no se pueden contaminar o van muriendo animales.

Entrevistador: Si pudiera volver al taller, ¿Qué actividad te gustaría repetir?

Entrevistado: La de los paseos, la de la pintura. La de estar como afuera del Liceo.

Entrevistador: . ¿Hubo alguna actividad que no te gusto que te fue difícil para ti?

Entrevistado: Creo que ninguna.

Entrevistador: Si pudieras inventar una nueva actividad para cuidar la naturaleza,

Entrevistado: No sé,

Entrevistador: ¿Tú volverías a estar en el taller? Medioambiental.

Entrevistado: Creo que sí.

6.1.6 PROF. 1 Salida

PROF. 1 Salida

ENTREVISTADOR:

Como usted sabe, varios de sus estudiantes participaron en la propuesta de educación medioambiental desarrollada en el liceo. El propósito de esta entrevista es conocer su percepción como docente sobre los cambios que pudo observar en ellos y ellas a lo largo de la experiencia. Cómo se comunican, cómo interactúan, cómo expresan sus emociones, cómo integraron los aprendizajes. Su mirada es muy importante para esta investigación, permite entender de manera más profunda cómo este tipo de propuestas pueden contribuir al desarrollo de habilidades. La entrevista es confidencial, no se va a registrar ningún nombre propio de estudiante, ni se vincularán respuestas con docentes específicos. Ya la información será utilizada únicamente con fines investigativos. voy a empezar.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo describiría en términos general las características comunicativas y socioemocionales que tenían sus estudiantes antes de participar en la propuesta?

ENTREVISTADO:

Yo creo que comunicativas y socioemocionales bajas, creo que el proyecto les dio una mirada más amplia de cómo poder relacionar sus habilidades con el diario vivir. Creo que también a nivel comunicativo ellos pueden expresar de muy mejor manera lo que piensan, lo que sienten respecto a la experiencia vivida.

ENTREVISTADOR:

¿Qué conocimientos tenías tú sobre esta iniciativa o sobre el taller medioambiental antes o durante su desarrollo? ¿Conocías sobre que existía el taller que tus estudiantes participaban?

ENTREVISTADO:

Conocía claramente en conversaciones con la persona gestora del proyecto, claramente lo conocía por ser parte de los talleres, ecológicos eran estudiantes que estaban un poquito más descendidos, que eran parte del programa Integración, de los cuales yo estoy a cargo de los estudiantes con diagnóstico transitorio. fue una coordinación, un poco de pensar que los estudiantes del programa Integración pudieran participar de este taller para justamente desarrollar estas habilidades más comunicativas, habilidades sociales, socioemocionales, como era la pregunta. Así que fue un taller dirigido al desarrollo de habilidades.

ENTREVISTADOR:

Desde tu mirada como docente, ¿Qué tipo de cambios comenzó o notaste en los estudiantes durante o después de que participaron en la propuesta?

ENTREVISTADOR:

Creo que igual ya lo he respondido un poquito antes, la forma de explayarse, el interés que muestran cuando llegan después de cada taller, lo encuentro sumamente enriquecedor porque ellos comparten todas las experiencias que viven en cada taller y en cada experiencia lo Comparten con el resto de sus compañeros. Hablan de este taller al otro día comparten las sensaciones, las emociones y también lo recomiendan porque para ellos es tan enriquecedor que

creo que quieren que sus compañeros también lo vivan.

ENTREVISTADOR:

¿Has observado algún cambio en la forma en que los estudiantes se comunican entre ellos o con ustedes después de participar en la propuesta A? ¿Has notado diferencia en aspectos como contacto visual, turnos de conversación, uso de gesto, escucha activa, expresión verbal?

ENTREVISTADO:

sí, bueno, con los estudiantes que trabajo yo, o sea con el curso que entro yo y que hay hartos estudiantes del 2º B, particularmente en este caso, XXX,. encuentro que él ha tenido mucha más regulación a partir de este taller, entendiendo cómo funciona, cuáles son las normas sociales, de qué forma hay que respetar el ambiente, el medio ambiente, así que creo que también él entiende que existen normas dentro de un espacio en donde hay que respetarlo. El tema del contacto visual también es parte importante de que se ha generado, yo también en los talleres para poder desarrollar su expresión verbal. Bueno, claro, y el estudiante también, xxx, creo que le influyó de manera social un impacto demasiado grande en el estudiante y también a nivel verbal, porque él podía, al contar las cosas, como él tenía un trastorno del lenguaje tan severo, al contar los sucesos que vivía en el taller desarrollaba de mejor manera su vocabulario, incluía palabras nuevas, tenía un contacto con la naturaleza mucho mayor

ENTREVISTADOR:

¿Tú sientes o percibes que los estudiantes que participaron de este taller han cambiado su disposición a participar en actividades grupales o colaborativas o lo has visto?

ENTREVISTADO:

Sí, totalmente, sí, son mucho más abiertos a que pueden aprender del otro y ya no generan tanto rechazo a generar un equipo, a querer ser el líder siempre, sino que trabajan todos como pares, como iguales, en un equipo más que en un grupo en donde existe una jerarquía.

