



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Título a obtener: Licenciada en Psicología

Sede Rosario

Competencias Emocionales de Niños/as con Actitudes Inclusivas y No Inclusivas

Hacia la Discapacidad en el Nivel Inicial

Tutor: Gabini, Sebastián Manuel

Tesista: Forestto, Melani Luján

Abril de 2025

Índice de contenido

Índice de contenido	2
Índice de Tablas	4
Índice de Figuras.....	4
Agradecimientos	5
Resumen.....	6
Introducción.....	7
Estado del arte	9
Pregunta de investigación.....	14
Objetivos de Investigación	14
Objetivo General	14
Objetivos específicos.....	14
Marco teórico.....	15
Hacia una definición de Educación inclusiva	15
¿Inclusión es lo mismo que integración? ¿Iguales o diferentes?	17
El papel del psicólogo en la educación inclusiva.....	20
Competencias Emocionales	21
La emoción	21
Funciones de las emociones.....	22
Función social de las emociones: según el modelo Bar-On.....	23
Competencia Socio-Emocional.....	23
¿Qué implica el desarrollo de cada competencia?	25
Marco Metodológico.....	30
Tipo de Estudio	30
Definición conceptual y operacional de las categorías de análisis	30
Competencias emocionales	30
Descripción del contexto de investigación	32
Unidades de Análisis	32
Población y Muestra	32
Criterios de inclusión para la selección de niños:.....	33
Técnicas, instrumentos y procedimientos.....	33
Técnica	33
Instrumento.....	33
Procesamiento.....	34

Consideraciones éticas.....	34
Análisis de la información e Interpretación de los resultados.....	36
Sección I: competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes inclusivas hacia la discapacidad.....	37
Conciencia emocional.....	37
Regulación emocional.....	38
Automotivación emocional	38
Habilidades socioemocionales	38
Habilidad para la vida y el bienestar.....	39
Sección II: competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes no inclusivas hacia la discapacidad.....	39
Conciencia emocional.....	39
Regulación emocional.....	40
Automotivación emocional	40
Habilidades socioemocionales	40
Habilidad para la vida y el bienestar.....	41
Sección III: competencias emocionales compartidas entre ambos grupos, elementos comunes y divergentes en su manifestación.	41
Conciencia emocional.....	42
Regulación emocional.....	42
Automotivación emocional	43
Habilidades socioemocionales	43
Habilidad para la vida y el bienestar.....	43
Conclusiones.....	44
Discusiones.....	47
Fortalezas y limitaciones de Investigación	47
Implicancias Prácticas y Sugerencias para Futuras Investigaciones	47
Referencias bibliográficas	49
Anexos	54
Anexo A: Consentimiento informado	54
Anexo B: Observación Directa No Participante	55
Guía De Indicadores De Competencias Emocional Y Actitudes Inclusivas.....	55

Índice de Tablas

Tabla 1 Principios de la Integración e Inclusión	18
Tabla 2 Desarrollo de las Competencias Emocionales	25
Tabla 3 Competencias Emocionales y sus Indicadores Observables	31
Tabla 4 Elementos comunes y divergentes entre ambos grupos	41
Tabla A 1 Primera observación general del grupo	56
Tabla A 2 Observación No Participante - grupos identificados	59

Índice de Figuras

Figura 1 Competencias Emocionales	24
Figura 2 Muestra Seleccionada	36

Agradecimientos

A mi familia, especialmente a mis padres y a mi abuela, por su amor incondicional, su apoyo constante y por ser mi mayor fuente de inspiración y fortaleza.

A mis compañeras de estudio, con quienes compartí desafíos, aprendizajes y momentos inolvidables, haciendo que este trayecto académico sea una experiencia transformadora.

A mis profesores, por haberme guía en el proceso de construcción de dicho trabajo y por brindarme herramientas que han sido fundamentales en mi formación.

A quienes participaron en esta investigación, por su generosidad y predisposición para compartir sus experiencias, permitiendo que este trabajo tome forma y sentido.

A mis amigas de siempre, por recordarme en cada paso que este es mi camino y por ser mi refugio en los momentos de incertidumbre.

Y a todas aquellas personas que, de una u otra manera, han estado a mi lado, acompañándome con su confianza y su aliento, porque este trabajo también es el reflejo de todo lo que me han brindado.

Resumen

La presente investigación se propuso explorar las diferencias en las competencias emocionales entre niños y niñas de sala de 5 años que manifiestan actitudes inclusivas y no inclusivas hacia un compañero con discapacidad en un jardín privado de la zona sur de la ciudad de Rosario. Se adoptó un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y temporalidad transversal. La población estuvo conformada por niños y niñas de ambos sexos, cursando el nivel inicial. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de observación no participante, llevada a cabo durante el mes de marzo de 2025. A partir de este instrumento, se identificaron dos grupos en función del tipo de actitudes observadas, con el objetivo de analizar cómo se manifestaban sus competencias emocionales y qué elementos resultaban comunes o diferenciadores. Los resultados mostraron que ambos grupos compartieron la capacidad de expresar emociones de forma no verbal, evidenciaron ciertos niveles de empatía en situaciones específicas y participaron en actividades cooperativas dentro de la rutina escolar. Sin embargo, las diferencias más significativas se observaron en la expresión y regulación emocional, siendo estas más frecuentes y consistentes en el grupo con actitudes inclusivas. Estos hallazgos refuerzan la relevancia del desarrollo de las competencias emocionales como un factor central para la promoción de entornos educativos inclusivos desde los primeros años.

Palabras claves: competencias emocionales - inclusión - discapacidad - nivel inicial

Introducción

En la sociedad actual, la inclusión de personas con discapacidad sigue siendo un desafío tanto a nivel social como educativo. Un enfoque inclusivo hace referencia cuando “se toman en cuenta las necesidades de cada persona y que todos los educandos participan y lo logran juntos. Asimismo, reconoce que todos los niños pueden aprender y que cada niño posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos” (UNESCO¹, 2025). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva implica transformaciones en los enfoques y en las estructuras institucionales con el fin de garantizar la educación y la efectiva participación de la totalidad del alumnado. Este proceso, no sólo conlleva el reconocimiento de necesarias modificaciones sino el planteamiento común de estrategias que permitan el desarrollo integral de niñas y niños.

Dentro de estas estrategias, tienen especial interés las competencias emocionales dado que permiten a los/as niños/as identificar, comprender y regular sus emociones, así como resolver conflictos de manera asertiva. En este sentido, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional es la habilidad para reconocer y manejar los propios sentimientos con el fin de expresar, pero también entender de forma apropiada las emociones, fundamentando las relaciones inter e intrapersonales.

La creciente relevancia de la regulación emocional en la conducta humana, ha dado lugar a nuevas perspectivas sobre la educación emocional y su papel en la formación de individuos emocionalmente inteligentes. En este escenario, la adquisición de competencias emocionales se torna clave para que niños y niñas puedan gestionar sus sentimientos sin necesidad de reprimirlos ni expresarlos de forma inadecuada, atentando en contra de la integridad personal y en sus vínculos sociales.

El contexto socioeconómico actual impone nuevas dinámicas familiares y responsabilidades que influyen en la infancia. La visualización excesiva de información, el cuidado a cargo de otras personas, la no presencia de alguno de sus progenitores (en ocasiones de ambos), el cuidado de hermanos menores, pasar parte o todo el día solos, conflictos por mala comunicación, poca comprensión e incluso deshonestidad, son algunas de las situaciones que moldean su personalidad e influyen en su conducta.

Ante esta realidad, educar en emociones se convierte en una alternativa fundamental para las necesidades actuales de la infancia, dado que la personalidad se construye a partir de la socialización y de las experiencias que esta conlleva. En este

1 UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

proceso, la familia constituye el primer agente de socialización, seguido por la comunidad educativa, donde los niños y niñas incorporan actitudes, valores y normas de convivencia.

No obstante, aún persisten interrogantes en torno a la comprensión de cómo los/as niños/as desarrollan estas competencias y cuáles de ellas se manifiestan en mayor o menor medida ante la discapacidad. En este sentido, la presente investigación se centra en analizar las diferencias que existen en las competencias emocionales de los niños y niñas con actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad. A través de un análisis descriptivo se busca identificar qué características emocionales predominan en cada grupo, ofreciendo una perspectiva más profunda sobre la relación entre emociones y formación de actitudes hacia la discapacidad en la infancia.

La investigación se enmarca en el nivel inicial de la ciudad de Rosario, durante el ciclo lectivo actual. Su relevancia radica tanto en el ámbito educativo como en la psicología infantil al abordar una problemática social significativa: la inclusión y aceptación de la discapacidad desde edades tempranas.

Desde un enfoque teórico, este estudio contribuirá a ampliar el conocimiento sobre las emociones en la infancia y su relación con las actitudes sociales, con un énfasis particular hacia las personas con discapacidad. En el ámbito práctico, los hallazgos permitirán diseñar estrategias pedagógicas que promuevan un enfoque educativo inclusivo, fortaleciendo el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad en las aulas de nivel inicial. De este modo, la investigación busca proporcionar herramientas que favorezcan la inclusión social y educativa desde las primeras etapas del desarrollo.

Estado del arte

En este capítulo se ha realizado una exhaustiva búsqueda de investigaciones a través de las bases de datos “Google académico”, “Scielo” y “Redalyc” para exponer los antecedentes de investigación que abordan la temática desde diversos enfoques. El análisis de estos estudios ha permitido construir una perspectiva teórica que ha enriquecido la comprensión del fenómeno y ha brindado elementos claves para el desarrollo del trabajo de investigación. La búsqueda bibliográfica ha permitido identificar conceptos fundamentales, diversos enfoques metodológicos y hallazgos principales que han dado una estructura sólida para la construcción del presente capítulo.

En el presente apartado se exponen trabajos de investigaciones internacionales y nacionales, que han llevado a cabo autores sobre la problemática a tratar, con el objetivo de conocerla en mayor profundidad. Se confía que junto con la presente investigación se enriquezca la información disponible sobre el tema.

Es relevante mencionar el estudio publicado por Bonilla Catuche (2020) denominado “Educación emocional familiar y su influencia en las competencias emocionales y habilidades sociales de niños entre los 5 a 6 años de edad”. Este trabajo ha presentado como objetivo estimular los niveles de inteligencia emocional y las habilidades sociales de padres de familia y estudiantes entre los cinco y seis años, del Colegio Manuel Cepeda Vargas. Para ello, se ha implementado una propuesta de Educación Emocional basada en: percepción, comprensión y regulación, con el propósito de analizar su impacto en el desarrollo infantil. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño cuasi-experimental, ha analizado la correlación entre dos variables; independiente y dependiente. Tras la aplicación de la propuesta de intervención, la autora ha llegado a la conclusión que los niños y niñas desarrollaron un vocabulario más expresivo, mostraron mayor empatía y solidaridad con sus compañeros, y mejoraron su desenvolvimiento en los talleres. Estos hallazgos resaltan la importancia de la educación emocional en la promoción de actitudes prosociales, fundamentales para el desarrollo de la personalidad y la convivencia armoniosa dentro y fuera del aula.

Si bien la investigación de Bonilla Catuche se centra en la relación entre padres e hijos, sus resultados evidencian la relevancia del trabajo en la educación emocional. En este sentido, la presente investigación se enfoca en cómo dicha educación contribuye a la construcción de relaciones inclusivas entre niños y niñas sin discapacidad y sus pares con discapacidad.

La investigación publicada por Bernal Parraga, et al. (2024) titulada “Desarrollo de habilidades sociales y emocionales a través de proyectos colaborativos en educación inicial: estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales”; ha propuesto evaluar el efecto de los proyectos colaborativos en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes de educación inicial, con un enfoque particular en aquellos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Específicamente, ha buscado analizar cómo los proyectos colaborativos influyen en la comunicación, la cooperación y la empatía entre los estudiantes, además de evaluar su eficacia en la promoción de un entorno inclusivo. Desde el punto de vista metodológico, la investigación ha adoptado un método cuasi-experimental con grupos no equivalentes, utilizando la Escala de Desarrollo Socioemocional (EASE) para medir las variables: comunicación, cooperación, empatía y regulación emocional. Los resultados han indicado que la implementación de iniciativas colaborativas en la educación preescolar ha tenido un impacto positivo significativo en el desarrollo de competencias sociales y emocionales, especialmente en los alumnos con requerimientos educativos especiales (REE). Mediante su participación activa en actividades colaborativas, los estudiantes del grupo experimental evidenciaron mejoras significativas en las variables analizadas, a diferencia del grupo control. Para los autores estos proyectos promueven la creación de un ambiente que fomenta la muestra de empatía, valoración de las diferencias y la diversidad.

Tanto esta investigación como la de Bonilla Catuche, proponen variables como percepción, comprensión y regulación emocional. Sin embargo, el estudio de Bernal Párraga incorpora variables adicionales de interés, como la comunicación y la cooperación, en grupos de niños con y sin discapacidad, aunque analizadas de forma independiente. En este sentido, la relevancia de nuestra investigación radica en explorar estas variables de manera conjunta, profundizando en su influencia en la relación entre pares.

En consonancia con lo expuesto, a continuación, se presentan dos investigaciones que analizan cinco variables similares a las descritas anteriormente, una vez más haciendo hincapié en los/as niños/as con desarrollo típico y en aquellos con discapacidad de manera separada. Cabe destacar que, tras una exhaustiva búsqueda, no se han encontrado estudios que aborden el desarrollo de competencias emocionales desde la perspectiva de niños sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad. Esta ausencia evidencia la relevancia del presente estudio.

En cuanto a la investigación desempeñada por Cepa Serrano, et al. (2018), titulada “La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva”, su objetivo ha sido

comprobar la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN de educación emocional, valorando su impacto en niños de 4 a 5 años con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ello, la metodología implementada ha sido un diseño cuasi-experimental con dos grupos uno experimental, al que se le aplicó el programa, y un grupo de control. Los resultados evidencian que los alumnos que han participado del programa mejoraron significativamente sus competencias emocionales, observándose avances en las cinco dimensiones de la Educación Emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades socio-emocionales y habilidades de la vida. En particular, este estudio ha prestado mayor interés en las dimensiones que promueven la regulación emocional (autonomía emocional), empatía y resolución de conflictos (habilidades de la vida), ya que éstas involucran el establecimiento de relaciones inclusivas con un otro. Se ha concluido, que el programa favorece el desarrollo de estas competencias emocionales, tanto para alumnado que presenta o no dificultades educativas.

