

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN DE PÁRVULOS



**PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN TRES JARDINES INFANTILES DE
LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN: ESTUDIO DE CASO
DESCRIPTIVO**

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en
Educación**

PROFESOR GUÍA: PATRICIA TRONCOSO IBACACHE.

ESTUDIANTES CLAUDIA ESPINOZA JENO.

CATALINA GARRIDO DÍAZ.

MOIRA LERMANA HERNÁNDEZ.

SUSANA PALMA CORTÉS.

CONCEPCIÓN, NOVIEMBRE DE 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestras respectivas familias, por el apoyo que nos han brindando durante estos cuatro años de formación profesional. Además, queremos reconocer a nuestra profesora guía Patricia Troncoso Ibacache por su asesoría que resultó fundamental durante todo el proceso de nuestra investigación. Finalmente, agradecemos el compromiso de cada una de las integrantes de este equipo.

TABLA DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	2
TABLA DE CONTENIDOS	3
RESUMEN	5
INTRODUCCION	6
CAPÍTULO I	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
1.1 Antecedentes del problema de investigación	8
1.2 Objetivo general	13
1.3 Objetivos específicos	13
1.4 Supuestos de la investigación	13
CAPÍTULO II	15
MARCO TEÓRICO	15
2.1 Conceptualización de inclusión	19
2.2 La inclusión desde el marco legal internacional	20
2.3 La inclusión desde el marco legal nacional	22
2.4 Conceptos relacionados con la inclusión	26
a) Integración	28
b) Exclusión	28
c) Segregación	29
d) Diversidad educativa	29
e) Equidad	29
2.5 Fases evolutivas desde la exclusión a la inclusión educativa	30
2.6 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica inclusiva	33
2.7 INDEX para la inclusión	37
2.8 Referentes curriculares y propuestas pedagógicas para la inclusión	43
a) Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	43
b) Fundación Integra	53
CAPÍTULO III	57

MARCO METODOLÓGICO	57
3.1 Paradigma de investigación	58
3.2 Enfoque de investigación	59
3.3 Método de investigación	60
3.4 Unidades de estudio	61
3.5 Categorías de análisis	62
3.6 Categorías y subcategorías de análisis de la investigación	63
3.7 Procedimiento de investigación	66
3.7.1 Técnicas de recogida de información	67
3.7.2 Técnicas de análisis de la información	67
3.8 Validez de la investigación	68
3.9 Viabilidad	70
CAPITULO IV	71
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	71
4.1 Análisis de datos	72
4.2 Triangulación.	92
CAPITULO V	100
5.1 Teorización	101
5.2 Conclusiones	106
5.3 Limitaciones	109
5.4 Proyecciones	109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

RESUMEN

El siguiente estudio de caso múltiple, responde al objetivo general de la investigación el cual busca develar las prácticas pedagógicas inclusivas de los equipos técnicos de los tres jardines infantiles estudiados, rescatando las diversas perspectivas que tienen éstos acerca de inclusión educativa.

Con esta investigación logramos destacar que todos los equipos técnicos poseen un conocimiento acerca educación inclusiva. Sin embargo, este conocimiento no se evidencia en todas sus prácticas pedagógicas.

Como equipo investigativo pretendemos compartir esta investigación con los centros educativos que fueron unidad de análisis, dando a conocer los resultados a fin de generar conciencia de la importancia y valoración a la inclusión como factor distintivo de las prácticas de los equipos educativos.

INTRODUCCION

La presente investigación se aborda desde el enfoque cualitativo, con método fenomenológico y diseño de estudio de caso múltiple. Las unidades de análisis son los equipos técnicos pedagógicos de tres jardines infantiles de la provincia de Concepción, cuyas dependencias corresponden a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y dependencia particular Vía Transferencia de Fondos, con la finalidad de develar las características de sus prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo, respondiendo de esta forma al objetivo general de esta investigación.

Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado previamente la revisión de diferentes textos, revistas y artículos que orientan a los investigadores a comprender el fenómeno de estudio desde diversas perspectivas respecto al tema de investigación.