ENTREVISTADOR:

¿Has notado alguna diferencia en cómo estos estudiantes regulan o expresan sus emociones?

ENTREVISTADO:

Sí, yo creo que la autorregulación que también se ha dado en el taller, por la diversidad de estudiantes que asisten en el taller, creo que la dinámica siempre es de respeto, entonces también esto lo aplican en el aula, porque ya es una conducta aprendida respecto a qué hacer cuando pasa algo, cómo solucionar los conflictos y a nivel de comunicación que todo se resuelve de esa forma

ENTREVISTADOR:

¿Y tú crees que los estudiantes han desarrollado un vínculo emocional con la naturaleza o el entorno en donde viven?

ENTREVISTADO:

Totalmente. Creo que tienen mucho más interés de conocer espacios donde hay naturaleza que espacios donde no las hay.

ENTREVISTADOR:

¿Qué conocimiento o prácticas vinculadas a la educación ambiental Has observado que los estudiantes integran en su vida escolar cotidiana?

ENTREVISTADO:

Creo que el concepto de las tres R lo tienen súper incorporado ahora. Creo que en sus casas hablan de un compostaje, hablan de reciclar, reducir, reutilizar. Saben que el plástico, por ejemplo, se puede convertir en otra cosa, que los residuos tienen su clasificación, que fue uno de los talleres que también se hicieron acá en el liceo. Entonces creo que hay una conciencia mucho mayor respecto al cuidado del medio ambiente.

ENTREVISTADOR:

¿Y tú has notado que estos aprendizajes medioambientales se relacionan con otras asignaturas?

ENTREVISTADO:

Con ciencia generalmente, bueno, como por ser más que nada como medio ambiente, con ciencias más cuando se habla por ejemplo, de los animales nativos y su hábitat. Ellos entienden que el hábitat es un lugar en donde ellos ya visitaron, en donde ellos ya fueron, en el cual hablaron en el taller y saben qué debe tener, qué ambiente debe tener ese animal para poder subsistir

ENTREVISTADOR:

¿Y tú has percibido una mayor autonomía o iniciativa de los estudiantes frente a tareas relacionadas con entorno natural?

ENTREVISTADO:

Sí, entusiasmo. Creo que se entusiasman al saber que va a estar relacionado con el medio ambiente, se entusiasman.

ENTREVISTADOR:

Desde tu perspectiva, ¿Cuáles crees que han sido los principales aportes de esta propuesta al desarrollo de los estudiantes del liceo?

ENTREVISTADO:

Los principales aportes de esta propuesta a los estudiantes del liceo. creo que el desarrollo de la Vida en comunidad. Creo que esto que decía del equipo de que no existen jerarquías, de que todos pueden saber qué hacer sin necesidad de decirlo y poder después compartir una experiencia, ser consciente, reflexionar respecto a esto, creo que les ha dado estas habilidades que intentamos siempre desarrollar en las clases, pero desde un entorno completamente diferente y un contexto completamente diferente que las que se dan acá en el aula.

ENTREVISTADOR:

¿Tú piensas que estas iniciativas debiesen mantenerse?.

ENTREVISTADO:

Totalmente de acuerdo

ENTREVISTADOR:

¿Tú crees que tienen implicancias para el aprendizaje?

ENTREVISTADO:

Totalmente de acuerdo, Yo creo que el aprendizaje siempre va a ser mejor y más significativo si lo relacionamos con algo concreto, con el quehacer, con la vida cotidiana. Es importante también que los chicos tengan experiencia y a través de esas experiencias puedan generar ellos mismos su propio aprendizaje. Nosotros podamos ser unos mediadores. Como sugerencia daría para articular este tipo de propuestas ambientales inclusivas en el trabajo cotidiano en el aula. El aprendizaje basado en proyectos creo que sería una muy buena propuesta

para poder vincular las asignaturas, por ejemplo, ciencia, historia con el medio ambiente. Visitar parques como sí lo han hecho en el taller y no se han realizado salidas pedagógicas, podría haber sido una muy buena vinculación y aprender obviamente este proyecto, generarlo desde un primero básico hasta un cuarto básico, con un aprendizaje transversal y con objetivos que claramente van a estar en el currículum y se van a desarrollar habilidades y actitudes y muchas cosas que se pueden lograr. (Prof.1 Salida, Pos. 1-7)

6.1.5 PROF. 1 Salida

PROF. 1 Salida

6.1.6 Prof2.Salida

Prof2.Salida

ENTREVISTADOR

Ya XXX, profesora de segundo básico. Como tú sabes, varios de tus estudiantes participaron en una propuesta de educación medioambiental y el propósito de esta entrevista es conocer tu percepción como docente sobre los cambios que pudiste observar en ello y en ella a lo largo de la experiencia, Cómo se comunican, cómo se interactúan. Tu mirada es importante porque permite entender de manera más profunda cómo este tipo de propuestas pueden contribuir o no contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas. Esta entrevista es confidencial, no voy a registrar tu nombre propio, ni los estudiantes ni los nombres de los estudiantes y si hay alguna pregunta que no desees responder, pues no respondemos.