En lo que respecta a la investigación llevada a cabo por Salas et al. (2017) titulada “Programas de Intervención en Inteligencia Emocional para Educación Infantil”, han planteado el objetivo de comprobar que los alumnos que participan en el programa, mejoran significativamente su competencia emocional y social. Es decir, logran adquirir una mayor capacidad de conciencia, regulación y gestión de sus emociones, que les permite desarrollar la empatía y por tanto disminuyan los problemas de conducta entre iguales.

La investigación se ha enmarcado en enfoque de tipo cuantitativo de corte descriptivo, mediante un estudio empírico de diseño experimental mixto con temporización longitudinal. Entre los hallazgos se destaca que los alumnos mejoraron sus competencias en conciencia, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionales y para la vida, tras la aplicación del programa de “Educación Emocional, de 3 a 6 años”.

Al igual que la investigación anteriormente mencionada, se presta relevancia a las competencias que involucran directamente los vínculos con los demás pares. En este caso, se destacan dos categorías de análisis: autoestima positiva, la cual permite reducir los problemas de conducta y mejorar el clima de aula; y empatía hacia los demás compañeros, promovida a través de la adquisición de habilidades sociales y para la vida. Ambas categorías constituyen antecedentes fundamentales para el presente estudio, que profundiza en las dimensiones de regulación emocional y habilidades socioemocionales, con un enfoque específico en la construcción de relaciones inclusivas entre niños sin discapacidad y sus compañeros con discapacidad.

En cuanto a la investigación desempeñada por Arbulu-Ramírez (2024) titulada “Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad”, su objetivo ha sido analizar el impacto de las estrategias de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en estudiantes con discapacidad. Para ello, ha utilizado como metodología una revisión sistemática cuya finalidad ha sido identificar, examinar y sintetizar de manera rigurosa la evidencia presente en la literatura científica disponible sobre el tema. Este estudio se fundamenta en un paradigma humanista, con enfoque cualitativo y de tipo descriptivo.

Los hallazgos obtenidos revelan que las estrategias de inclusión impactan de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. No sólo desempeñan un papel clave en su capacidad para interactuar y relacionarse con los demás, sino que también evidencian cómo el desarrollo de competencias sociales y emocionales puede catalizar el progreso educativo de los estudiantes con discapacidad.

La relevancia de este estudio radica en cómo las competencias emocionales producen mejoras no solo en el progreso educativo de estudiantes con discapacidad, sino que también en la relación para con los demás lo cual se relaciona con las relaciones inclusivas que se pretende investigar en el presente trabajo.

Finalizando el capítulo, se presenta la investigación “El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa” realizada por Montero-Celay y De La Cueva Ortega (2018). Su objetivo ha sido comprender el papel de las competencias emocionales en la actividad profesional de los docentes, mediante estudio fenomenológico descriptivo. En sus conclusiones, plantean que las profesoras describen cómo la cercanía, el afecto, el cuidado y la seguridad resultan ingredientes fundamentales para que se establezca esta relación con los alumnos. Sin embargo, las autoras destacan que, en algunos casos, establecer estas relaciones requiere un esfuerzo adicional, evidenciando así la naturaleza bidireccional del vínculo educativo. En este sentido, enfatizan que brindar mayor tiempo y dedicación a estos lazos es clave para atender la diversidad del alumnado y favorecer la inclusión.

La importancia de este estudio como antecedente radica en que, si bien no se centra específicamente en las relaciones inclusivas entre pares, resalta el papel fundamental de los vínculos emocionales en la comunidad educativa.

A modo de cierre, cabe mencionar que los hallazgos de las investigaciones analizadas refuerzan la relevancia de las principales subcategorías de las competencias emocionales: conciencia, regulación, autoestima, habilidades socio-emocionales y para la vida, evidenciando su impacto positivo en la calidad de vida. Además, estas

investigaciones demuestran que la implementación de programas educativos mejora diferentes variables tales como el rendimiento académico, autoestima, habilidades sociales de los estudiantes con discapacidad y vínculos en la comunidad educativa (docentes, padres, directivos). En este contexto, el presente estudio busca profundizar en una variable aún poco explorada: las actitudes inclusivas de niños y niñas sin discapacidad hacia sus compañeros con discapacidad.

Pregunta de investigación

¿Qué diferencias existen entre las competencias emocionales de niños/as con actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

- Explorar las diferencias en las competencias emocionales entre niños/as que manifiestan actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad, pertenecientes a sala de 5 años, en la ciudad de Rosario.

Objetivos específicos

- Identificar las competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes inclusivas hacia la discapacidad.
- Describir las competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes no inclusivas hacia la discapacidad.
- Analizar las competencias emocionales compartidas entre ambos grupos, estableciendo elementos comunes y divergentes en su manifestación.

Marco teórico

En el presente apartado se exponen conceptualizaciones de elementos claves que permiten guiar y comprender la temática abordada, haciendo un recorrido teórico delimitando algunos conceptos como educación inclusiva, discapacidad, competencias emocionales y nivel inicial.

Hacia una definición de Educación inclusiva

A nivel mundial, la UNESCO (2008) ha manifestado su postura acerca de la educación inclusiva, destacando que:

Supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos deben responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada. (p.10)

En este contexto, se enfatiza que las diferencias en el marco educativo son lo común y no la excepción. Por lo tanto, la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes. En consecuencia, la inclusión representa una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se sustenta en cuatro elementos fundamentales:

- La inclusión como proceso: se concibe como la búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- Identificación y eliminación de barreras: se orienta a detectar y remover los obstáculos al aprendizaje y la participación, mediante soluciones eficientes.
- Presencia, participación y logro: se refiere no solo a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino también a su participación activa y a la consecución de logros significativos.
- Atención a grupos vulnerables: pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados (UNESCO, 2008).

A nivel nacional, “el fecundo trabajo de años llevado adelante por diversos grupos de padres, profesionales y organizaciones de la comunidad vinculadas con la temática de la Integración Educativa propicia proyectos integrativos que se visibilizan a mediados de la década del 80” (Borsani, 2015, p. 3). En este contexto, la autora destaca

tres hechos nodales que han contribuido a su consolidación y han establecido un marco legal, siendo: la Ley Federal de Educación N° 24.195, la creación del INADI² y la Ley de Discapacidad.

El primero de estos hitos, Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993), hace referencia a la categoría de integración escolar y el nombramiento de las necesidades educativas especiales siendo esta normativa la que ha proporcionado el marco jurídico necesario para facilitar los avances y acuerdos del siglo XX en dicha materia.

En nuestro país, se cuenta con un amplio marco normativo que tiene por objetivo asegurar los recursos necesarios para el cobijo legal de las personas con discapacidad.

Un avance considerable lo representa la Ley de Discapacidad N° 24.901, que 1997, establece un sistema único de prestaciones básicas para personas con discapacidad. Además, asegura la prestación de servicios por parte del Estado a personas con discapacidad para garantizar la universalidad de la atención mediante políticas de recursos institucionales y económicos afectados a la temática. (Borsani, 2015, p.3)

La promulgación de esta Ley ha sido fundamental ya que establece la articulación entre los sectores educativo, laboral y el sector de salud al establecer la cobertura obligatoria y amplia de las personas con discapacidad en materia de seguridad social.

En este marco, en el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual establece que la educación y el conocimiento constituyen un bien público y un derecho personal y social que debe ser garantizado por el Estado. Esta normativa marca el fin a la Ley Federal de Educación y reafirma el derecho a todas las personas a acceder a una educación inclusiva y equitativa.

Asimismo, la Ley de Educación dispone que las personas con discapacidades temporales y permanentes deben contar con una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. En este contexto, la Educación Especial se consolida como una modalidad educativa que atraviesa y a su vez forma parte del sistema educativo. Esta normativa descarta el adjetivo “especiales” para las necesidades educativas.

A nivel provincial, el Ministerio de Educación de Santa Fe ha elaborado documentos como “La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común” en el cual se enfatiza la importancia de la colaboración entre

² INADI: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.

docentes, familias y profesionales para garantizar la inclusión. No obstante, aún persisten desafíos en la implementación efectiva de estas normativas, como la insuficiencia de recursos y la necesidad de mayor formación docente (Borsani, 2015).

En consonancia con lo anterior, la concepción de la discapacidad ha experimentado una transformación significativa. Anteriormente, se centraba en la persona que padecía una insuficiencia a nivel motriz, intelectual o sensorial. Sin embargo, con la sanción de la Ley Nacional N° 26.378 (2008), mediante la cual Argentina aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (2006), se establece un cambio en la forma de entender la discapacidad. En su artículo N° 1, señala que “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4). Desde esta perspectiva, el énfasis se traslada desde la condición individual de la persona hacia las barreras del entorno que limitan su participación y desarrollo pleno.

A partir de este cambio de paradigma sobre la forma en que se piensa la discapacidad, surge la necesidad de replantear las prácticas que se llevan a cabo en todos los ámbitos educativos haciendo el pasaje necesario de la integración a la inclusión.

¿Inclusión es lo mismo que integración? ¿Iguales o diferentes?

Estos dos términos integración e inclusión en forma cotidiana se usan indistintamente y apuntan a que los alumnos puedan tener acceso a la educación, se les dé lugar, se les brinde la posibilidad. Pero son distintos y guardan relación con un cambio de paradigmas y concepciones acerca de cómo llevar adelante el trayecto educativo. Actualmente estamos en un momento de construcciones y deconstrucciones, resignificando la discapacidad.

En un primer intento por reformular la escuela se dio paso a la etapa de “integración escolar”, esto ha permitido el acceso a las aulas comunes a alumnos que antes no podían ingresar por su condición y la permanencia de quienes han sido expulsados ante el “fracaso escolar”, fracaso siempre atribuido al alumno. Dentro de la población que queda excluida hay una gran diversidad conformada por etnias diferentes, pobreza, discapacidad, etc. (Gieco, et al., 1999).

La integración trajo consigo la noción de necesidades educativas especiales (en adelante NEE). Sin embargo, este enfoque ha implicado el riesgo de centrarse, en la etiqueta asignada al alumno, lo que puede generar expectativas más bajas respecto a sus

capacidades reales y reforzar la creencia de que el estudiante con NEE es responsabilidad exclusiva del especialista.

En este contexto, surge la figura del maestro integrador, quien acompaña al niño con NEE en su proceso de aprendizaje. Dependiendo del tipo de discapacidad (cognitiva, conductual, motriz, entre otras), este rol puede ser desempeñado por un psicólogo, un psicopedagogo o un docente de educación especial (Gieco, et al., 1999).

Si bien la integración escolar es hoy una realidad, aún enfrenta múltiples desafíos y omisiones. No obstante, estamos presenciando la transición hacia un nuevo paradigma: la Educación Inclusiva.

Actualmente, en la Educación Inclusiva se considera la plena integración de todos los alumnos en las aulas comunes. No es necesario identificar a los alumnos con deficiencia, ya que se sustituye la idea de déficit por otra que incluye las potencialidades y posibilidades de cada persona, así como se dispone de una gama de estrategias para cada alumno de acuerdo con sus necesidades. Modificando las propuestas de enseñanzas y de aprendizajes, se posibilita que los alumnos permanezcan en la escuela común y no sean derivados a escuelas especiales. Es la escuela que se adapta para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Por lo mencionado anteriormente, se cambia el concepto de necesidades educativas especiales por barreras para el aprendizaje y la participación, las mismas surgen de la interacción entre el alumno y su contexto. La accesibilidad ya no es solo un tema arquitectónico, se dirige hacia nuevos contextos.

A continuación, se presenta la tabla 1 para exponer las ideas principales que propone el paradigma de integración e inclusión.

Tabla 1

Principios de la Integración e Inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Cambios superficiales del sistema educativo que permite el acceso de alumnos con NEE.	Cambios profundos en el sistema educativo.
Se basa en el principio de igualdad de los alumnos y promueve la superación y competencia.	Se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad.
Centrada en la actividad áulica.	Centrada en el alumno.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Todos tienen derecho a recibir lo mismo.	Cada alumno debe recibir lo que necesita para alcanzar los mismos derechos.
Se intenta acercar al alumno a un modelo de ser, pensar y actuar “normalizado”.	Se reconoce a cada persona con sus características individuales y su estilo de aprendizaje.
Intenta cambiar o corregir las diferencias.	Las diferencias enriquecen los aprendizajes.
A través de apoyos busca la adaptación al grupo.	Busca eliminar las barreras que obstaculizan la participación en el sistema educativo y social.

Nota. Elaboración propia. Adaptada de “La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común” por Gieco, V., Gun, S., Marengo, G., Radimak, S., Petrone, L., Russo, M., Yakas, B. y Verdichio, G., 1999, por Noveduc.

Respecto a este cambio de paradigma de la integración a la inclusión, es fundamental atender a la correcta enunciación del término “necesidades educativas especiales”. En esta expresión, el adjetivo “especiales” califica a las necesidades educativas y no a los/as alumnos/as. Sin embargo, es frecuente el error de atribuir esta característica a los/as niños/as, lo que genera una distorsión conceptual que influye en la forma de abordar tanto la discapacidad como las estrategias pedagógicas derivadas de ella. Esta confusión no sólo tergiversa la comprensión de las necesidades educativas derivadas de una discapacidad o trastorno, sino que también impacta en las acciones pedagógicas diseñadas para responder a ellas.

Es totalmente distinto pensar que un niño/a o joven es especial a pensar que sus necesidades educativas son especiales, es confundir esencia con condición. La discapacidad y las posibles necesidades educativas que de ella puedan desprenderse representan un condicionamiento, pero nunca pueden pensarse como la esencia del aprendiente ni anteponerse a la subjetividad del aprendiz (Cobeñas, et. al, 2017).

Un niño/a es un niño/a más allá de la discapacidad y de sus particulares modos de aprender. Todos somos iguales en el derecho a aprender y relacionarnos, todos somos diferentes en la forma de aprender y vincularnos.