Se ha comenzado con observación directa en las aulas de los centros educativos. Posterior a esto, realizamos focus group donde participaron todos los integrantes de los equipos educativos de cada institución recogiendo ideas claves acerca de su perspectiva de inclusión educativa. Finalmente, se analizan y contrastan las prácticas pedagógicas de los tres centros investigados.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes del problema de investigación

La presente investigación surge de la inquietud del grupo investigador de conocer las prácticas inclusivas de tres centros educativos de nivel de educación parvularia, visualizados en la forma en que los equipos construyen y vivencian la diversidad a partir de su propia perspectiva. Junto con ello, conocer y profundizar en cuanto a cómo los equipos construyen el significado del concepto de inclusión desde su rol y visión profesional, a partir de la experiencia de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del aula. Para ello, hemos considerado como necesario indagar en sus prácticas pedagógicas, más específicamente en las estrategias didácticas utilizadas por ellos, y que desde su propio enfoque, consideren como inclusivas. Es por ello, que resulta imprescindible comprender la concepción de inclusión que se tenga tanto a nivel de centro educativo, como de manera individual. Estas concepciones y apreciaciones personales de inclusión que se establezcan en los miembros del equipo pedagógico tienen directa repercusión en los acuerdos y acciones a realizar dentro del mismo centro educativo. Lo que es relevante, dado que el trabajo colaborativo del personal conduce de forma inevitable a considerar a los demás, tomando en cuenta opiniones, ideas, percepciones y propósitos diversos que abren las puertas a la inclusión.

Teniendo esto en consideración, es necesario mencionar a Coll (como cita Larraguibel, 2012) que plantea que: “Los procesos de aprendizaje dependen de la actividad de los niños y de las ayudas proporcionadas por sus educadores,

en el marco de una actividad conjunta que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.85).

Con lo anterior, resulta sustancial el que los educadores aprendan a generar propuestas educativas en las que todos los niños y niñas, sin excepción alguna, puedan participar dando lo mejor de sí dentro de sus posibilidades, de manera que sean propuestas que ayuden al desarrollo de una autoestima positiva, que potencien la creatividad, flexibilicen los agrupamientos y favorezcan que los aprendizajes cooperativos busquen y valoren la heterogeneidad dentro de los grupos y se permita que niños y niñas aprendan unos de otros, recíprocamente.

La inclusión es un reto que enfrenta nuestro sistema educativo día a día; dado que para hablar de centros y aulas de educación infantil inclusivas éstas deben contar con ciertos criterios dentro de sus elementos; nivel estructural tienen que asegurar la creación de ambientes inclusivos contemplando la plena participación de la comunidad, es decir, de los equipos directivos, niños, niñas, padres, cuidadores y grupos locales. Además de ello, dicha comunidad debe estar sensibilizada y formada en la atención a la diversidad, ofertando estructuras de agrupamiento que facilite la diversificación de las prácticas, siendo parte de la elección y aplicación de estrategias inclusivas y de procesos de evaluación sobre el aprendizaje real de los niños y niñas.

Se hace necesario recalcar que la inclusión dentro del contexto educativo debe sobrepasar la competición, y enmarcarse en labores cooperativas, de respeto y

aprecio por las características individuales de cada sujeto. Es sustancial superar y dejar atrás las estigmatizaciones y la ignorancia acerca de las diferencias entre pares, dado que todo ello se traduce en actitudes y conductas negativas que nos alejan de la inclusión.