¿Qué conocimientos tienes tú sobre esta iniciativa, antes o durante su desarrollo? ¿Conoces algo sobre la iniciativa del Taller Medioambiental?

ENTREVISTADO: Bueno, sé que la propuesta partió producto del sello, de nuestro sello que

tenemos en este colegio, que es el sello Medioambiental, y que a raíz de eso, tú como galerista del taller, tomaste la iniciativa para poder realizar el taller con algunos estudiantes que eligieran y optaran por ir al Taller Medio Ambiente.

ENTREVISTADOR: De tus estudiantes que asisten al Taller Medioambiental, ¿Como tú describirías en términos generales las características como comunicativas y socioemocionales que tenían tus estudiantes antes de participar de la propuesta?

ENTREVISTADO: Bueno, tengo dos estudiantes que eran muy tímidos, no voy a mencionar su nombre porque era uno de primero y la otra de segundo básico, que eran muy tímidos, que en la sala igual eran muy poco participativos y siento que el Taller Medioambiental le ha ayudado a eso, a fortalecer su comunicación con los demás estudiantes, con los demás compañeros. Hoy en día, por ejemplo, este pequeño que yo te nombro, de acá del curso del primero B, es mucho más abierto también su problema de frustración lo ha solucionado bastante más que al inicio de año. Y la otra niña que no tenía problemas de frustración, pero si era muy tímida, la he visto que está mucho más comunicativa durante mis horas de clases. Y este chico, xxx,

ENTREVISTADOR

¿Cómo Ves tú a los estudiantes ?

ENTREVISTADO: A XXX lo noto con una motivación que no tenía, lo noto muy motivado, principalmente cuando sale una salida pedagógica. En sala él se comunica más, se preocupa más de tener siempre sus tareas al día. En ocasiones, no siempre, pero sí he visto un avance en ese sentido de que está mucho más preocupado de la parte académica de él, también busca más apoyo, que es que no era normal verlo en XXX.

ENTREVISTADOR: Desde tu mirada como docente, ¿Tú notaste una diferencia o hubieron cambios desde el comienzo de la experiencia hasta el final de la experiencia en los estudiantes?

ENTREVISTADO : Sí, al inicio no se notaba tanto cambio, obviamente porque venía recién integrándose este año al tener el taller , pero con el paso del tiempo yo creo que en el segundo semestre se evidenció más el fortalecimiento del taller en los niños, se sienten más apropiados, tienen más facilidades de comunicarse, yo creo que en esos aspectos ellos han crecido bastante en la relación con sus pares, es ahí donde yo he notado cambios en los chicos.

ENTREVISTADOR: ¿Tú has notado diferencias en tus estudiantes que participan en taller medioambiental, como en el tema del contacto visual, turnos conversacionales, uso de gestos, empatía?

ENTREVISTADO : acá te puedo mencionar a un niño de segundo básico que tiene

diagnóstico TEA y él es súper dependiente de los adultos, responsable y este semestre, bueno en compañía tuya y también un equipo de aula, se ha dicho que xxx tenga más autonomía y siento que ahí el taller ha hecho parte el trabajo, porque hoy en día el xxx va solo al comedor, no necesita de la mano compañero o compañía de un adulto para que él no se sienta confiado y siento que eso es parte del taller ya que también le ha dado las herramientas para que él sea más autónomo

ENTREVISTADOR: ¿Tú sientes que este grupo de estudiantes que participan del taller han tenido una disposición distinta a poder trabajar colaborativamente o en grupo?

ENTREVISTADO: Totalmente se han abierto mucho más al trabajo colaborativo, tienen disposición y no tanto problema de frustración cuando trabajaban entre compañeros. Hoy en día es mucho más fácil trabajar que ellos integren fácilmente a un grupo de trabajo, tienen otra mirada del trabajo en equipo, Porque antes por su problema, generalmente problemas y frustraciones tendían a que, si el resto opinaba mucho o de repente no los consideraba por cualquier motivo, se frustraban demasiado, principalmente a XXX y el XXX también. Pero en el caso de acá de XXX han tenido grandes avances en cuanto a frustraciones.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sientes o has notado alguna diferencia en los estudiantes respecto a cómo expresan y regulan sus emociones?

ENTREVISTADO: Ahí podríamos. Sí, yo creo que sí. El mismo XXX, para ponerlo de ejemplo de nuevo, el mismo XXX en ocasiones por ejemplo lloraba mucho dentro de la sala, tendía a llorar, a que le hagan cosas a través del llanto. Hoy en día no lo he visto, este semestre al menos el primer semestre fue como la partida y creo que fue porque no estaba en el taller, luego sí se notó ese cambio de emoción en . Entonces creo que sí el taller ha fortalecido a los niños.