Resolver la dicotomía entre ‘iguales o diferentes’ y ‘cambiar la mirada hacia la discapacidad’ resulta central. Más allá de las diversas opiniones acerca de si ‘somos iguales o diferentes’, hay algunos criterios comunes y significativos para pensar como

premisa de la educación inclusiva: la idea de reconocer las diferencias en un marco de igualdad de derechos, el creer en el otro, confiar en que la persona va a poder aprender y relacionarse, nombrarla y respetarla desde lo que la persona es (Cobeñas, et al., 2017).

A partir de allí se puede pensar acerca de cómo intervenir para promover las relaciones inclusivas sin etiquetamientos ni prejuicios. La importancia de ver al otro y entender qué apoyos y/o ajustes necesita para aprender, haciendo explícitas las diferencias y valorándose como tales.

El papel del psicólogo en la educación inclusiva

En el contexto educativo, autoras como Borsani sostienen que el rol del psicólogo adquiere una relevancia central dentro del marco de la educación inclusiva. En particular, su intervención resulta fundamental en el acompañamiento de niños con discapacidad cuyas condiciones pueden derivar en conductas disruptivas. En este contexto, para la autora el psicólogo desempeña una función clave como facilitador de la interacción y la participación en el contexto escolar. Esta labor se enmarca en un modelo de apoyo que busca no solo la adaptación del estudiante al entorno educativo, sino también la transformación de la institución para garantizar espacios accesibles y equitativos para todos (Borsani, 2007).

Desde esta perspectiva, el psicólogo que se desempeña en el ámbito educativo bajo la figura del maestro integrador se involucra activamente en la dinamización de estrategias pedagógicas y socioemocionales que favorecen la inclusión. Su trabajo trasciende la atención individual, para abordar una intervención sistémica que abarca la orientación a docentes y familias, la mediación de conflictos y la implementación de metodologías que potencien el desarrollo integral del niño en sus dimensiones cognitivas, comunicativas, motrices y afectivas (Gieco et al., 1999).

Desde una perspectiva institucional, la labor del psicólogo también implicaría la sensibilización de la comunidad educativa respecto a la inclusión. En este sentido, su intervención abarca la capacitación de docentes y personal escolar en el uso de herramientas que favorezcan el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la promoción de estrategias de convivencia y el diseño de entornos que reduzcan las barreras para el aprendizaje y la participación (Ministerio Nacional de Educación, s.f.).

Para Borsani, el trabajo del psicólogo en sala de 5 años implica una intervención dinámica y situada, en la que se articulan estrategias socioemocionales y pedagógicas para favorecer la participación activa del niño con discapacidad, fomentando interacciones positivas y el desarrollo de competencias emocionales que favorecen la

convivencia inclusiva (Borsani, 2017) a través de estrategias como la implementación de rutinas visuales, el juego simbólico, el trabajo colaborativo entre pares, el uso de cuentos inclusivos y las actividades sensoriales diseñadas para grupos heterogéneos (Grañana, 2017).

Competencias Emocionales

Para comprender en profundidad las competencias emocionales, es esencial abordar el concepto de emoción y sus funciones, así como su impacto en el desarrollo de los niños y niñas en el nivel inicial. Este estudio se enfoca principalmente en el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Goleman (1995), quien resalta la importancia de habilidades como la conciencia emocional, la regulación emocional, la automotivación y las habilidades sociales, fundamentales para el desarrollo de relaciones interpersonales saludables. Desde una perspectiva cognitivo-conductual, que se centra en la observación y análisis de los comportamientos emocionales específicos, las competencias emocionales son cruciales para la construcción de actitudes inclusivas.

Este enfoque permite identificar cómo las habilidades emocionales, como la regulación de las emociones y la empatía, influyen directamente en las interacciones y actitudes de los niños y niñas hacia la discapacidad. En el contexto del nivel inicial, estas competencias adquieren una relevancia particular, ya que no solo favorecen la integración social de los niños y niñas, sino que también promueven un desarrollo armónico en sus interacciones cotidianas, contribuyendo a la creación de un entorno educativo inclusivo y respetuoso.

La emoción

Históricamente el concepto de emoción se lo asocia a cada época y contexto social lo que ha llevado a la evolución de su significado en función a las necesidades de esta.

En la literatura se han encontrado diversas definiciones de las emociones, desde la perspectiva de la Real Academia Española (2017), el término emoción se define como “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (s.p.) lo que sugiere que no solo se experimenta un estado de ánimo determinado, sino que se materializa física o biológicamente.

Desde una perspectiva similar, Fernández-Abascal (1997) define a la emoción como un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación. En esta línea, Salovey y Mayer (1990) consideran que la emoción es una respuesta que comprende un nivel fisiológico, cognitivo, motivacional y experiencial,

destacando cómo las emociones no solo representan un estado de ánimo, sino que también son el resultado de procesos cognitivos que permiten identificar, evaluar y clasificar lo que se siente, lo cual influye en el comportamiento.

En esta perspectiva, Rey (2000) plantea que las emociones pueden analizarse desde tres dimensiones principales:

- Neurofisiológica: son efectos neurofisiológicos naturales de estos procesos, como la taquicardia, sudoración, tono muscular, etc.
- Conductual: comprende el comportamiento que provocan los movimientos del cuerpo, tono de voz, expresiones faciales, etc.
- Cognitiva: se refiere a la percepción subjetiva, comúnmente denominada sentimiento, la cual, desde una perspectiva cognitivo-conductual, influye directamente en los pensamientos y comportamientos del individuo.

Las emociones, entendidas como un proceso dinámico, acarrear un cambio fisiológico, influyen en la conducta y vienen acompañadas de una percepción cognitiva o sentimiento determinado. Para comprender en profundidad este funcionamiento, es necesario remitir a las emociones básicas o primarias, las cuales son inherentes al ser humano y cuya aparición y consecuencias no son sesgadas por la intervención social. Estas emociones son innatas y, desde el enfoque cognitivo-conductual, se consideran como respuestas automáticas que pueden ser modificadas a través de la observación y el análisis de los patrones de pensamiento y comportamiento.

Funciones de las emociones

Existen múltiples clasificaciones de emociones, así como diversas definiciones de las mismas. Hasta la actualidad, no se ha consolidado una clasificación universalmente aceptada, por lo que, en el marco de esta investigación, se considerarán aquellos enfoques que aborden las funciones sociales claves en la formación de relaciones inclusivas.

Las emociones cumplen un rol fundamental en la interacción humana, ya que permiten transmitir nuestro estado psicológico a los demás y comprender el de los otros. Esto tiene implicaciones claras a la hora de formar relaciones inclusivas, pues influye en la predisposición a ayudar, a colaborar y adaptar las estrategias de comunicación según el contexto.

En línea con lo anterior, todas las emociones cumplen alguna función, incluso aquellas que pueden resultar más desagradables. En términos generales, se pueden identificar tres funciones principales según Chóliz Montañés (2005), las adaptativas, que “se encargan de preparar al organismo para que ejecute una conducta exigida por el

ambiente” (p. 4); las motivacionales que generan intención y dirección en la conducta; y por último las funciones sociales, facilita la interacción con los demás, regula la conducta en contextos grupales y permite la expresión y comunicación de los estados afectivos.

Dado el objetivo de esta investigación, se hará especial hincapié en las funciones sociales de las emociones, destacando su papel en la facilitación de la interacción social, la regulación de la conducta de los otros y la promoción de comportamientos prosociales.

Función social de las emociones: según el modelo Bar-On

En consonancia con lo expuesto anteriormente respecto a funciones sociales de las emociones y su rol en la interacción con los demás, uno de los antecedentes más notorios es el constructo de “competencias socio-emocionales” por el modelo Bar-On (1997).

El mismo surge como una propuesta para investigar los factores y componentes del funcionamiento social y emocional que influyen en el éxito de los individuos. Este modelo define por primera vez el constructo de competencias socio-emocionales como una red de destrezas y facilitadores. Determinan la manera en que comprendemos y expresamos nuestras emociones, interpretamos y respondemos a los demás, y afrontamos las exigencias de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, se establece la base para considerar la existencia de un conjunto de habilidades o destrezas que nos permitirán hablar de la competencia socio-emocional.

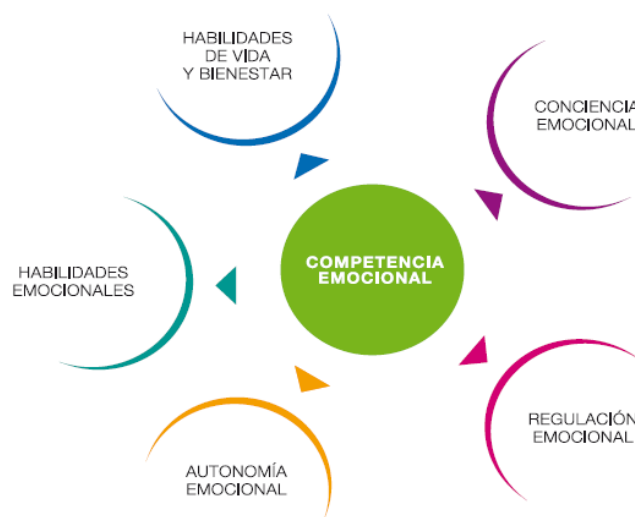
Competencia Socio-Emocional

A partir del modelo de Bar-On, en la literatura referente se han desarrollado modelos que adscriben al constructo una serie de habilidades que, en conexión directa con un conjunto de conocimientos adquiridos, determinan una respuesta exitosa en el terreno socioafectivo. Es por ello que se puede hablar de la existencia de una competencia socioemocional, susceptible de ser analizada y desarrollada. Para profundizar en el concepto de competencia socioemocional, y a pesar de no existir un acuerdo total sobre el mismo, es necesario partir del aporte de los psicólogos Salovey y Mayer, remitiendo a la definición de Goleman (1995), quien acoge las habilidades o competencias propuestas por estos y conceptualiza la inteligencia emocional como “una forma de interactuar con el mundo, que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo y la empatía”. Esta definición contempla dos bloques diferenciados: competencias individuales (conciencia emocional, regulación emocional y automotivación) y competencias sociales (habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar).

En el marco de esta investigación, se centra el análisis en dichas competencias socioemocionales (Figura 1), dado su papel en la construcción de relaciones inclusivas y no inclusivas en la infancia. La competencia emocional se divide en dos partes, en las competencias intrapersonales: que van dirigidas a la propia persona- conciencia emocional, regulación emocional y automotivación emocional- y las competencias interpersonales: que van dirigidas al resto - habilidades socioemocionales y habilidades de vida y bienestar.

Figura 1

Competencias Emocionales



Nota. Extraído de “Inteligencia Emocional educación secundaria obligatoria, 1º ciclo 12 a 14 años” por Ezeiza Urdangarin, B., Izagirre Gorostegi, A. y Lakunza Arregi, A, 2008.

La primera característica hace referencia al autoconocimiento, esta habilidad consiste en ser consciente de uno mismo, de las emociones que puede sentir y de las situaciones que las causan. De la misma forma, permite conocer las habilidades y las competencias que cada sujeto debe desarrollar para mejorar el manejo de sentimientos que causan actitudes poco positivas.

La segunda característica es el manejo de las emociones, ésta es la capacidad para saber manejar ampliamente los sentimientos, evitando caer en el nerviosismo y sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo y para recuperarse rápidamente de los sentimientos que traen actitudes inadecuadas, esto permitirá evitar confusiones o mal entendidos en las relaciones interpersonales.

En el proceso del manejo de las emociones, también es muy importante la propia motivación (tercera capacidad) la cual surge del autocontrol, significa ser aplicado, ser

constante, perseverante y tener resistencia ante las frustraciones. Dicha automotivación Goleman (1995) la nombra como una habilidad que permite la constancia tanto a nivel intrapersonal como en las relaciones sociales, puesto que ayuda al entendimiento de emociones que no son propias.

Saber reconocer emociones en los demás (cuarta habilidad), no solo permite poner en práctica habilidades como la comprensión, la comunicación y la escucha o entendimiento, también ayuda a desarrollar la empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, ésta significa comprender las emociones de los demás. La empatía, es el fundamento del altruismo. Para Bisquerra (2000) “las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que pueden indicar lo que otros necesitan o desean. Entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas” (p.131).

Al poner en práctica o desarrollar las habilidades anteriores, se puede llegar a la quinta y última característica, ésta es la capacidad que los seres humanos adquieren para manejar las relaciones sociales de manera funcional, este eje hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo. Así al sentirse parte de una comunidad, las personas podrán desarrollar otras habilidades como el liderazgo, la comunicación asertiva, la colaboración, entre otras, necesarias para la formación y fortalecimiento de interrelaciones.

¿Qué implica el desarrollo de cada competencia?

Aunque cada uno de ellos se presenta de forma separada, deberíamos contemplarlos de forma holística (tabla 2), ya que las competencias están relacionadas entre sí (Ezeiza Urdangarin, et al., 2008).

Tabla 2

Desarrollo de las Competencias Emocionales

Competencia	Descripción
Primera competencia: Conciencia emocional	Permite darse cuenta y ser consciente de: • Lo que se siente. • Poner nombre a las emociones que se sienten. Vocabulario emocional.

Competencia	Descripción
	• Identificar y ser conscientes de las emociones de las demás personas. • Conciencia del propio estado emocional. • Comprender el significado y las ventajas o desventajas de cada una de las emociones (p. 26).
Segunda competencia: Regulación emocional	“Permite responder de manera adecuada a las distintas situaciones emocionalmente intensas (estrés, frustración, cansancio, enfado, debilidad, miedo, inseguridad, alegría, ilusión...)” (p. 16): • Estrategias de regulación emocional: diálogo interno, relajación, reestructuración cognitiva. • Estrategias para el desarrollo de emociones positivas. • Regulación de sentimientos e impulsos (p. 16).
Tercera competencia: Automotivación	Permite tener confianza en uno mismo, tener autoestima, pensar positivamente, automotivación, tomar decisiones de manera adecuada y responsabilizarse de forma relajada y tranquila: • Noción de identidad, conocimiento de uno/a mismo/a (autoconcepto). • Valoración positiva de las propias capacidades y limitaciones (p.16).
Cuarta competencia: Habilidades socioemocionales	“Consiste en ser capaces de manejar cada una de las distintas y variadas situaciones sociales con el conjunto de emociones positivas y negativas que ello conlleva. El desarrollo de esta competencia implica” (p.16): • Escuchar activa y dinámicamente a las otras personas. • Dar y recibir críticas de manera constructiva. • Comprender al resto y conseguir ser comprendido. • Ser asertivo/a en el comportamiento, estando dispuestos a ser sinceros/as y expresar lo que pensamos, sentimos y hacemos ante el resto y a lo que representan.