Siguiendo esta línea, se hace necesario generar un enlace entre la diversidad y la inclusión, ya que, debemos considerar que el mayor acceso a la educación, gracias a leyes de mayor cobertura, ha significado que una mayor diversidad de alumnos accede a ella. Históricamente, han existido preocupaciones plasmadas en cuanto a la necesidad de universalizar la educación, donde se pueden encontrar las siguientes declaraciones: Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989), explicitándose en esta última la necesidad de otorgar atención y educación a la primera infancia a nivel mundial. Sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los alumnos, por lo que se hace sustancial investigar en cuanto a políticas nacionales que velen no solo por integrar individuos al sistema educativo, sino a generar inclusión y equidad en las extensas realidades presentes. El objetivo de una educación para todos, bajo un enfoque de políticas integradoras, se plasma en la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) donde se enunciaron y demandaron una serie de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales (N.E.E) que presentaban los niños, dentro de un marco de acción que

contribuye, posteriormente, al programa de “Educación para Todos”, esto con la finalidad de lograr escuelas con mayor potencial y eficiencia educativa en dar respuesta a las dificultades de aprendizaje, mediante procesos incluyentes, adaptados y propulsores de la diversidad humana, con el objeto de garantizar una educación digna y de calidad desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida.

Frente a ello, también surge la necesidad de dejar a un lado la noción de inclusión enfocada solo en niños y niñas con necesidades educativas especiales o capacidades físicas diferentes, ya que, trasciende aquello y profundiza en cuanto a cuestiones sociales, culturales, económicas, étnicas, religiosas, cognitivas y físicas; diferencias y particularidades en general, que se hacen presentes en cada miembro de la sociedad actual. Junto con esto, sería elemental diferenciar los términos de inclusión, integración, segregación y exclusión, dada su continua confusión y utilización errónea a lo largo de la historia.

En síntesis, la investigación que se presenta nace a raíz de las necesidades y requerimientos ya expuestos, centrándonos en la labor docente de forma directa, puesto que este rol es vital dentro del trabajo inclusivo en los diversos ambientes educativos siendo ellos los principales propulsores y promotores de la inclusión dentro del sistema, existiendo una gran cantidad de trasfondos a escudriñar, como su formación, perfeccionamiento, visión, estrategias utilizadas

e interés en relación al tema convocado. En la medida que los educadores de párvulos se empoderen y tengan mayor presencia dentro del sistema educativo chileno y sigan con los valores y firmes ideales que han caracterizado su formación; actúen con unidad demostrando una sólida identidad, finalmente, accedan a herramientas y capacitaciones acordes a los tiempos y a las necesidades geográficas y regionales, se podrán hacer cada vez más efectivas y reales las prácticas inclusivas de calidad para todos los párvulos de nuestro país (Larraguibel, 2012).

Frente a esta necesidad investigativa ligada a inclusión, se ha resuelto poner como foco de atención y reflexión a tres centros educativos que atiendan niveles de educación parvularia, los cuales corresponden a Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación Integra y Vía Transferencia de Fondos (VTF). Instituciones que incorporan explícitamente en sus referentes curriculares la temática de inclusión educativa como foco para una educación de calidad.

De lo anteriormente expuesto, en relación a los referentes curriculares de JUNJI y Fundación Integra, en consideración la incorporación de la inclusión dentro del ámbito educativo, se hace necesario indagar acerca de las prácticas inclusivas reales que se dan en el aula, para así vislumbrar si realmente todo lo exhibido se evidencia en el día a día dentro de las estrategias y quehaceres educativos del equipo pedagógico. Es así, como se buscará una respuesta verídica y

concreta a la pregunta que da pie a la presente investigación.

¿Qué características hacen que las prácticas al interior de un centro educativo sean inclusivas?

1.2 Objetivo general

Develar las prácticas inclusivas de equipos educativos de tres jardines infantiles de la provincia de Concepción.

1.3 Objetivos específicos

- a) Definir el nivel de conocimientos que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.
- b) Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.
- c) Caracterizar las prácticas inclusivas de los equipos educativos, implementadas en los centros educativos.
- d) Contrastar las prácticas inclusivas de los equipos educativos de los tres jardines infantiles.

1.4 Supuestos de la investigación

- a) Hay equipos educativos que tienen un nivel de apropiación de inclusión avanzado ya que han tenido perfeccionamiento de sus instituciones de origen.
- b) Hay equipos educativos que no tienen un nivel de apropiación de inclusión aunque han tenido perfeccionamiento de sus instituciones de origen.