ENTREVISTADO: ¿Y tú crees que se va, por ejemplo, reconoce más emociones ahora?

ENTREVISTADO: Sí, y las expresa, las verbaliza en Ocasiones, no siempre, pero sí sabe más que en el momento que él está triste o que se siente con pena o cuando está feliz y eso sí es capaz de mencionarlo, porque antes no lo identificaba.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sientes que los estudiantes o verbalizan los estudiantes contigo como algún vínculo emocional con la naturaleza?

ENTREVISTADO: En actividades lo han dicho. Sí, en actividades, por ejemplo, que de repente que uno relaciona del contenido con el territorio. Él menciona que está en su taller medioambiental, que le gusta mucho ir y eso también denota que él está contento y que relaciona el taller con las actividades de clase.

ENTREVISTADO: ¿Tú has notado que algún conocimiento o práctica vinculada a la educación medioambiental los estudiantes la integren en su vida, en su vida concreta o dentro del aula de clase?

ENTREVISTADO: El trabajo en equipo puede ser el trabajo colaborativo, la empatía y conocimientos relacionados. Con el medio ambiente como huerta, siembra, flora, fauna. Conocen más conceptos. Por lo que he visto, de hecho hoy día estuvimos trabajando un texto en donde aparecían palabras como más del territorio, del campo y exime dijo delante de todos algo de huerto, huerta o siembra. Siembra creo que fue el concepto correcto. Y me dijo que era cuando se echaban cosas en la tierra.

ENTREVISTADOR : ¿Han notado que estos aprendizajes medioambientales se relacionan con otras asignaturas

ENTREVISTADO: Muchas veces no se hace la relación, pero si el taller y todo lo que tiene que ver con medio ambiente debería estar súper relacionado con los contenidos que nosotros pasamos en aula. Y eso no sucede tanto. No sucede mucho. Ya.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué crees tú que no sucede?

ENTREVISTADO : Porque no contextualizamos de repente las actividades con nuestros niños.

ENTREVISTADOR ¿Has percibido algún cambio en la autonomía o iniciativa de los estudiantes frente a sus tareas escolares o frente a su vida en general?

ENTREVISTADO: Sí, eso sí. Eso sí. Los chicos trabajan en sala, trabajan mucho más regulados y trabajan mucho más independiente. Ya. Por ejemplo, en el caso de XXX, que era súper dependiente de un adulto para trabajar, hoy en día uno le da una instrucción y él puede trabajar solito.

ENTREVISTADOR: ¿Y tú has notado, por ejemplo, que a nivel de percepción, de aprendizaje y de autoestima escolar?

ENTREVISTADO: Totalmente de acuerdo ahí. Yo creo que el taller ha sido algo fundamental e para su autoestima. Tú que lo conoces también, tú sabes que un chico que era súper por una autoestima súper dañada y siento que no es que lo hayamos recompuesto, pero algo hay un trabajo que se nota y se evidencia.

ENTREVISTADOR : ¿Cuáles crees que han sido los principales aportes de esta propuesta al desarrollo de los estudiantes?

ENTREVISTADO: Bueno, uno de los principales aportes yo creo que ha sido ayudar a fortalecer las herramientas que los chicos tenían como escondida, por ejemplo, autonomía, el trabajo en equipo, el utilizar el vocabulario en contexto, que de repente acá en Chiloé tenemos un montón de palabras que los chicos desconocen y que en el taller sí se evidencian. Entonces por ahí yo creo que va el tema de que lo ha ayudado a fortalecer sus conocimientos. ¿

ENTREVISTADOR: Y tú encuentras que los aprendizajes medioambientales son importantes para trabajarlos en la escuela?

ENTREVISTADO: Son importantísimos Porque tenemos un territorio rico acá, tenemos un territorio que le podemos sacar mucho provecho y no lo hemos hecho, no lo hemos hecho, como te decía antes, no contextualizamos muchas veces nuestras actividades, hablamos con un vocabulario que es súper ajeno a los niños en vez de relacionarlo con cosas que tenemos acá, tenemos animales, tenemos flora, tenemos fauna propia, un propio vocabulario también en nuestra isla y que se ha ido perdiendo también porque en la escuela no lo utilizamos.

ENTREVISTADOR

¿Y tú crees que es relevante poder replicar estas experiencias?

ENTREVISTADO

muy bueno, yo creo que se debería el taller. Es súper relevante el medio ambiente, debería progresar y debería seguir el otro año. porque a los chicos les gusta, le gusta trabajar en la tierra, le gusta tener esta relación, les gusta sus salidas pedagógicas que son para ellos lo máximo, porque los llevas a otro extremo, los sacas a ver su entorno en donde tienen relación con la naturaleza, entonces debería ser parte de alguna asignatura o integrarlo cada año dentro de los talleres para que los chicos también tengan conocimiento de su territorio. Oye, como respecto a eso de las salidas pedagógicas,

ENTREVISTADOR

¿Tú crees que tiene un. Impacto en los niños las salidas pedagógicas ?