Competencia	Descripción
	• Enfrentarse inteligentemente a cada uno de los conflictos que se tengan en el día a día. • Mantener buenas relaciones interpersonales con el entorno. • Trabajar en equipo e implicar a las personas en proyectos y objetivos (pp. 16-17).
Quinta competencia: Habilidades para la vida y el bienestar personal	“Las personas aspiramos con cada uno de nuestros actos a conseguir la felicidad (...) Se trata de ofrecer recursos que ayuden a organizar una vida sana y equilibrada, superando posibles obstáculos que la vida pueda deparar” (p. 17). • Habilidades de organización (del tiempo, trabajo, tareas cotidianas) y desarrollo personal y social. • Habilidades en la vida familiar, escolar y social. • Actitud positiva y real (mediante planes de acción individual) ante la vida (p.17).

Nota. Extraído de “Inteligencia Emocional educación secundaria obligatoria, 1º ciclo 12 a 14 años” por Ezeiza Urdangarin, B., Izaguirre Gorostegi, A. y Lakunza Arregi, A., 2008.

En conclusión, las competencias emocionales se desarrollan aprendiendo a manejar una serie de habilidades prácticas y específicas, y éstas pueden ser piezas claves que forman el bienestar personal y las diversas relaciones sociales en diferentes contextos.

Educación infantil y el desarrollo de competencias socio-emocionales

La educación inicial tiene por objetivo promover el desarrollo de competencias socioemocionales, motoras, y aprendizajes mediante la motivación, exploración y comunicación, impactando tanto en el desempeño académico como en el desarrollo individual y social de los niños. Además, la educación inicial se basa en el derecho a la educación, atendiendo a la diversidad personal, social y cultural (Ministerio de Educación, 2014).

Por lo cual su desarrollo, es algo que, sin duda, beneficia el ajuste o adaptación psicosocial de los niños. Entendida como su capacidad para adaptarse al medio. Para ello, depende que el niño cuente con los mecanismos suficientes para sentirse bien, integrarse, responder adecuadamente a las demandas del entorno y alcanzar sus objetivos.

Dicho lo anterior, se considera a la etapa de Educación Infantil como crucial en el desarrollo de la personalidad, al circunscribirse a un momento de maduración que presenta unas características específicas a nivel fisiológico y cognitivo, que acarrearán otras a nivel socioemocional. A continuación, se desarrolla según los aportes de Bisquerra (2000):

1. Desarrollo psicomotor: Estas características permiten el trabajo del propio cuerpo, su conocimiento y control progresivo, como base fisiológica fundamental de las emociones. A esta edad, los niños desarrollan un mayor control sobre su cuerpo, lo cual les permite gestionar mejor sus reacciones emocionales y utilizar su cuerpo para expresar sus emociones de manera más intencionada.

2. Desarrollo mental, cognitivo y del lenguaje: A esta edad, los niños comienzan a desarrollar una base cognitiva que influye directamente en su comprensión y expresión emocional. Es fundamental comprender su estilo cognitivo para ofrecer una formación emocional adecuada a sus capacidades.

- Tal como se mencionó, según Jean Piaget los niños a esta edad se encuentran transitando la etapa pre-operacional donde se da un desarrollo progresivo de la capacidad simbólica. Aún no cuentan con un pensamiento abstracto, pero poco a poco avanza hacia un pensamiento más flexible.

- Lenguaje egocéntrico: utilizan el lenguaje para comunicar su mundo interior y sus percepciones, pero aún no tienen en cuenta las necesidades de su interlocutor.

- Imitación diferida y juego simbólico: el desarrollo progresivo de su capacidad simbólica permite que el niño represente en su mente objetos y lugares de su mundo interior y su experiencia dando paso al juego como actividad básica mediante la que ejercitan una actividad física fundamental, aprenden acerca del mundo y hacen frente a sus sentimientos en conflicto al reescenificar situaciones de la vida real. La evolución pasa desde el juego solo, al juego con otros, pero sin compartir, y finalmente al juego compartido con otros niños/as en colaboración.

3. Desarrollo socioafectivo: las características en este ámbito nos llevan a determinar que es una etapa de progresiva autonomía en la que se producen avances determinantes en la socialización y la construcción de la personalidad.

- Desarrollo progresivo del autoconcepto: el niño ha desarrollado la percepción de sí mismo como diferente de los demás, lo que se convierte en piedra angular del desarrollo de su personalidad. Atribuirá progresivamente rasgos cada vez más estables al constructo de su personalidad. Por otro lado, ganará autonomía y podrá hacerse cada vez más responsable en la realización de tareas y rutinas diarias.

- Desarrollo progresivo de habilidades sociales: el niño va interiorizando las pautas de comportamiento social que rigen la convivencia y ajustando su conducta a ellas.
- Padres y profesores como modelo de referencia: en esta etapa, los padres conforman el contexto afectivo de referencia, del que aprenderán cómo y por qué comportarse de diferente manera. Los profesores son también un modelo importante especialmente en la adquisición de esquemas morales.

En definitiva, la educación emocional se constituye como una herramienta clave para la inclusión en el preescolar, ya que promueve competencias emocionales que facilitan la interacción y el respeto mutuo. De este modo, se favorece la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, sean parte activa del entorno escolar y establezcan relaciones significativas con sus pares.

Marco Metodológico

En el presente apartado se desarrolla la metodología que se ha optado para abordar el tema de estudio. Su elección se ha centrado en el interés de responder los objetivos planteados, así como la pregunta de investigación.

Tipo de Estudio

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, dado que su objetivo es explorar las diferencias en las competencias emocionales de los niños/as a partir de su comportamiento y actitudes hacia la discapacidad en un contexto natural. Según Hernández Sampieri, et al. (2014) este enfoque permite analizar “(...) la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358).

En cuanto al diseño, se aborda desde lo descriptivo, dado que “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 92).

Definición conceptual y operacional de las categorías de análisis

Las variables constituyen los aspectos de las unidades de análisis seleccionados para su estudio. En este caso, dado el carácter cualitativo de la investigación, se ha identificado como categoría principal las competencias emocionales.

Competencias emocionales

- Definición conceptual. Las competencias emocionales son un conjunto de habilidades que permiten a los individuos reconocer, comprender, regular y expresar sus emociones de manera efectiva en diferentes contextos sociales. Según Goleman (1995), estas competencias se dividen en cinco dimensiones fundamentales: conciencia emocional, regulación emocional, automotivación emocional, habilidades socioemocionales y habilidad para la vida y el bienestar.
- Definición operacional. Se ha llevado a cabo una observación no participante con un enfoque cualitativo en función de cómo se manifiestan en el contexto del aula de sala de 5 años. La observación se ha centrado en los comportamientos, actitudes y reacciones de los niños frente a situaciones cotidianas de interacción con sus compañeros, especialmente aquellos con discapacidad. A continuación (Tabla 3), se definen operativamente las dimensiones de cada competencia:

Tabla 3*Competencias Emocionales y sus Indicadores Observables*

Competencia	Indicadores observables
Conciencia emocional	Expresión verbal y no verbal de emociones, reconocimiento de emociones propias en situaciones de juego o conflicto. Así como también, se ha observado la forma en que la docente validaba o guiaba estas expresiones emocionales.
Regulación emocional	Estrategias para manejar la frustración, respuestas ante el conflicto, búsqueda de ayuda para resolver emociones. Esto incluyó la observación de cómo logran mantener el control emocional frente a frustraciones o malentendidos.
Automotivación emocional	Persistencia ante desafíos o situaciones de diversidad, mostrando actitudes positivas, responsabilidades hacia sus actos y disposición para ofrecer ayuda a sus compañeros.
Habilidades socioemocionales	Se han registrado las interacciones sociales de los niños, enfocándose en el uso de reglas de cortesía, la manifestación de empatía hacia sus compañeros (especialmente aquellos con discapacidad) y la forma en que se comunicaban de manera asertiva.
Habilidad para la vida y el bienestar	Se ha observado cómo los niños gestionan su bienestar emocional y se adaptan a nuevas situaciones, como cambios en la rutina escolar o la resolución de conflictos, manteniendo una actitud positiva y equilibrada.

En este estudio, las observaciones se realizaron mediante una grilla con anotaciones cualitativas, donde se describieron las manifestaciones de cada una de estas competencias en las interacciones diarias de los niños.

Descripción del contexto de investigación

El estudio se ha desarrollado en la ciudad de Rosario (Santa Fe-Argentina), centrándose en la observación de las competencias emocionales de los niños y sus actitudes hacia la discapacidad en contextos educativos inclusivos en nivel inicial (sala de 5 años). El objetivo principal ha sido identificar cómo los niños gestionan sus emociones en relación con sus compañeros con discapacidad, dividiendo el grupo en aquellos con actitudes inclusivas y aquellos con actitudes no inclusivas.

Unidades de Análisis

Población y Muestra

Como se ha mencionado, el presente estudio se centra en observar las interacciones emocionales y sociales de los niños de 5 años en un jardín de infantes inclusivo en la ciudad de Rosario (Santa Fe).

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, la muestra ha sido seleccionada de manera no probabilística, ya que el interés principal ha sido la profundidad en la observación del fenómeno, más que la representatividad estadística. La muestra se ha compuesto por un grupo de niños observados en su entorno educativo natural, lo que ha permitido estudiar en detalle sus competencias emocionales en situaciones cotidianas dentro del aula y su relación con compañeros con discapacidad.

En estudios cualitativos el tamaño de la muestra no es determinante desde una perspectiva probabilística (...). Lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos o unidades (...) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. (Hernández Sampieri, et al., 2014, p. 384)

En el marco de lo expuesto, la muestra ha estado constituida por 31 niños/as de 5 años de edad. Resulta de interés mencionar, que la misma ha sido no probabilística, teniendo presente que, “una muestra no probabilística supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización. Se utilizan en diversas investigaciones cuantitativas y cualitativas” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 189). En este contexto, para la selección de la muestra se ha optado por la técnica por conveniencia o intencionalidad “se trata de una muestra fortuita (casual), donde se selecciona de acuerdo a la intención del investigador” (Álvarez Monje, 2011, p.127). Teniendo en cuenta la técnica de selección, se han considerado los siguientes criterios de inclusión:

Criterios de inclusión para la selección de niños:

- Edad: niños de 5 años que cursan la sala de 5 en un jardín de infantes.
- Contexto educativo: niños que forman parte de un entorno educativo inclusivo.
- Actitudes hacia la discapacidad: los niños han sido observados y clasificados en función de sus actitudes inclusivas o no inclusivas hacia compañeros con discapacidad.

Técnicas, instrumentos y procedimientos

Técnica

Para abordar la temática de interés, se ha seleccionado como técnica principal para la recolección de datos la observación no participante, ya que permite una aproximación más objetiva y detallada al comportamiento de los niños sin intervenir directamente en sus interacciones. Esta metodología ha facilitado la identificación de las competencias emocionales de los niños en situaciones cotidianas dentro del entorno escolar, especialmente en relación con sus actitudes inclusivas o no inclusivas hacia la discapacidad. La observación se ha realizado de manera sistemática durante las actividades diarias en el jardín de infantes, permitiendo registrar las reacciones emocionales y conductuales de los niños en su interacción con compañeros con discapacidad, sin influir en su comportamiento.

Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos ha sido la observación no participante, ya que esta técnica permite obtener información detallada y natural sobre las competencias emocionales de los niños en su contexto educativo, sin intervenir en sus interacciones. Esta técnica ha facilitado la observación de las reacciones emocionales y sociales de los niños en su interacción con compañeros con discapacidad, permitiendo clasificar a los niños en aquellos con actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad.

La observación se ha guiado por un protocolo estructurado, diseñado para identificar y registrar de manera sistemática las actitudes y comportamientos emocionales de los niños. Este protocolo ha sido elaborado teniendo en cuenta los objetivos específicos de la investigación y ha permitido la flexibilidad necesaria para adaptar las observaciones a las situaciones emergentes durante el proceso. De este modo, se ha logrado una

comprensión más profunda del desarrollo emocional y social de los niños en un contexto inclusivo.

Procesamiento

Se ha llevado a cabo una observación no participante con una duración de 1 mes durante el mes de marzo de 2025 asistiendo a la institución de lunes a viernes en la primera hora de la mañana. Una vez finalizada la fase de observación, se ha procedido a la transcripción detallada de los registros observacionales, con el objetivo de garantizar la fidelidad de la información recolectada. Posteriormente, se ha realizado un análisis cualitativo de los datos, utilizando un proceso de codificación inicial que permitió organizar y clasificar las observaciones en patrones y temas recurrentes relacionados con las competencias emocionales de los niños y sus actitudes hacia la discapacidad. Esta codificación ha facilitado la agrupación de los datos en categorías analíticas, las cuales fueron definidas a partir de los objetivos específicos de la investigación y de los hallazgos emergentes durante la observación.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis interpretativo de las categorías, identificando relaciones significativas entre ellas para construir una comprensión integral de las actitudes inclusivas y no inclusivas de los niños hacia la discapacidad, así como sus competencias emocionales en el contexto escolar.

Consideraciones éticas

Esta investigación ha sido diseñada y ejecutada siguiendo principios éticos fundamentales. Se les ha informado a los participantes que podían retirarse en cualquier momento sin que esto implicara consecuencia alguna.

Dado que los participantes son niños/as de cinco años, se ha requerido el consentimiento informado por parte de la docente a cargo antes de la recopilación de datos. Se le ha explicado el propósito de la investigación, los procedimientos a seguir, el tipo de información a recolectar y la posibilidad de retirar el consentimiento en cualquier momento sin consecuencias.

Para proteger la identidad de los participantes, se ha garantizado la confidencialidad de los datos recolectados, asimismo, no se ha registrado información personal que permita la identificación de los/as niños/as. La información obtenida ha sido utilizada exclusivamente con fines académicos y no será compartida con terceros ajenos a la investigación.