- c) Hay equipos educativos que tienen un nivel de apropiación de inclusión avanzado aunque no han tenido perfeccionamiento de sus instituciones de origen.
- d) Hay equipos educativos que no tienen un nivel de apropiación de inclusión avanzado ya que no han tenido perfeccionamiento de sus instituciones de origen.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El ideal de generar una sociedad más justa e igualitaria en cuestiones de derecho y oportunidades no es un foco de atención actual, sino que se arrastra desde gran parte de la historia. A nivel mundial se ha trabajado día a día por construir naciones mayormente inclusivas, considerando y aceptando así la existencia de diversidades religiosas, étnicas, sociales, económicas y políticas que enriquecen culturalmente la humanidad por completo. En consecuencia con ello (contextualizando esto en nuestro país), se constata la existencia de esfuerzos por desarrollar y fortalecer en temáticas de inclusión social. De hecho, se ha presentado firmemente, y, por consecuencia, en la política pública, instancias y acciones de actualización y consideración de la inclusión, específicamente en el ámbito de la educación.

Por lo anterior, es necesario detenerse en cuestiones de concepto, dado que, la inclusión no solo se involucra a sí misma, sino que dentro de ella, y para tratarla, es relevante conocer y manejar diversas conceptualizaciones que se comprometen según el área que involucran.

Lo anteriormente expuesto se enlaza con la tendencia a confundir conceptos, que si bien pueden parecer similares de forma superficial, se hace necesario ahondar en cuanto a diferenciaciones terminológicas para comprender de qué forma cada conceptualización se compromete con la temática central de esta investigación, es decir, con la inclusión educativa.

Para poder profundizar en la definición de diversos conceptos relacionados con

inclusión educativa, es que se revisó literatura especializada, la cual se enmarca en distintas perspectivas. En primera instancia se analizarán las normas internacionales en el camino hacia la inclusión, entendiendo ésta como hacer efectivos para todos y todas, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común, implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, participando plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domésticas, etc. que caracterizan a la sociedad que pertenecen (MINEDUC, 2007).

Siguiendo esta línea, podemos entender la inclusión educativa bajo la mirada de UNESCO (en Casanova, 2016) como un proceso de responder a la diversidad de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad.

Durante mucho tiempo, existió una relación y gran similitud entre integración e

inclusión, creyendo algunas personas incluso hasta el día de hoy, que ambos conceptos tienen el mismo significado. Sin embargo, la integración se caracteriza por ser un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de las personas con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general (MINEDUC, 2007). Por lo tanto, inclusión es la adaptación del medio hacia las necesidades de los demás, teniendo en cuenta su participación activa e involucrada con el entorno.

Para comprender la evolución que ha presentado la inclusión se debe tener en cuenta que partió desde la exclusión propiamente tal. Digamos que excluir en la escuela o en la sociedad significa para ambos referentes disciplinares apartar o no dejar participar. Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito tanto a nivel social como a un nivel individual (Jiménez y otros, 2009).

Finalmente, se debe tener en cuenta lo que engloba en sí, el término “diversidad educativa”, ya que éste remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que

podrían ser especiales (MINEDUC, 2007).

2.1 Conceptualización de inclusión

Dentro de las diversas definiciones que existen de inclusión destacamos que la inclusión significa hacer efectivos para todos/as, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Está relacionada, con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común, implica que todos los niños/as de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales”. (MINEDUC, 2017, p.14).

Junto a ello, sumamos otro concepto de inclusión, Escribano y Martínez (2013) “La inclusión está referida a las oportunidades que se ofrece a las personas diferentes, para que participen plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domésticas, etc. que caracterizan a la sociedad que pertenecen” (p.25).