ENTREVISTADO: full impacto Los chicos vuelven con otras ganas con otras disposiciones después de su salida pedagógica. Entonces es muy bueno sacarlos, porque también las sacas de sus cuatro paredes que lo tenemos acá todo el día. Y no es que no salgan a hacer nada, sino que ellos siguen aprendiendo, pero sigue aprendiendo dentro de su contexto. Yo hay la última pregunta

ENTREVISTADOR: ¿Tú crees que la educación ambiental ayuda a poder fortalecer el desarrollo pedagógico de los estudiantes?

ENTREVISTADO

Siempre. Porque el medio ambiente lo podemos relacionar con todo. No sé, tenemos actividades acá y más encima nosotros tenemos el sello medioambiental, entonces tenemos que permanecer ese sello. Para permanecer tenemos que hacer este tipo de actividades, es clave yo creo. Y también como te decían de den antes, integrarlos dentro de nuestras asignaturas. Yo siento que este taller es transversal a todo. Entonces en todo, en todas las asignaturas podemos trabajar con actividades, con contenido que tiene relación con el medio ambiente, porque lo podemos transversalizar

6.1.7 Pros3 . Salida

ENTREVISTADOR:

Bueno, gracias Mónica por responder esta entrevista. Le voy a contar que, como usted sabe, varios de los estudiantes participaron en la propuesta de educación medioambiental desarrollada en el liceo este año, y el propósito de esta entrevista es conocer su percepción como docente sobre los cambios que pudo observar en ellos y ellas a lo largo de la experiencia: cómo se comunican, cómo interactúan, cómo expresan sus emociones y cómo integran aprendizajes relacionados con el medio ambiente en su vida cotidiana. Su mirada es muy importante.

La entrevista es confidencial, no se va a registrar ningún nombre propio de estudiantes ni se vincularán respuestas con docentes, y la información será utilizada únicamente con fines investigativos y para fortalecer futuras iniciativas pedagógicas.

La primera pregunta es: ¿Cómo describiría usted, en términos generales, las características comunicativas y socioemocionales que tenían sus estudiantes antes de participar en la propuesta?

ENTREVISTADO: Primero que todo, los niños son súper distintos unos de otros en su personalidad, pero bastantes dificultades en el área de la comunicación en un contexto determinado. A Muchos les costaba hablar sobre un tópico en especial y continuar con esa conversación porque se cambiaba los temas de conversación involuntariamente o voluntariamente, no se continuaba con el tema.

El respeto de turnos también era importante ahí: casi todos tienen fallo en el respeto de turno porque hablaban sin pedir la palabra, no respetaban lo que el compañero estaba en la mitad de su conversación o en la mitad de lo que estaban opinando, y se introducían otros a preguntar o a hacer otras objeciones.

Entonces había bastantes dificultades en el respeto de turnos y en el mantener un tópico de una conversación y no derivarse a otras, etcétera. Eso era como en general, dependiendo de los caracteres de los niños, de sus personalidades.

También había cosas que sobresalían más en algunos que en otros: más callados, más tímidos; también era más difícil constatar algunas de estas observaciones.

ENTREVISTADOR: ¿Qué conocimientos tenía usted sobre esta iniciativa del taller medioambiental?

ENTREVISTADO: Bueno, al principio de año surgieron las matrículas para contactarse con el taller y empezaron los niños a asistir.

La profesora venía a buscarlos a determinada hora y los niños asistían. Eso era lo que yo podía ver en un principio.

Después ya fui viendo otras actividades como pinturas, salidas y otras expresiones más del taller mismo, pero eso fui constatando durante el tiempo: que los chicos salían, trabajaban, volvían, hacían salidas a lugares públicos y esas cosas.

ENTREVISTADOR: ¿Te acuerdas de qué lugares fueron?

ENTREVISTADO: Sí, recuerdo que fueron a una plaza, recuerdo que fueron a playas, otros lugares cómo hacer su trabajo específico, pero no recuerdo más situaciones.

ENTREVISTADOR: Desde tu mirada como docente, ¿observaste algún cambio en tus estudiantes durante o después de que participaron en la propuesta?

ENTREVISTADO: Sí. Algunos niños se les observaba como muy disminuido en su personalidad, con muchas dificultades para expresar sus opiniones, muy callados. Ellos cambiaron, fueron progresivamente cambiando durante el desarrollo del año, el desarrollo del taller.

Otros niños con baja autonomía, que les costaba mucho orientarse: dónde dejaban su pertenencia, calcular un horario, tener una rutina.

Luego empezaron ellos en poco tiempo a adquirir esta autonomía necesaria para buscar sus cosas, sus pertenencias, moverse de una sala a otra en una rutina, en un ritmo, y se fueron desarrollando ciertas capacidades que nosotros empezamos a observar como profesores: el tiempo de la rutina, su autonomía.

La autoestima también se fue desarrollando y lo empezamos a observar porque los niños se mostraban más seguros al opinar, tenían muchas más conversaciones entre ellos, de ayuda, siempre estaban como apoyándose como un grupo bien cohesionado y esas cosas se pudieron observar.