La investigación no ha implicado procedimientos invasivos ni situaciones que puedan generar malestar en los niños/as. La observación de sus interacciones se ha

realizado dentro del aula, en su entorno natural, sin modificar dinámicas preexistentes ni alterar el desarrollo de las actividades pedagógicas.

El análisis de la información se ha llevado a cabo con un enfoque respetuoso, evitando cualquier tipo de estigmatización o etiquetamiento de los/as niños/as en función de sus actitudes o competencias emocionales. La presentación de los resultados se ha realizado de manera global, sin señalar casos individuales que puedan dar lugar a interpretaciones sesgadas o discriminatorias.

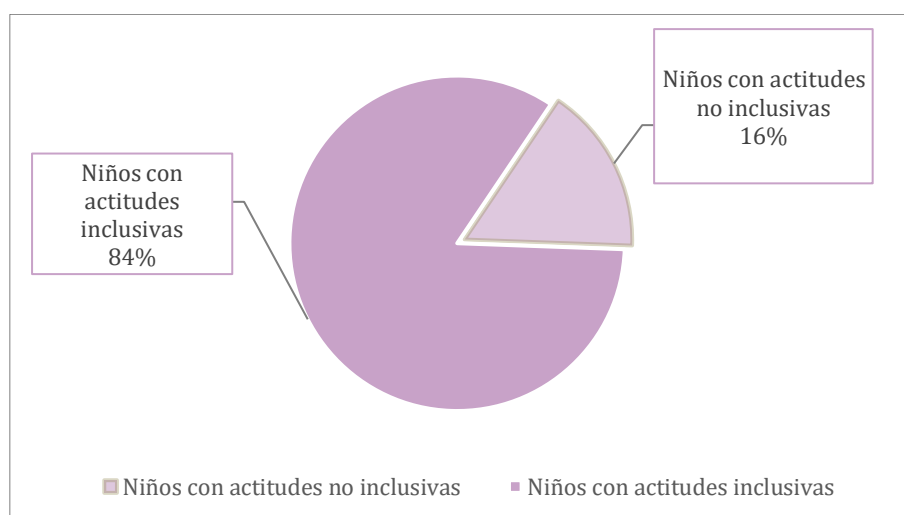
Análisis de la información e Interpretación de los resultados

En el presente trabajo de investigación, se ha planteado como objetivo explorar las diferencias en las competencias emocionales entre niños/as que manifiestan actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad, pertenecientes a sala de 5 años. Para llevar a cabo este estudio, se ha utilizado un enfoque cualitativo recabando datos mediante la observación no participante, con el fin de obtener una visión detallada de las competencias emocionales de los niños, haciendo hincapié en sus actitudes hacia la discapacidad.

A partir de una observación general del grupo, se ha procedido a dividir a los niños en dos subgrupos: aquellos con actitudes inclusivas y aquellos con actitudes no inclusivas hacia la discapacidad (figura 2). Esta clasificación ha permitido un análisis más profundo sobre cómo cada grupo ha gestionado sus emociones en situaciones de interacción con compañeros con discapacidad.

Figura 2

Muestra Seleccionada



El análisis se estructura en tres secciones, cada una correspondiente a los objetivos específicos que guían la investigación, permitiendo una comprensión detallada de las competencias emocionales observadas en función de las actitudes hacia la discapacidad.

Para contextualizar los datos recabados, se presentan inicialmente las características sociodemográficas de los participantes, que son 31 niños/as de una sala de 5 años de nivel inicial en la Zona Sur de la ciudad de Rosario, Santa Fe. Esta clasificación y observación cualitativa han permitido captar la complejidad de las competencias emocionales de los niños y su relación con las actitudes inclusivas o no inclusivas hacia

la discapacidad, proporcionando una visión integral de su desarrollo emocional en el ámbito escolar.

Sección I: competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes inclusivas hacia la discapacidad.

Mediante la observación no participante en sala de 5 años, se ha indagado acerca de las competencias emocionales presentes o ausentes en niños/as con actitudes inclusivas. A partir de la recolección de datos obtenidos, a fines didácticos se procede a dividir la sección en dimensiones que permiten comprender las competencias emocionales observadas, esas secciones son conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, habilidades socioemocionales y habilidades para la vida y el bienestar.

Conciencia emocional

La conciencia emocional se define como la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, así como de identificar las situaciones que las generan. A partir de las observaciones realizadas, se ha evidenciado que la mayoría de los niños no verbaliza sus emociones de manera explícita, pero sí las expresa a través de su comportamiento. En este sentido, cuando experimentaban alegría, su actitud solía ser más activa y efusiva, mientras que, ante la tristeza, tendían a permanecer en sus asientos y, en algunos casos, manifestaban su malestar mediante el llanto.

En relación con la intervención docente-alumno se ha observado que la docente reconoce y valida las emociones de los alumnos. Un ejemplo de ello se evidenció en una situación en la que un niño comenzó a llorar, y la docente, mediante una conversación individual, lo ha ayudado a reconocer su emoción y su causa:

Vos te sentís enojado porque X te sacó el juguete y por eso tenés ganas de llorar, está bien, vamos a decirle a X que no debe sacarse el juguete, tiene que usar las palabras mágicas por favor para poder compartirlo. (Docente de sala de 5, comunicación personal, 18 de marzo de 2025)

Respecto al impacto de sus emociones en los demás, se ha identificado que, dada su etapa de desarrollo evolutivo aún no comprenden completamente como sus emociones pueden influir en sus compañeros. No obstante, son capaces de comprender las consecuencias de ciertas acciones. Esto se ha evidenciado en una interacción que ha expresado una niña hacia un niño con discapacidad que ha intentado golpear: “no me pegues porque me podés lastimar” (Niña de 5 años, comunicación personal, 13 de marzo de 2025).

Regulación emocional

Se entiende por regulación emocional a la capacidad de gestionar ampliamente los sentimientos, permitiendo respuestas adaptativas ante situaciones emocionalmente intensas. Durante la observación no participativa, se ha constatado en dicho grupo una mayor capacidad para regular sus emociones hacia el compañero con discapacidad que hacia el resto del grupo total. Un ejemplo de ello, se ha presentado en una situación donde el niño con desafíos en su motricidad tardaba más tiempo al descender de las escaleras para acceder a un salón. A pesar de que los demás niños sentían frustración por el retraso, han respondido de manera comprensiva, expresando frases como: “X está aprendiendo” y han optado por brindarle asistencia, tomándolo de la mano y esperándolo, a pesar de que el resto del grupo ya había ingresado al salón.

Automotivación emocional

La automotivación se define como la habilidad de mantener la motivación personal mediante el autocontrol. Esto implica disciplina, constancia, perseverancia y tolerancia a las frustraciones. En el grupo observado, se ha identificado una tendencia hacia mantener actitudes positivas ante los desafíos cotidianos en el aula, evidenciando una alta tolerancia al fracaso. En lo que respecta a la interacción con el compañero con discapacidad, se ha observado una mayor flexibilidad y aceptación. Por ejemplo, ante conductas disruptivas como el desarme de los juegos de construcción en hora libre, los compañeros no han reaccionado con enojo inmediato, sino que han optado por reorganizar el material con paciencia. Así mismo, se ha registrado una dependencia de la figura de la docente, lo que ha indicado una búsqueda constante de apoyo en la resolución de dificultades.

Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales comprenden, entre otros aspectos, la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, comprender las emociones de los demás. Se ha evidenciado que el grupo observado ha demostrado ser empático hacia sus compañeros, sin distinción. En lo que respecta a la discapacidad, se ha constatado que la interacción no se basa en prejuicios, sino en el reconocimiento de percibir una dificultad y ofrecer su colaboración o valoración de la situación. Un ejemplo representativo de esta actitud, se ha observado cuando un niño con desafíos en el neurodesarrollo logró compartir su libro favorito por primera vez. Ante este acontecimiento, una de las niñas ha expresado con entusiasmo: “seño que genio que es, X aprendió a compartir el libro, ahora comparte los libros y encima el libro de Pepa que

a él le encanta” (Niña de sala de 5, comunicación personal, 14 de marzo de 2025). Acto seguido, el resto del grupo aplaudió el logro del niño.

Habilidad para la vida y el bienestar

Esta competencia, se relaciona con la capacidad para manejar las relaciones sociales de manera funcional, este eje hace referencia a entenderse con los demás, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar y la integración a un grupo. Se ha observado que los niños, han participado activamente en las dinámicas grupales, demostrando un alto nivel de compromiso con la convivencia y la colaboración en tareas cotidianas, como preparar la mesa, repartir medialunas, y asistir en la distribución de cuadernos de notificaciones. Asimismo, se ha registrado una preocupación genuina por el bienestar de sus compañeros, incluyendo a aquellos con desafíos en el neurodesarrollo.

Sección II: competencias emocionales presentes en el grupo de niños/as con actitudes no inclusivas hacia la discapacidad.

En consonancia con el segundo objetivo específico de la presente investigación, se ha indagado sobre la presencia o ausencia de competencias emocionales en el grupo de niños/as con actitudes no inclusivas. Para ello, se evaluaron las mismas dimensiones consideradas en el grupo con actitudes inclusivas.

Conciencia emocional

Se retoma, que la conciencia emocional es aquella relacionada con poder ser consciente de uno mismo, de las emociones que puede sentir y de las situaciones que las causan. A partir de ello, mediante la observación no participante, se ha podido evidenciar que al igual que el grupo anterior, los/as niños/as no han logrado etiquetar verbalmente sus emociones dentro de una categoría (por ejemplo, expresiones como "me siento..."). No obstante, eran capaces de manifestarlas de manera no verbal.

Las emociones básicas como alegría y tristeza se han expresado de manera similar que el grupo inclusivo. Sin embargo, se ha identificado que la manifestación del enojo se ha dado mediante la aparición de conductas disruptivas en particular hacia el compañero con desafíos en el neurodesarrollo.

En cuanto a la relación docente-alumno se ha observado en dicho grupo que la docente reconoce y valida las emociones de los alumnos por igual.

En lo que respecta al impacto de sus acciones en los demás, los niños de este grupo han presentado dificultades para comprender cómo sus emociones y comportamientos afectan a sus pares. Por ejemplo, en reiteradas ocasiones cuando el niño con desarrollo

atípico se acercaba a ellos, los/as niños/as han realizado comentarios en tono de burla, “ahí viene X” y procedían a salir corriendo evitando así que dicho niño los alcanzara como en juego llamados: la popa o atrapada. Estos niños no eran capaces de comprender cómo ese etiquetado y la acción de salir corriendo podían hacer sentir al niño.

Regulación emocional

Se ha definido como la capacidad para saber manejar ampliamente los sentimientos lo cual permite responder de manera adecuada a las distintas situaciones emocionalmente intensas. Dicha categoría es donde mayores diferencias se han presentado dado que este grupo lograba una menor regulación emocional con respecto al compañero con desafíos en el neurodesarrollo. Incluso por momentos el niño ha sido objeto de burlas o de conductas disruptivas más acentuadas que con el resto del grupo ya que se produjo el etiquetamiento de “X el niño que pega” en lugar de llevar a cabo actitudes de cooperación y comprensión optan por responder “vamos por otro lado, ahí viene X”.

Automotivación emocional

Retomando, la automotivación emocional implica la capacidad de generar motivación propia basada en el autocontrol, la perseverancia y la tolerancia a la frustración. En el grupo con actitudes no inclusivas, se constató una menor tolerancia a la discapacidad. Por ejemplo, en una situación donde el niño con desafíos en el neurodesarrollo desarmaba los juegos de construcción en la hora libre (misma situación observada con el grupo de niños/as inclusivos/as), los compañeros han reaccionado de manera anticipatoria, empujándolo o impidiéndole acercarse al juego, incluso antes de que realizara alguna acción disruptiva.

Habilidades socioemocionales

Dichas habilidades hacen referencia entre otras a la empatía como la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, es decir, comprender las emociones de los demás. En este grupo, la empatía se presentaba de manera variable: en algunos momentos eran capaces de mostrar empatía, pero en otros no. Si bien estos niños no han colaborado y ayudado al compañero de manera espontánea, cuando la docente les ha pedido que colaboren, han accedido a hacerlo. Por ejemplo, en la situación descrita en la “Sección I” sobre el aprender a compartir un libro, si bien este grupo no fue quien ha percibido la situación, ha festejado el logro como todo el grupo.

Habilidad para la vida y el bienestar

Es la capacidad para manejar las relaciones sociales de manera funcional, este eje hace referencia a entenderse con los demás, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar y pertenecer a un grupo. En este grupo se ha observado, una participación activa en la convivencia y cooperación en el grupo en actividades como poner la mesa, repartir medialunas, distribución de cuadernos de notificaciones, etc. Sin embargo, raramente mostraban preocupación por el bienestar de sus compañeros, incluyendo aquellos con desafíos en el neurodesarrollo.

Sección III: competencias emocionales compartidas entre ambos grupos, elementos comunes y divergentes en su manifestación.

En relación con el tercer y último objetivo específico de dicha investigación, se ha investigado sobre los elementos en común y divergentes sobre las competencias emocionales presentes o ausentes en ambos grupos. A continuación, se expone la Tabla 4, que visualiza de forma clara las similitudes y diferencias, posterior a la misma se realiza el desarrollo de cada elemento.

Tabla 4

Elementos comunes y divergentes entre ambos grupos

Elementos comunes y divergentes	Similitudes	Diferencias
Conciencia emocional	Ambos grupos no reconocen emociones, sí manifiestan emociones.	El grupo inclusivo manifiesta sus emociones con conductas adaptativas, el grupo no inclusivo con conductas disruptivas.
Regulación emocional	No se registraron similitudes.	El grupo inclusivo regula sus emociones, el grupo no inclusivo no regula sus emociones.
Automotivación emocional	No se registraron similitudes.	El grupo inclusivo presenta tolerancia al fracaso, el grupo no inclusivo no la presenta.

Elementos comunes y divergentes	Similitudes	Diferencias
Habilidades socioemocionales	Ambos son empáticos, y participan en actividades de cooperación y convivencia.	El grupo inclusivo ofrece en cooperación sin guía de la docente, el grupo no inclusivo coopera con la guía de la docente.
Habilidades para la vida y bienestar	Ambos realizan tareas del día a día en la rutina escolar.	El grupo inclusivo presenta preocupación por el bienestar de los demás, el grupo no inclusivo no presenta dicha preocupación.