Teniendo en cuenta los conceptos de inclusión ya mencionados, se hace sustancial sumar a ellos las concepciones de inclusión educativa y educación inclusiva. UNESCO (en Casanova, 2016) define la inclusión educativa como un proceso de responder a la diversidad de todos los alumnos a través de

prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo así la exclusión dentro de la educación. Implica también cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la enseñanza, con una visión común que alcance a todos los niños de la misma edad y con la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños, dándoles las mismas oportunidades de calidad y gratuidad. Además de esta definición de inclusión educativa, se ha sumado la entregada por Blanco y Mena (2008) quienes exponen que la inclusión educativa, constituye el hacer efectivo el derecho de todos a una educación de calidad, ya que son muchos los niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que no tienen acceso a la educación o bien reciben una de menor calidad. La inclusión educativa es un asunto de derechos humanos y un medio para lograr una mayor equidad en nuestra sociedad. Finalmente, cabe destacar la concepción, frente a este mismo concepto de Larraguibel (2012) quien manifiesta que el concepto de inclusión, sin duda, protege y entrega las herramientas justas y necesarias para lograr desde la infancia entornos educativos abiertos a las diferencias y singularidades de cada niño.

2.2 La inclusión desde el marco legal internacional

A nivel internacional la inclusión comenzó a verse reflejada en las siguientes declaraciones: Declaración de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de

los Derechos del Niño (1959) y la Convención de los Derechos del Niño (1989). Chile ratificó este convenio internacional el 14 de agosto de 1990, el que se rige por cuatro principios fundamentales: la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten (Larraguibel, 2012).

Posterior a todo lo presentado, en la década de los 60 se iniciaron movimientos a cargo de asociaciones compuestas por educadores y familias que pertenecían mayoritariamente al contexto de educación especial. Frente a ello, países como Estados Unidos, Suecia, Noruega e Italia manifestaron su acuerdo con el ideal de integrar a niños y niñas con discapacidades a la educación ordinaria (Larraguibel, 2012). Son estos movimientos, los que siguen hasta la década de los 70, que logran realzar y hacer valer el concepto de integración, demandando una educación común o regular para aquellos niños y niñas que, si bien presentaban algún tipo de discapacidad, contaban con las características suficientes para acceder a un currículo corriente y no sólo a aquellos especiales. Cabe destacar que todos estos requerimientos se basaron en experiencias, investigaciones y estudios que apoyaban el ideal planteado, y que incluso, demostraban las ventajas de llevar a cabo la integración educativa (Casanova, 2016).

2.3 La inclusión desde el marco legal nacional

Desde que Chile ratificó el convenio en el año 1990, hasta la actualidad han existido diversas leyes que buscan promover una educación inclusiva, actualmente es la ley 20.845 “Inclusión Escolar” la que se encuentra en vigencia, ésta busca regular la educación y volverla inclusiva desde todos sus parámetros. El artículo 2º de la ley 20.845, que explicita la inclusión educativa, hace alusión a:

- ✓ Los criterios y orientaciones están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.
- ✓ Igualdad de oportunidades. El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida.
- ✓ Calidad educativa con equidad. El sistema debe propender, en la máxima medida posible, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipula la Ley General de Educación, independiente de sus condiciones y circunstancias. Para conseguir una

educación de calidad, el currículum debe caracterizarse por ser relevante y pertinente.

- ✓ Inclusión educativa y valoración de la diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar.
- ✓ Flexibilidad en la respuesta educativa. El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. Esta flexibilidad es especialmente valorada cuando se trata de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para

progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar.

Las estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso, la cual se realiza al inicio del año escolar y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular, lo que permite planificar estrategias diversificadas que favorezcan el aprendizaje de todos. Esta evaluación es relevante porque aporta información de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, y en consecuencia, para el diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad (MINEDUC, 2015).

Por otra parte el decreto N°83 “Diversificación de la enseñanza”, establecido en Chile en el año 2015, se establece de criterios y orientaciones que pretenden llevar a cabo adecuaciones curriculares mayormente pertinentes para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación básica.

ARTÍCULO 1º.- Establécense los siguientes criterios y orientaciones de adecuación curricular para la Educación Parvularia y la Educación general Básica, cuyo texto se acompaña en Anexo que forma parte integrante del presente decreto, con el propósito de favorecer el acceso al currículo nacional

de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

ARTÍCULO 2º.- Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

ARTÍCULO 3º.- Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica.