ENTREVISTADOR: ¿Has observado algún cambio en la forma en que los estudiantes se comunican entre ellos o con ustedes después de participar en esta propuesta en la sala de clase?

ENTREVISTADO: Sí. La comunicación es mucho más efectiva, porque ellos —la mayoría— han adquirido una especie de conversar con un tópico específico, desarrollar ese tópico, luego cambiar a otro tópico, colocar sus opiniones, respetarse.

Tienen una cohesión súper importante los niños, donde se pudieron ellos incluso reconocer amistades dentro de su interacción del taller.

ENTREVISTADOR: ¿Has notado diferencias específicas como en el tema del contacto visual, turnos conversacionales, uso de gestos, escucha activa, expresión verbal?

ENTREVISTADO: Sí. Hay algunos niños que son más dados a conversar y ellos sí, se nota que hay una expresión de sus opiniones mucho más atinente a lo que están hablando, a los contextos; eso sí se nota mucho.

En el caso de otros niños que son un poco más reservados, se nota hartito el tema de la autoestima porque se sienten más seguros, sienten que sus opiniones son escuchadas y no hay una represión por cualquier cosa que ellos puedan opinar.

ENTREVISTADOR: ¿Y por qué tú crees que hay un cambio en la autoestima con la participación en el taller?

ENTREVISTADO: Ellos están más seguros de lo que... porque quizás el taller les dio también mucha más consistencia en conceptos y que ellos podían también apoyar a compañeros que no estaban asistiendo al taller con conceptos, con apoyo de lo que aprendieron y conocieron o lo que compartieron con otros compañeros que no asistían a los talleres.

Entonces eso les dio una mirada de más seguridad frente a sus mismos pares y se notaba que su autoestima estaba mejorando.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que han mejorado su disposición a participar de actividades grupales?

ENTREVISTADO: Yo creo que sí, en la mayoría de los chicos, porque ellos desarrollaron esto de mirar a los otros niños también y poder darles apoyo también en todo lo que ellos habían aprendido.

Incluso se llevaron aprendizaje a sus casas, pudieron regar plantitas que había en la sala, como que se involucraron hartito en otros aprendizajes y a llevar a sus compañeros que no iban al taller a enseñarles igual cómo se cuidaban las plantas, temas relacionados con el reciclaje y cosas así que ellos manejaban más que el resto de sus otros compañeros.

ENTREVISTADOR: ¿Cómo describirías la relación emocional de los estudiantes con la naturaleza y el entorno después de esta experiencia?

ENTREVISTADO: Yo creo que sí. Con las salidas que hicieron ellos llegaban súper motivados.

Les gustaban los espacios exteriores para poder compartir con libertad, ya no un esquema de sala de clases, sino un espacio más abierto donde igual podían conversar, podían compartir emociones y se expresaban libremente. Entonces yo creo que sí les sirvió muchísimo.

ENTREVISTADOR: ¿Qué conocimientos o prácticas vinculadas a la educación ambiental has observado que los estudiantes integran en su vida escolar cotidiana?

ENTREVISTADO: Como ya les contaba, ellos valoran mucho el tema del reciclaje, el mantener las plantas para determinados objetivos. Conocen y manejan bastantes cosas con respecto al medio ambiente.

ENTREVISTADOR: ¿Qué cambios has percibido en autonomía o iniciativa en los estudiantes frente a tareas relacionadas con el entorno natural?

ENTREVISTADO: Bueno, ellos están muy despiertos. Hay un chico en especial con el que se trabajó autonomía porque él era muy dependiente de todo: de los adultos, para su trabajo, para todo; hasta dependía de que lo vistieran y lo dirigieran a lugares. Entonces se trabajó con él justo en estos aspectos de autonomía. Se notó un cambio muy observable: llegaba solo a la sala sin compañía de adultos, llegaba con sus pertenencias, se iba con sus pertenencias, ordenaba lo que tenía que hacer, estructuraba su trabajo. Se notaba la autonomía en él y en su trabajo. En otros niños noté que se estimulaban mucho por recoger basura, por hacer lo que habían aprendido en el taller, en su casa, por replicar estos aprendizajes.

Muchos de ellos orientaban el uso de la basura orgánica como lo decían en el taller.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que hay aportes de esta propuesta en el desarrollo de los estudiantes?

ENTREVISTADO: Sí. Hay un desarrollo armónico de estas habilidades en los niños porque se incentivan. Estas habilidades en la escuela no se desarrollan; en esta escuela somos muy academicistas y no se desarrollan estas habilidades curricularmente. Desarrollamos otras de conocimiento, de abstracción; en cambio estas habilidades no las desarrollamos en un currículum como se debería. Entonces llamó mucho la atención cómo podemos llegar a trabajar con estos niños con este taller. A pesar de las dificultades que ellos tenían, lograron avanzar mucho en sus dificultades personales como también en otras áreas.