Conciencia emocional

En esta categoría ambos grupos han coincidido en la dificultad de reconocer y verbalizar sus emociones, ninguno de los dos grupos ha utilizado expresiones como “me siento feliz”, “me siento cansado”, “me siento enojado”. Sin embargo, ambos grupos eran capaces de manifestar sus emociones, a través de las conductas. El grupo con actitudes inclusivas las manifestaba a través de conductas reguladas, por ejemplo, al ver que un compañero con desafíos en el neurodesarrollo rompía y tiraba un objeto, acudían a la docente para que tomara medidas. Por el contrario, el grupo con actitudes no inclusivas han manifestado las emociones con conductas de tipo disruptivas como agredir, golpear, empujar al compañero ante estas situaciones ya mencionadas.

Regulación emocional

Esta dimensión, ha demostrado mayores divergencias que las demás. Recopilando datos de los grupos anteriormente analizados, se ha constatado que el grupo de niños con actitudes inclusivas mostraba una regulación emocional en casi todas de las situaciones que se daban en la cotidianidad del aula. Por su parte, el grupo de niños con actitudes no inclusivas ha presentado una menor regulación emocional con respecto al compañero con desafíos en el neurodesarrollo en comparación con el resto del grupo.

Automotivación emocional

Se han observado divergencias entre ambos grupos. Los/as niños/as con actitudes inclusivas han logrado mostrar actitudes positivas ante situaciones diversas que se dan cotidianamente en el aula, se constata casi siempre tolerancia al fracaso. Por su parte, se ha observado que el grupo con actitudes no inclusivas ha presentado menos tolerancia con respecto a la discapacidad.

Habilidades socioemocionales

En dicha sección se han identificado tanto elementos comunes como divergentes. En cuanto a los puntos en común se ha observado que ambos grupos han presentado empatía al grupo en general ya que ambos ejecutaban tareas de cooperación y ayuda para con el grupo. La divergencia se ha observado hacía el compañero con discapacidad, el grupo con actitudes inclusivas lejos del prejuicio ha logrado reconocer una dificultad y acceder a ayudar sin la intervención de la docente. Por el contrario, el grupo no inclusivo no ha sido capaz de reconocer esa dificultad y accionar a través de la ayuda. No obstante, cuando la docente les indicaba asistir al compañero, lo hacían sin resistencia. Por ejemplo, si la docente señalaba que el niño con desafíos en el neurodesarrollo necesitaba ayuda para lavarse las manos, su compañero seguía la indicación y lo asistía.

Habilidad para la vida y el bienestar

Por último, en esta sección se han identificado elementos comunes como divergentes. Ambos grupos de niños tenían en común que casi siempre participan activamente en la convivencia y cooperación en el grupo en actividades como poder la mesa, repartir medialunas, cuadernos de notificaciones etc. Por otro lado, en cuanto a las divergencias, el grupo con actitudes inclusivas presentaba casi siempre preocupación por el bienestar de sus compañeros, incluyendo a los compañeros con desafíos en el neurodesarrollo, mientras que el grupo con actitudes no inclusivas no presentaba dicha preocupación.

Conclusiones

El presente trabajo de investigación ha propuesto responder al siguiente interrogante ¿Qué diferencias existen entre las competencias emocionales de niños/as con actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad? Para ello, se ha planteado como objetivo general: explorar las diferencias en las competencias emocionales entre niños/as que manifiestan actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad, pertenecientes a sala de 5 años, en la ciudad de Rosario.

A partir del análisis de los datos se ha podido identificar las competencias emocionales presentes en ambos grupos hacia la discapacidad. Como así también, se ha analizado las competencias emocionales compartidas y no compartidas entre ambos grupos, estableciendo elementos comunes y divergentes en su manifestación. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de los objetivos divididos por competencia para visualizar de forma más clara cada conclusión.

Los resultados han dejado en evidencia que los niños y niñas con actitudes inclusivas hacia la discapacidad han presentado un desarrollo significativo de las competencias emocionales descritas por Goleman (1995), aunque con particularidades propias de su etapa evolutiva.

Respecto a la conciencia emocional, no han logrado verbalizar sus emociones con facilidad, pero sí las han expresado a través de su comportamiento. En este contexto, la docente ha desempeñado un rol clave en la validación y reconocimiento emocional, en línea con Goleman (1995) y Rey (2000), quienes sostienen que las emociones generan cambios en la conducta y requieren acompañamiento para su identificación. Asimismo, se ha evidenciado una mayor regulación emocional hacia su compañero con discapacidad que hacia el resto del grupo, lo que concuerda con Ezeiza Urdangarin et al. (2008), sobre la importancia de respuestas adaptativas ante situaciones intensas.

En cuanto a la automotivación, los niños han mostrado flexibilidad y tolerancia ante los desafíos, en sintonía con la definición de Goleman (1995) sobre la importancia de la autodisciplina y la constancia en la gestión emocional. Sin embargo, se ha observado una fuerte dependencia de la docente en la resolución de conflictos, lo que sugiere que aún requieren apoyo en el desarrollo de estrategias autónomas. También han manifestado una empatía espontánea y sin prejuicios, lo que refuerza la idea de Bisquerra (2000) sobre la sintonía emocional como base de la inclusión.

Finalmente, en cuanto a habilidad para la vida y el bienestar, el grupo ha mostrado una predisposición activa hacia la colaboración y la convivencia, manifestando una

preocupación genuina por el bienestar de todos los compañeros. En síntesis, sus competencias emocionales no solo facilitaron la integración de su compañero con discapacidad, sino que también promovieron una interacción más equitativa dentro del aula.

Los niños con actitudes no inclusivas también han presentado dificultades para verbalizar sus emociones, aunque han logrado expresarlas a través de conductas disruptivas como agresiones físicas y verbales, especialmente cuando experimentaban enojo hacia el compañero con desafíos en el neurodesarrollo. Estas dificultades para identificar y comunicar sus estados emocionales han afectado su capacidad de reconocer el impacto de sus acciones en los demás, lo que, en línea con Ezeiza Urdangarin et al. (2008), implica una baja regulación emocional. En consecuencia, se ha observado una menor capacidad para manejar sus reacciones ante situaciones emocionalmente intensas, lo que ha llevado a respuestas impulsivas o conductas de evitación.

En cuanto a la automotivación emocional, entendida como la capacidad de generar motivación propia basada en el autocontrol, la perseverancia y la tolerancia a la frustración, se ha constatado que estos niños presentaban una menor tolerancia a la frustración, lo que se ha traducido en una mayor frecuencia de conductas disruptivas, especialmente en interacciones con el compañero con discapacidad, quien requería tiempos de desarrollo y aprendizaje diferentes.

Respecto a las habilidades socioemocionales, la empatía se ha manifestado de manera variable: si bien en algunas situaciones han logrado ponerse en el lugar del otro, en muchas otras han predominado conductas de exclusión o burla. Sin embargo, cuando la docente ha intervenido explícitamente, estos niños han colaborado. Finalmente, en relación con la habilidad para la vida y el bienestar, han mostrado una participación activa en las dinámicas grupales y en la cooperación en actividades escolares, aunque sin una preocupación genuina por el bienestar de sus compañeros, incluyendo aquellos con desafíos en el neurodesarrollo.

En síntesis, los niños con actitudes no inclusivas han evidenciado dificultades en la regulación emocional y la empatía, lo que ha impactado en la manera en que se relacionaban con el compañero con discapacidad su comportamiento estuvo marcado por una menor conciencia del impacto de sus acciones y una tendencia a la exclusión antes que a la integración espontánea. Esto resalta la importancia del rol docente en la promoción de actitudes inclusivas y el fortalecimiento de competencias emocionales que favorezcan una convivencia más equitativa en el aula.

No obstante, las divergencias más significativas se encontraron en la regulación emocional y forma de expresión emocional. Los niños con actitudes inclusivas han demostrado mayor capacidad para gestionar sus emociones de manera asertiva y sin intervención constante de la docente, mientras que el grupo con actitudes no inclusivas ha presentado respuestas más impulsivas, menor tolerancia a la frustración y dificultades para comprender el impacto de sus acciones en los demás. En cuanto a las habilidades socioemocionales entendidas como el saber reconocer emociones en los demás (Goleman), el grupo inclusivo ha reconocido y respondido de manera espontánea a las emociones ajenas, mientras que el grupo no inclusivo solo ha colaborado con guía de la docente.

La capacidad de regulación emocional y el reconocimiento de las emociones en los demás han sido factores clave en la formación de actitudes inclusivas. Estos hallazgos refuerzan la importancia de fortalecer la educación emocional desde la primera infancia para promover relaciones basadas en la empatía, la cooperación y el respeto. En este sentido, el desarrollo de las competencias emocionales se posiciona como un pilar fundamental para la inclusión, no desde la ausencia de diferencias, sino desde el reconocimiento de la diversidad en un marco de igualdad de derechos, confianza en que la otra persona va a poder relacionarse, nombrarla y respetarla por la persona que es (Cobeñas et al., 2017).

En síntesis, la inclusión no se trata solo de aceptar al otro, sino de comprenderlo desde la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. Los hallazgos de esta investigación han reflejado que las competencias emocionales son la base sobre la que se construyen relaciones inclusivas genuinas, donde no hay etiquetas ni distancias, sino un reconocimiento del otro en su singularidad. Promover en la infancia la conciencia emocional, la regulación y la empatía no solo favorece la convivencia escolar, sino que siembra las bases de una sociedad más justa y humana. Porque la inclusión no es un acto de tolerancia, sino un compromiso activo con la igualdad de oportunidades y el derecho de cada niño a ser visto, escuchado y valorado por quien es.

Discusiones

Fortalezas y limitaciones de Investigación

Una de las principales fortalezas de este estudio fue la posibilidad de realizar una observación directa y sostenida dentro del aula, en un contexto real de sala de cinco años. Este tipo de abordaje permitió acceder a comportamientos espontáneos y naturales por parte de los niños, generando así una fuente de datos genuina y profunda. La cercanía con las situaciones cotidianas del grupo posibilitó registrar de forma más precisa las expresiones emocionales y las actitudes en torno a la inclusión, superando las limitaciones que pueden tener otros instrumentos más mediatos como las entrevistas o encuestas. En esta investigación, esta estrategia metodológica favoreció una comprensión más realista del fenómeno estudiado.

Además, el contexto específico en el que se llevó a cabo la observación ofreció condiciones especialmente ricas para el análisis. La dinámica grupal permitió identificar, dentro del mismo espacio, distintas formas de relacionarse frente a la discapacidad. El hecho de que la mayor parte del grupo presentara actitudes inclusivas también aportó una mirada esperanzadora al tema, y brindó la posibilidad de analizar en detalle qué factores dentro del aula podían estar favoreciendo esas actitudes. Todo esto potenció el valor de la investigación al ofrecer un escenario especialmente significativo para indagar las competencias emocionales desde una perspectiva situada.

Por otro lado, una de las principales dificultades de esta investigación fue mantener el carácter de observación no participante, ya que los niños, de forma natural, tendían a interactuar con el observador, hablándole o incluyéndola en sus actividades. Esto hizo que fuera complicado evitar cierto grado de influencia en el entorno, a pesar de los esfuerzos por minimizar la interacción y mantener una postura neutral.

Por último, el acceso al campo de estudio no se dio de manera completamente aleatoria, sino que estuvo condicionado por contactos laborales previos, ya que ingresar a una institución educativa sin referencias resultó ser un desafío. Muchas escuelas mostraron reticencia a permitir observaciones externas, lo que limitó las opciones disponibles y pudo influir en la representatividad de la muestra, al no garantizarse una selección completamente diversa de instituciones.

Implicancias Prácticas y Sugerencias para Futuras Investigaciones

Dado el impacto de estas competencias en la convivencia escolar y en la formación de sociedades más equitativas, resulta fundamental que futuras investigaciones y estrategias

educativas continúen profundizando en su desarrollo. Esta investigación, por tanto, no solo aporta evidencia sobre la influencia de las competencias emocionales en la inclusión, sino que también plantea la necesidad de repensar el rol de la educación emocional como eje central en la formación de ciudadanos comprometidos con la diversidad y la equidad.

En este sentido, fortalecer las competencias emocionales a través de programas educativos es fundamental, ya que, como Piaget indica, las interacciones sociales son la base sobre la cual los niños empiezan a construir su comprensión de la realidad social y emocional. Programas que fomenten la empatía, la cooperación y la autorregulación emocional son esenciales para que los niños aprendan a convivir en un entorno inclusivo, comprendiendo y respetando las diferencias desde una edad temprana, con énfasis en la promoción de actitudes inclusivas y el respeto hacia la diversidad. Las implicancias prácticas de estos resultados pueden guiar la elaboración de estrategias pedagógicas enfocadas en la autorregulación emocional, la empatía y la cooperación como herramientas clave para la construcción de entornos escolares inclusivos.

Para futuras investigaciones, sería pertinente ampliar la muestra para incluir una mayor diversidad de contextos educativos y analizar la efectividad de intervenciones específicas orientadas a potenciar las competencias emocionales en relación con la inclusión. Además, resultaría valioso explorar el rol de los docentes en este proceso y su influencia en el desarrollo emocional de los niños, así como indagar en cómo el diseño curricular puede favorecer una educación emocionalmente consciente e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Monje, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: guía didáctica*. Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Arancibia, V.C., Herrera, P.P. y Strasser, K.S. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. (6ª Ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arbulu Ramírez, O. (2024). Estrategias para Habilidades Sociales y Emocionales en la Educación Inclusiva de Estudiantes con Discapacidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 363-372. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.491>
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Aljibe.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bernal Parraga, A.P., Toapanta Guanoquiza, M.J., Lamiña Pasmay, S.V., Borja Ulloa, C.R., Esteves Macias, J.C., Dias Mena, B.V. y Orozco Maldonado, M.E. (2024). Desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales a través de proyectos colaborativos en educación inicial: estrategias inclusivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Ciencia Latina*, 8(4), 10133-10154. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13156/18974>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bonilla Catuche, K. (2020). *Educación Emocional Familiar y su Influencia en las competencias emocionales y habilidades sociales de niños entre los 5 a 6 años de edad*. [Tesis de Maestría, Universidad Cuauhtémoc]. <https://21155268.fs1.hubspotusercontent->

na1.net/hubfs/21155268/sitio_ead/repositorio-tesis/TesisFinalKarinaBonillaCatuche.pdf

Borsani, M. J. (2007). La escuela común y la discapacidad. *Integración Educativa, Diversidad y Discapacidad en la escuela Plural*. Editorial Novedades Educativas.

<https://www.mariajoseborsani.com.ar/escuelacomun.pdf>

Borsani, M. J. (2015). *Inclusión educativa: perspectivas y desafíos en el contexto actual*. Editorial XXX.

Cepa Serrano, A., Heras Sevilla, D. y Fernández-Hawrylak, M. (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46(2), 73-82.

<https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11990/11051>

Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología De La Emoción: El Proceso Emocional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/=cholz/Proceso%20emocional.pdf>

Cobeñas, P., Fernández, C., Galeazzi, M., Noziglia, N., Santuccion, G. y Schnek, A. (2017). *Educación inclusiva y de calidad: un derecho para todos*. Comisión para la Plena Integración de las Personas con Discapacidad [COPIDIS].

https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf

De La Cueva Ortega, M. y Montero García-Celay, I. (2018). El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(3), 31-46. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464623003/html/>

Ezeiza Urdangarin, B., Izagirre Gorostegi, A. y Lakunza Arregi, A. (2008). *Inteligencia Emocional educación secundaria obligatoria, 1º ciclo 12 a 14 años*. Editorial Gipuzkoako Foru Aldundia. ISBN 978-84-7907-596-5.

<https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a%C3%B1os.pdf>

- Fernández Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
https://www.researchgate.net/publication/275100008_Psicologia_general_Motivacion_y_emocion
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186. <https://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>
- Gieco, V., Gun, S., Marengo, G., Radimak, S., Petrone, L., Russo, M., Yakas, B. y Verdichio, G. (1999). *La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela común*. Noveduc.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*.
http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, C. (2014). *Metodología de investigación*. (6ª Ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.
https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Ley Nacional N° 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Argentina.gob.ar.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Nacional N° 26.378. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Argentina.gob.ar.
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto?utm_source=chatgpt.com

- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo de Argentina*. Presidencia de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (21 de febrero de 2025). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional en la Formación Docente: Clave para la Mejora Escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107-113.
<https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/1061/pdf-PachecoBerenice>
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. Editorial Labor SA. ISBN: 84-335-3502-1.
- Real Academia Española. [11 de febrero de 2025]. *Concepto de emoción*.
<https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n>
- Rey, F. L. G. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación y Sociedades*, 70(1), 132-148
<https://www.scielo.br/j/es/a/K74Tm7bWnR5gmNQNSffsQxp/>
- Salas Román, N., Alcaide Risotto, M. y Hurtado Marín, A. (2017). Programas de Intervención en Inteligencia Emocional para Educación Infantil. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(22), 137-165. ISSN: 2232-8533.
<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1083/1803>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition ad Personality*, 9, 185-211.

UNESCO. (25-28 de noviembre, 2008). *La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro*. [Conferencia Internacional de Educación, 48th, Geneva, Switzerland]. Ginebra. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Anexos

Anexo A: Consentimiento informado

Título de la investigación: Competencias Emocionales de Niños/as con Actitudes Inclusivas y No Inclusivas Hacia la Discapacidad en el Nivel Inicial

Estimado equipo directivo:

Le solicitamos su colaboración para participar en un estudio cuyo objetivo es explorar las diferencias en las competencias emocionales entre niños/as que manifiestan actitudes inclusivas y no inclusivas hacia la discapacidad, en sala de 5 años en la ciudad de Rosario.

Este estudio se realizará mediante observaciones en el aula y registros de comportamiento de los niños/as en diversas situaciones. La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos, manteniendo estricta confidencialidad sobre la identidad de los/as participantes.

Condiciones de participación

- La participación en este estudio es voluntaria, y usted tiene el derecho de negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias de ningún tipo.
- No se registrarán nombres ni información personal identificable de los/as niños/as observados/as.
- Los datos obtenidos serán resguardados y utilizados únicamente para el análisis de esta investigación.

Declaración de conformidad:

Declaro que he sido informado/a sobre el propósito de la investigación y los procedimientos a seguir. He recibido respuestas claras a todas mis dudas y preguntas. Comprendo que puedo solicitar más información en cualquier momento y que mi participación es voluntaria.

Por lo tanto, doy mi consentimiento para participar en la investigación y autorizo la observación de los niños/as dentro del marco del estudio

Nombre del directivo:

Firma:

Fecha:

Anexo B: Observación Directa No Participante

Competencias Emocionales y Actitudes Inclusivas en Niños de Sala de 5 Años

Observación en SALA DE 5 AÑOS en jardín privado de Zona Sur de la Ciudad de Rosario.

Fecha de observación:

Duración de la observación:

Cantidad de alumnos/as presentes: 31 alumnos en total, de los cuales uno de ellos presenta desafíos en el neurodesarrollo.

Contexto de la observación: interacciones en momentos de juego libre y actividades dirigidas por la docente.

Nombre del observador/a: Forestto, Melani Luján

Guía De Indicadores De Competencias Emocional Y Actitudes Inclusivas

El jardín en el que se ha llevado a cabo la observación no participante es una institución de nivel inicial de gestión privada, ubicada en la zona sur de la ciudad de Rosario. La observación se ha realizado en la "salita verde", conformada por 31 alumnos: 13 niños y 17 niñas. Dentro del grupo, se encontraba un niño en proceso de inclusión escolar, quien asistía al jardín con una reducción horaria de dos horas y era acompañado por una profesional con título de licenciada en Psicología. La profesional integradora asistía los días lunes, miércoles y viernes, por lo que en esas jornadas el aula estaba conformada por los niños/as, la docente titular, la profesional y yo, en mi rol de observadora no participante. En cambio, los días martes y jueves, en ausencia de la profesional, se encontraban en el aula la docente titular, la docente auxiliar y yo. La observación se ha centrado en analizar las interacciones entre los niños/as, identificando aquellos que presentaban actitudes inclusivas hacia su compañero con discapacidad y aquellos que no. Para este análisis, se han tomado como referencia los aportes de la teoría de la inteligencia emocional y la clasificación propuesta por Goleman (1995).

En una primera instancia se ha observado el grupo de forma general (tabla 5) para comenzar a encontrar conductas patrones que se repitieran para luego así poder subdividir el grupo en aquellos con actitudes inclusivas y no inclusivas hacia el compañero con discapacidad y dar a conocer las diferencias entre las competencias emocionales de ambos grupos (tabla 6).

Tabla A 1***Primera observación general del grupo***

Competencia emocional	Detalle de la observación no participante
Conciencia emocional	Se observa que en esta edad reconocen emociones básicas, no reconocen otras como desagrado, envidia o frustración, sino que esas emociones se expresan como “enojo” en muchas situaciones que se observan. (Los niños que reconocen las demás emociones hacen mención a la película “Intensamente 2”). En general no reconocen sus emociones, pero si las expresan, es decir, las demuestran. Se empieza a observar que, ante el compañero con desafíos en el neurodesarrollo, algunos niños demuestran sus emociones con conductas disruptivas (siempre son los mismos niños). Ejemplo de situación: estos niños estaban jugando en hora de juego libre con unos bloques armando una pista de autos y al ver al compañero acercarse (sin que este les haga nada) automáticamente comienza a gritarle y a hacer uso de la fuerza física para alejarlo, en esta situación que se observó repetidamente lo empujaban. La docente titular se muestra muy comprometida con las emociones de los alumnos, es muy de explicar el causa - consecuencia de las acciones de los niños para que ellos puedan entender que sus actitudes repercuten en el resto, los acoge si se sienten tristes, si están enojados les propone técnicas de relajación y cuando hay algún conflicto puede valorar esas emociones. En el caso de la suplente no se observa la misma actitud sino más bien comentarios en ocasiones despectivos hacia los niños como “esta nena es re pesada”. Ante el conflicto suele responder “bueno ya está ya paso, váyanse a lavar la cara y los acompaña”, en cambio la docente titular suele ser más expresiva con esas emociones, por ejemplo, en momentos de berrinche la docente les suele decir “vos sentís tal cosa que se produjo por tal cosa” utiliza la charla uno a uno. No suele hacer referencia a etiquetas como “sos pesado/a, sos caprichoso/a” como lo hace la docente suplente, sino más bien dice “tal niño está triste porque extraña a su mamá” “tal niño está irritado porque le duele la panza”.

Competencia emocional	Detalle de la observación no participante
Regulación emocional	También se observa que en algunos niños había más conciencia del entorno, también en actitudes como hacer silencio para escuchar a la seño o para que la seño no tenga que gritar, otros niños no tenían ese criterio o no le daban importancia a que su mal comportamiento o al estar siempre charlando la seño se estresa y tenía que forzar la voz, solo lo comprendía no a través del llamado de atención o sino de algún tipo de sanción como “no te dejo jugar con tal cosa” “salen últimos al recreo”. Se deja en evidencia que conocer el impacto de las emociones en el otro recién a esta edad se inicia, así se va observando la transición de la etapa egocéntrica a la de juego compartido. Se observa desde el primer día en campo que un grupo de niños que ante las diferencias que observan con su compañero manifiestan irritabilidad y nerviosismo hacia el niño, esta secuencia se repite cuando se acentúan esas “diferencias” ejemplo: cambian de salón y bajar escaleras, balbuceos del niño o imposibilidad de quedarse sentado en momentos de actividades, formar la fila, juegos de destreza física en el recreo y la hora de educación física, etc. Por lo contrario, otros niños desde el primer día al presentarse con el compañero con discapacidad situaciones de irritabilidad o desacuerdo lograban regular sus emociones, por ejemplo muchas veces el niño tira sus cosas al momento de merendar y en las horas de juego libre pero estos niños optaban por levantar todo y decirle a la docente la situación o simplemente usar expresiones como: “X está aprendiendo”; “ay estoy cansada” “otra vez X me tiro todo” y gestos como llevarse las manos a la cabeza, suspirar. Un punto interesante a observar es que ante las diferencias con el otro los niños generalmente no presentaban prejuicios sino más bien curiosidad de querer saber “qué le pasó”, el compañero con desafíos en el neurodesarrollo presentaba dificultades de lenguaje y en su motricidad por lo cual los niños solían preguntar o decir ¿no sabe hablar? ¿Pero porque no sabe si nosotros ya sabemos? ¿Porque él juega y nosotros hacemos las

Competencia emocional	Detalle de la observación no participante
	tareas? ¿Entiende? Una gran diferencia fue que algunos niños ante esa curiosidad argumentaban “está aprendiendo porque es más chiquito que nosotros (incluso en contextura física era más pequeño el niño), otros niños (muy pocos) optaban por burlarse y salir corriendo diciendo “corran, ahí viene X”.
Automotivación emocional	En general respecto a tener actitudes tolerantes, se observa a diferencia de educación primaria, muchas actividades artísticas con valoraciones cualitativas, no hay calificaciones numéricas por lo cuando hacen actividades se corrige desde el aprendizaje como una actitud positiva, no se conoce el concepto de error. Se observan situaciones de trabajo en mesa de cortar, pegar, copiar trazos, dibujos que el niño con discapacidad aún no podía realizar, a lo que muchos de sus compañeros han optado por ayudarlo. Algunos pedían ayuda y otros primero se frustraban y después han solicitado ayuda.
Habilidades socioemocionales	En cuanto a las reglas de cortesía, la mayoría las utilizaba siempre guiados por la docente con las “palabras mágicas”. En cuanto a la empatía en líneas generales se observa que está en proceso de desarrollo pero que todos niños de forma autónoma o guiado por la docente logra tener actitudes empáticas con los demás. Por ejemplo, cuando alguno de los niños logra realizar alguna actividad, gana un juego, obtiene un reconocimiento todos lo felicitan generalmente, cuando alguien necesita ayuda, los demás suelen ayudar. En cuanto al compañero con desafíos, tal como he mencionado antes se notan diferencias las cuales no responden a un prejuicio sino más bien al auténtico hecho de percibir una dificultad y querer ayudar en eso.
Habilidades para la vida y el bienestar	En cuanto a la resolución de conflicto generalmente se observa que aun los niños tienen mucha dependencia de la docente. Para tomar agua, ir al baño, lavarse las manos. etc. Ante la frustración se observa desde el primer momento niños que se desbordan emocionalmente y otros que no ante las mismas o similares

Competencia emocional	Detalle de la observación no participante
	situaciones. Generalmente se observa este desborde cuando pierden en un juego o cuando se les presenta un juego reglado o no pueden hacer lo que quieren como por ejemplo sacarse las zapatillas. En las reglas de convivencia que incluyen cooperar en el aula generalmente todos asumen como una actividad más de la rutina escolar en poner la mesita, repartir las medialunas, incluso algunos se han angustiado si no los eligen como secretarios.

Tabla A 2

Observación No Participante - grupos identificados

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
Conciencia Emocional		
Reconocen y expresan sus propias emociones	A veces, si bien reconocer las emociones y expresarlas es un tema que se observa en ocasiones, no hay contenido pedagógico o no forma parte de la currícula en el tiempo de mi observación el trabajo sobre las emociones. Se puede observar que viene de un trabajo en casa o a través de otro espacio que los niños habitan. No se observa tanta expresión verbal por ejemplo “me siento feliz, triste, enojado”. Por ende, no se observa tan explícitamente el reconocimiento emocional, pero si expresan sus emociones a través de actitudes,	Este grupo tanto como el grupo anterior no expresa verbalmente cómo se siente pero si presenta actitudes bien diferenciadas en cuanto a la expresión de cada emociones, la alegría a expresan tal como el grupo anterior siento más inquietos y efusivos, rara vez se los observa triste, quizás se puede inducir que la tristeza se exterioriza con actitudes agresivas como si fuera “enojo”, la diferencia que se observa es que el enojo en lugar de como el otro grupo

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
	cuando están más contentos suelen ser más activos y efusivos, charlan más; cuando están tristes generalmente suelen quedarse sentados en sus lugares, la mayoría irrumpe en llanto. Cuando están enojados se observa que automáticamente se lo comentan a la docente diciendo por ejemplo “tal niño se comió todo, tal niño no quiere compartir, tal niño me tiro mis cosas” para solicitar la intervención del docente.	dirigirse a la docente, prefieren optar por afrontar la emoción con conductas disruptivas por ejemplo: empujar y golpear al compañero. Aparece además la vergüenza o el rechazo cuando el compañero con discapacidad manifiesta alguna diferencia a los niños con desarrollo típico por ejemplo “no poder escalar un juego que se encuentra en el patio”, “no poder controlar correctamente su motricidad” lo que suele traducirse como “ahí viene el monstruo” convirtiéndose en un juego donde todos ellos salen corriendo “como si fuera el juego de la atrapadita” al ver al niño con desafíos en su movilidad.
La docente valida y reconoce las emociones de los alumnos	Desde los inicios de la observación hasta su finalización la docente titular logra revalidar y reconocer las emociones de ambos grupos, tal como se describe anteriormente.	