Entonces yo creo que el aporte del taller es bastante integral, ya que habla sobre habilidades, sobre dificultades que tenían este tipo de niños para relacionarse con otros. Se puso en juego muchas cosas donde ellos terminaron muy favorecidos.

ENTREVISTADOR: Como evaluación del taller, ¿cree que es posible vincular los aprendizajes ambientales con aprendizajes curriculares? ¿La escuela da esa posibilidad?

ENTREVISTADO: Yo creo que sí, todo el rato es para que ellos puedan relacionar el aprendizaje del medio ambiente con el curricular. Está completamente vinculado, pero la escuela no nos da la posibilidad de incorporarlo plenamente como salidas. Nuestra escuela es bastante academicista y no incorpora talleres con salidas ni otras experiencias que no sean las curriculares.

ENTREVISTADOR: Muchas gracias, Mónica.

6.1.8 Apod3.Salida

ENTREVISTADOR: El propósito de esta entrevista es conocer tu percepción respecto al taller medioambiental y a los posibles efectos o avances que tú puedas haber notado en tu hijo que participó en el taller. Toda esta información va a ser confidencial. Tu nombre y el de tu hijo no va a aparecer en ningún documento público. Y si hay alguna pregunta que tú no quieres responder, puedes decir “prefiero no responderla” y pasamos a la otra.

Ya. Quiero preguntarte... Bueno, esto ya te lo pregunté, pero ¿podrías contarme un poquito cómo es Xxx en la casa? ¿Cómo juega, cómo habla, qué le gusta hacer? Como que ya lo hemos conversado un poquito.

ENTREVISTADO: Es que Xxx le gusta hacer muchas cosas. Xxx le gusta jugar sus videojuegos. A Xxx le gusta salir al patio, explorar, no ensuciarse, pero sí le gusta andar investigando todo lo que está afuera. Por ejemplo, va afuera, llega: “Mamá, había una hormiga”, “mamá, hay un...”. Está pegado con la hormiga el Xxx . “Mamá, salieron las flores de los árboles”. Todo lo que observa afuera lo lleva la información a la casa. Después vuelve a sus videojuegos, juega otro rato; después pinta. Él hace muchas actividades en la tarde, variadas.

ENTREVISTADOR: ¿Siempre ha sido así? ¿Ha tenido esta habilidad de indagar, de explorar el medio?

ENTREVISTADO: Ahora más. Antes no, porque Xxx tiene un tema que no le gusta ensuciarse por la condición que tiene. Pero ahora igual ya le ha perdido un poquito el miedo a eso y lo hace igual. Ya se ensucia, anda tirado en el patio. Antes no lo hacía, ahora sí lo hace. Lo hace más.

Y ahora estamos aprovechando más porque el tiempo está mejor; en invierno él casi no lo hace, no porque no quiera, sino porque no se puede. Ahora está aprovechándolo más. Incluso a veces hasta las nueve y media está afuera jugando, así que difícil.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sabías lo del taller medioambiental en el que participó? ¿Qué sabías tú del taller medioambiental?

ENTREVISTADO: La verdad es que yo sé que se implementó el taller aquí en el colegio. A él le llamó la atención desde el año pasado participar de un taller, pero no lo hizo. No recuerdo si había o no había; parece que no había. Y le hicieron el comentario que probablemente este año

sí habría, y en todas las vacaciones estuvo pendiente del taller: que se iba a inscribir, que se iba a inscribir.

Ahora, él me cuenta que en el taller pintan, exploran, conoce gente; que también lo ve como un juego y que lo pasa muy bien en el taller. Que le encanta ir al taller. Y después: “Mamá, ¿ahora cuando termine el taller qué voy a hacer yo?”. Y yo le digo que buscaremos otras cosas que pueda hacer. Pero a él le gusta participar en todas las actividades que se hacen.

ENTREVISTADOR: ¿Y te cuenta cosas que hace en el taller? ¿Hay algo significativo que te haya contado?

ENTREVISTADO: Sí. Por ejemplo, cuando fueron a pintar, a él le gustó mucho. Independiente de que él se manchó la ropa... y en otras circunstancias eso sí hubiera sido un problema para él. Pero el haberse manchado la ropa en esa actividad que le gustó tanto, para él no fue un problema.

Yo creo que le gustó porque ver a tantos niños haciendo lo mismo, todos ensuciándose, ya para él pasó a segundo plano la incomodidad de estar sucio.

ENTREVISTADOR: ¿Y las salidas a otras escuelas?

ENTREVISTADO: cuando fueron a la escolita Amanecer, le gustó mucho. Me contó de los niños que vio ahí. Me preguntaba mucho por qué esos niños eran así. Yo entré a explicarle todo.

También me dijo que habló por micrófono, creo que dio un mensaje. Le encantó ir ahí y conocer a otros niños. Pero sí quedó con la idea de la diferencia con algunos niños.

ENTREVISTADOR: ¿Has notado diferencias en la comunicación de Xxx? En la entrevista anterior tú hablabas mucho de que a Xxx le costaba respetar turnos, que siempre hablaba él, que no paraba.

ENTREVISTADO: Ahora él igual tiende a hablar, pero antes yo decía “Xxx, espera tu turno”, y él se enojaba o lloraba o se le llenaban los ojitos de lágrimas. Ahora no: “Ay mamá, vuelvo después”, o me escucha, o termino yo de hablar y ahí comienza él. En la casa, al menos, hemos visto que ha aprendido un poquito más a respetar. Igual intenta hablar primero, pero si nosotros le ponemos un pare, lo respeta; no se enoja como antes. Yo creo que eso se da por

estar con otros compañeros; aquí en el taller hay harta diversidad de niños, nuevos, que no conoce.

ENTREVISTADOR: ¿Tú sientes que ahora inicia más conversaciones?

ENTREVISTADO: Sí, sí. Y da más opiniones. Antes me costaba mucho corregirlo: “Eso no está bien”, “te equivocaste”. Y él se enojaba. Ahora no: “Sí, mamá, tienes razón”. Ha cambiado en ese sentido.

ENTREVISTADOR: ¿Notas una diferencia en cómo se relaciona con sus pares?

ENTREVISTADO: Sí. No es que busque tanto, pero si hay un grupo de niños, yo siento que hoy día sí es capaz de acercarse. Antes no. Antes le costaba mucho; teníamos que mediar. Ahora le cuesta menos, aunque sigue siendo difícil. Pero cuando ya ve a ese grupo por segunda vez, cuesta menos porque ya hay confianza.

ENTREVISTADOR: En su entrevista, Xxx dice que a veces se queda “quieto y paralizado” cuando le pasan cosas. ¿Tú has visto eso?

ENTREVISTADO: No. Yo no he visto que se paralice. Yo he visto que él llora. A veces sale llorando de la sala. Hay que indagar para saber qué pasó. Pero él llora, no se queda paralizado.

ENTREVISTADOR: ¿Ha ampliado su capacidad de expresar emociones o interpretarlas?

ENTREVISTADO: Yo creo que ahí está igual. Ese es un desafío. Con nosotros es más cariñoso. Pero expresar lo que siente... no. Si algo le pasó que fue muy bueno, lo cuenta muchas veces. Pero cuando es algo desagradable, él no lo dice. Tengo que averiguar por otro lado. Después, cuando ya pasó, sí lo verbaliza. Y dice que cuando está triste prefiere quedarse callado para que se le pase solo. Eso sí lo hace.

ENTREVISTADOR: ¿Reconoce emociones como frustración o enojo?

ENTREVISTADO: El enojo sí. La frustración, no; le cuesta más. La empatía igual le cuesta. A veces reconoce cuando alguien está triste y lo comenta después. Pero le cuesta saber qué hacer para ayudar.

ENTREVISTADOR: ¿Está motivado con el taller?

ENTREVISTADO: Sí. Le gusta mucho. No ha faltado ningún día, solo cuando estuvo enfermo. Y estaba preocupado porque iba a perder el taller.

ENTREVISTADOR: ¿Has visto aprendizajes relacionados con el medio ambiente?

ENTREVISTADO: Sí. Sabe que su basura la debe botar al basurero. Ordena más. Deja la ropa sucia en su canasto. Cuida las plantas. Les echa agua. Dice que hay que cuidarlas porque las plantas nos dan cosas para comer.

ENTREVISTADOR: En la entrevista él dijo que tomó gusanos, aunque le daban asco. ¿Tú sientes que rompió una barrera sensorial?

ENTREVISTADO: Sí. En la casa no va a tomar un gusano. Pero ya puede tomar tierra, recoger hojas sin guantes. Antes no lo hacía; ahora sí. Eso fue un avance.

ENTREVISTADOR: ¿Ha mostrado interés por hacer nuevas actividades en casa?

ENTREVISTADO: Sí. Un día me dijo que plantáramos lechugas. Que preparáramos la tierra. Eso lo sacó del taller.

ENTREVISTADOR: ¿Tiene vínculo con los animales?

ENTREVISTADO: Sí, siempre ha tenido mascotas y es muy apegado a ellas. Cuida a su gata, le da agua, alimento. No limpia el arenero porque le da asco, pero lo demás sí.

ENTREVISTADOR: ¿Crees que el taller le sirvió para aprender cosas nuevas?

ENTREVISTADO: Sí. Relacionarse con niños nuevos fue un tremendo desafío. Y aprender a cuidar plantas, pintar, usar acuarelas, eso lo sacó del taller. Antes no era así.

ENTREVISTADOR: ¿Las salidas pedagógicas fueron importantes?

ENTREVISTADO: Sí, él llegaba feliz. Lo del mirador fue un tremendo desafío. Se tiró de las dunas, se ensució entero, y no le importó. Eso antes no hubiera pasado.

ENTREVISTADOR: ¿Te gustaría que continuara el taller el próximo año?

ENTREVISTADO: Sí. Yo creo que tiene impacto en la escuela. Y creo que el reconocimiento también es importante para él. Cuando