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
Reconoce el impacto de sus emociones en los demás	En dicho grupo había más conciencia del entorno, eran los promotores de actitudes como: hagamos silencio para escuchar a la seño y que no tenga que gritar.	Este grupo presenta menos reconocimiento del impacto de sus emociones o actos para con el otro, solo lo han comprendido a través del llamado de atención o de alguna sanción de la docente.

Regulación Emocional

Logra controlar y redirigir sus impulsos	Si lograban controlar y redirigir sus impulsos. Este fue uno de los indicadores claves para la confección de ambos grupos.	No lograban controlar y redirigir sus impulsos.
Regula sus emociones de manera diferente con sus compañeros con desafíos en el neurodesarrollo.	Sí, se observan que, si bien sentían enojo, se han molestado o frustrado mayormente con el compañero con discapacidad (porque siempre les pegaba o les tiraba todo) y se los notaba irritados lo podían controlar ya que no reaccionaban a través de la agresión sino con expresiones como “ay estoy cansada” “otra vez X me tiro todo” y gestos como llevarse las manos a la cabeza, suspirar. Mayormente expresaban una gran tolerancia a la situación de que el compañero constantemente y en días puntuales se encuentre muy desregulado y los golpee o les tire sus cosas, pero generalmente finalizaba en llanto y en decirle a la	No, este grupo etiquetaba al compañero como “el que pega” (efectivamente el niño solía pegar manotazos con mucha frecuencia todo el curso), por lo que cuando ya venía este niño directamente solían salir corriendo o provocarlo con empujones ya que era siempre motivo de conflicto. Como se menciona en el otro grupo, en caso de agresión físicas hacían uso del pictograma que había en el aula (tenía dibujado un niño golpeando con una gran cruz roja) solo que dicho grupo lo

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
	docente y siempre con un “te perdono”. También en caso de agresión físicas hacían uso del pictograma que había en el aula (tenía dibujado un niño golpeando con una gran cruz roja) ante situaciones que lo ameritaba.	utilizaba indiscriminadamente ante cualquier situación para con el compañero.
Presenta prejuicios hacia los compañeros con discapacidad.	Ninguno de los dos grupos presentaba prejuicios sino más bien la curiosidad de saber qué le pasaba a su compañero y de poder comprender por qué en algunos aspectos era diferente. Muchas veces apareció la pregunta (dadas las dificultades en el lenguaje): ¿no sabe hablar? ¿Pero porque no sabe si nosotros ya sabemos? ¿Por qué él juega y nosotros hacemos las tareas? ¿Entiende? Generalmente algunos compañeros utilizan respuestas en torno a su estatura, a que era más pequeño y otros preferían observar y no opinar al respecto, en muy pocas ocasiones se observaron actitudes no inclusivas las cuales no son suficiente sustento como para diferenciar ambos grupos.	

Automotivación Emocional

Muestra tolerancia ante situaciones diversas que se dan cotidianamente en el aula	Como se mencionó anteriormente, en líneas generales ambos grupos muestran actitudes tolerantes, el error o aquello “negativo” en nivel inicial no tiene la misma connotación que en otros niveles. Se observa mayor valoración cualitativa.
--	--

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
Con los compañeros con desafíos en el neurodesarrollo se observan las mismas actitudes que con el resto ante diversas situaciones.	Dicho grupo presenta mayor cantidad de situaciones donde se pone a prueba la tolerancia con el compañero, se observa mayor paciencia y entendimiento hacia las conductas disruptivas del compañero que con el resto del curso. Estas actitudes de mayor tolerancia se observaban cuando por ejemplo el compañero les tiraba sus juguetes y en vez de enojarse inmediatamente (como quizás sucedía con otros compañeros), han optado por volver a juntar y levantar todo, o llamar a X para que justamente se aleje del juego y distraerlo con otra cosa (se notaba que no era con mala intención, simplemente querían cuidar sus construcciones principalmente en juegos con piezas sueltas o rompecabezas).	Dicho grupo presenta menor cantidad de situaciones donde se pone a prueba la tolerancia con el compañero, se observa menor paciencia y entendimiento hacia las conductas disruptivas del compañero que con el resto del curso. El grupo no inclusivo a veces actuaba como con el resto del grupo y en otras como mencione anteriormente se lo etiquetaba como “ahí viene X” y todos salían corriendo, también eran menos tolerantes, ya cansados de que X los golpee o tire sus pertenencias al verlo venir sobre reaccionaban a todo.
Asume la responsabilidad de sus actos	En ambos grupos no se observa la capacidad de asumir los actos, es decir no logran medir sus actos, si logran entender que le hicieron mal al otro, pero no a través de la voluntad propia, sino por la referencia de la docente. Por ejemplo, en una situación observada un niño quería un autito y el nene X agarro ese autito, el nene le tira el auto en la espalda y no asume la responsabilidad de sus actos, solo pide perdón una vez que la docente le marcó el acto. Aun en esta	

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
	etapa no hay comprensión que por sacar el autito el otro compañero lloro.	
Piden ayuda cuando la necesitan	Algunos pedían ayuda y otros primero se frustraban y después pedían ayuda, indistintamente del grupo al que pertenecen. Por ejemplo, en una situación se observó que un niño no podía abrir su alfajor, al denotar dificultades articulatorias en el habla la docente entendió que necesitaba ayuda, posterior a abrirle el alfajor el niño estuvo llorando por mucho tiempo. No quería ayuda, quería actuar de manera autónoma en ese caso. Pero en general todos los niños piden ayuda para pegar fichas, sacarle el buzo, ir al baño, etc.	
Valoran de forma positiva o negativa el pedir ayuda.	De forma positiva ambos grupos, no hay prejuicio en torno al pedir ayuda, se naturaliza como una acción más. Generalmente los niños que ya se han apropiado de algún aprendizaje ayudan a quienes aún no lo logran, por ejemplo, a trazar letras o a poder leer un cartel.	
Brinda ayuda a compañeros con discapacidad.	Si, dicho grupo siempre lo esperaba, lo ayudaba a subir a los juegos del recreo que implicaban destrezas motoras y coordinación, le daban la mano para no perderse cuando hacían cambio de salita. El grupo no inclusive directamente lo ignoraba, no lo ayudaba casi nunca pero tampoco eran partícipes de ese momento. Generalmente el compañero nunca solicitaba ayuda, sin embargo, el grupo lo escucha u observaba y lo ayuda de antemano.	Generalmente no lo ayudaban ya que tampoco eran partícipes de ese momento, por ejemplo, eran quienes con su grupo de pares entraban primero a los salones, buscaban los lugares más cómodos en la sala de informática para agruparse. En situaciones donde la docente les indicaba que colaboren con su compañero generalmente lo hacían, pero no era una cuestión puntual hacia él, a sus demás compañeros que no formaban

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
		parte de su grupo también solían ignorarlos o mostrarse un tanto indiferentes ya que no estaba allí su foco de interés.

Habilidades socioemocionales

Utilizan reglas de cortesía.	Ambos grupos utilizaban las reglas de cortesía siempre guiados por la docente con las “palabras mágicas”, estas palabras eran internalizadas como partes de la rutina del día a día, buenos días, gracias, permiso, por favor, etc.	
Muestra empatía hacia sus compañeros.	En cuanto a la empatía en líneas generales se observa que está en proceso de desarrollo pero que todos niños de forma autónoma o guiado por la docente logra tener actitudes empáticas con los demás.	
La empatía es diferente hacia el compañero con discapacidad.	Si es diferente, en dicho grupo presentan mayor comprensión con el compañero, se vislumbra en diversas situaciones como, por ejemplo, dadas las dificultades motoras para desplazarse del compañero eso generaba que tardase más en bajar las escaleras para ingresar al salón de música por lo que sus compañeros lo ayudan tomándolo uno de cada mano y felicitándolo por cada escalón que lograba bajar. También cuando en hora de trabajo en mesa no lograba abrir su cartuchera o mochila, sus compañeros lo hacían por él.	El grupo no inclusivo generalmente no lo comprendía, es decir, no lograba entender porque el niño habla o se moviliza de una manera diferente a ellos, por lo cual suele reaccionar de mala manera o sin esta predisposición que se observa del otro grupo, se evidenciaba con preguntas como ¿por qué no habla como nosotros? ¿Por qué va lento? ¿Por qué es chiquito? A muchos de ellos se los observa cómo se mencionó anteriormente muy

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
	Tardaba más en las horas especiales cuando tenían que bajar o subir escaleras para llegar a otros salones, en el caso de utilizar los útiles escolares para la hora de trabajo en mesa los demás niños le sacaban sus útiles de la mochila y yo ayudaban a ordenar. Un ejemplo motivador fue en la clase de computación donde uno de los niños decide poner su silla junto a la de él y brindarle su ayuda para el manejo del mouse así el niño también podría participar de la actividad, el niño señalaba en la pantalla la opción que consideraba correcta y su compañero maneja el mouse para hacer clic.	agotados e irritables por las recurrentes conductas disruptivas del compañero con discapacidad, lo cual los lleva a generalmente mantenerse distantes del niño o a anticiparse de manera negativa a ciertas situaciones, por ejemplo, se observa en el aula cuando se realiza trabajo de construcción (hora donde generalmente hay más desregulación del compañero) que estos niños ni siquiera dejan que se acerque el compañero y reaccionan con empujones y gritos anticipando la situación estresara de que el niño destruya su construcción. Lo cual se puede observar que la falta de empatía no se corresponde con la “discapacidad” o capacidad diferente del compañero sino más bien por sus conductas disruptivas. No lo alejan por ser diferente, lo alejan por golpear y destruir sus construcciones.

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
Presenta actitudes de valoración y apoyo hacia los compañeros.	Si, se observó que los niños siempre valoraron los logros de los compañeros con auténtica alegría, gozaban los logros de cada uno de ellos. Generalmente utilizaban palabras de aliento y/o aplausos.	
Hacia los compañeros con desafíos en el neurodesarrollo esas actitudes son iguales que con el resto del grupo.	Las actitudes de valoración se acentúan más en este grupo y esto se constata en situación como la siguiente: este grupo de niños valora mucho que el otro niño logre algo que para ellos es fácil pero que a él le cuesta, por ejemplo, en un momento de trabajo en mesa, el niño logra compartir un libro (usualmente no lo hacía) y los niños gritaron “seño que genio que es, X aprendió a compartir el libro, ahora comparte los libros y encima el libro de Pepa que a él le encanta” y todos comenzaron a aplaudir ese logro. En otra situación similar donde se observa esta valoración es cuando en un momento al bajar las escaleras que se mencionan anteriormente el niño empieza a contar cada escalón y los niños comienzan muy emocionados a gritar “X aprendió a contar, wow sabe los números, ya aprendió”, también se observó este reconocimiento en varias ocasiones cuando el niño iba incorporando vocabulario y logrando mencionar	Dicho grupo no demostraba generalmente actitudes de valoración o reconocimiento del logro de su compañero, lo cual también se observó que se corresponde con la falta de interés y de contacto con el niño, ya que como se menciona, generalmente no se encontraban en el entorno cercano con el niño, existía cierta distancia en el espacio físico.

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
-----------	----------------------------	-------------------------------

nuevas palabras.

Habilidades para la vida y bienestar

Buscan soluciones a los problemas sin depender constantemente de la docente.	En cuanto a la resolución de conflicto generalmente se observa que ambos grupos tienen mucha dependencia de la docente en todas las actividades.
--	--

Afrontan la frustración sin desbordes emocionales	Ante la frustración se observa que este grupo de niños no se desborda emocionalmente, si bien pueden expresar sus emociones, generalmente se observa que logran manejarlas sin desbordes ya sea con expresiones o apoyándose en la docente.	Una de las diferencias más distintivas también fue la forma de afrontar la frustración, dicho grupo presentaba mucho desborde con actitudes que requieren de la descarga motora como patear, agredir, tirarse al piso, salir corriendo, ante situaciones de frustración, estas se generaban con mucha inmediatez ante perder en algún juego, en el juego reglado o cuando no podían hacer lo que ellos querían, por ejemplo, no poder sacarse las zapatillas.
---	---	---

Participan activamente en la convivencia y	Ambos grupos participan en las reglas de convivencia que incluyen cooperar en el aula generalmente todos asumen como una actividad más de la rutina escolar: poner la mesita, repartir las medialunas, irse a lavar las manos antes de merendar, incluso algunos se angustiaban
--	---

Actitudes	Grupo actitudes inclusivas	Grupo actitudes no inclusivas
cooperación en el grupo	si no los eligen como secretarios porque disfrutan de encargarse de la coordinación y convivencia del grupo.	
Se preocupan por el bienestar de sus compañeros, incluyendo a los compañeros con desafíos en el neurodesarrollo	Sí, siempre lo acompañaban y apoyaban tal como se mencionó en situaciones de ejemplo mencionadas anteriormente.	No, generalmente presentan actitudes más egocéntricas.
Actitudes Inclusivas	Lograban comprender las dificultades del compañero por eso lo esperaban, ayudaban, festejaban sus logros, toleraban mucho más sus berrinches y diversas situaciones de irritabilidad.	No comprendía sus dificultades, en vez de ayudar o acompañar generalmente optaba por distanciarse, no participaba o en varias situaciones enojarse o salir corriendo al ver llegar al niño, dado que este generalmente ejercía algún tipo de agresión física.