ARTÍCULO 4º.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. Los resultados de la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales quedarán registrados en

los instrumentos que el Ministerio de Educación establezca para todos los estudiantes del sistema escolar, de acuerdo a la normativa específica y al reglamento de evaluación de cada establecimiento.

ARTÍCULO 5º.- Continuarán vigentes los decretos exentos N°89, de 1990; N°637, de 1994; N°86, de 1990; N°87, de 1990, todos del Ministerio de Educación, sólo en lo que se establezca para el ciclo o nivel de formación laboral, y hasta la total tramitación del acto administrativo que apruebe los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media.

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica que trata el presente decreto, entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de Educación Parvularia, 1º y 2º año básico; en el año escolar 2018 para 3º y 4º año básico y para el año escolar 2019, 5º año básico y siguientes. No obstante lo anterior, aquellos establecimientos educacionales que deseen aplicar los criterios y orientaciones, podrán hacerlo a partir de la publicación de este decreto.

2.4 Conceptos relacionados con la inclusión

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos. Casanova (2016) menciona que cuando se habla de “integración”, se pretende

fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, esto quiere decir apoyarle con los medios precisos y necesarios, para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio en que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico, etc. En cambio, la “inclusión”, supone un contexto más amplio que implica, que es la escuela quién se adapta. Se modifican todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales.

Asimismo, Escribano y Martínez (2013) mencionan que una de las primeras diferencias relevantes entre inclusión educativa e integración escolar está en la razón que lleva el profesorado a tomar decisiones sobre la situación del alumno en el centro escolar ordinario. En el caso de la integración, está referida a su competencia escolar y social; pero en el caso de la educación inclusiva todos los alumnos tienen derecho a recibir una educación obligatoria de calidad, independientemente de las características personales de cada uno. Otra diferencia relevante es el tiempo: puesto que en la integración escolar el alumno con necesidades específicas puede compartir la jornada escolar entre dos aulas, una regular y una especial donde recibe ayudas más especializadas. Por el contrario, la inclusión educativa, permite que el alumno siempre se encuentre en el aula regular recibiendo principalmente de su profesor u otro auxiliar, los

apoyos específicos que necesita. Como tercera diferencia se considera la actitud: que en el caso de la integración escolar el alumno con necesidades específicas se encuentra en el aula tradicional como un privilegio, mientras que en la inclusión educativa el alumno está en el aula tradicional por derecho. Y finalmente, también hay una cuarta diferencia que está en la concepción sobre el origen del problema: en la integración se piensa que el problema es inherente al niño, mientras que en la inclusión el problema se sitúa fuera del niño, en su contexto social.

a) Integración

La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de las personas con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general (MINEDUC, 2007).

b) Exclusión

Digamos que «excluir» en la escuela o en la sociedad significa para ambos referentes disciplinares «apartar, no dejar participar, desposeer»; en pasiva «ser apartado, dejado al margen o sin opción, ser o estar desposeído» (de la educación necesaria, del trabajo en condiciones dignas o de oportunidades básicas en la vida social). Lo inverso a la exclusión es la inclusión; lo primero

constituye un fracaso social o educativo, lo segundo un logro o éxito (societario/ individual) (Jiménez y otros, 2009, p.14).

c) Segregación

Poner aparte una o más categorías de población, ya sea con una finalidad consciente o mediante acción selectiva más o menos consciente de influencias económicas y culturales (Puyol, 1986).

d) Diversidad educativa

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que podrían ser especiales (MINEDUC, 2007).

e) Equidad

El concepto de “equidad” involucra igualdad de oportunidades, la Reforma Educativa chilena se fundamenta en el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a desarrollarse y aprender con igualdad de oportunidades. Asegurar el acceso y calidad de los aprendizajes es pues el gran desafío de la educación en Chile, y los esfuerzos se han hecho notar. Esta equidad da paso a la posibilidad de un sistema educativo que favorece y respeta la diversidad, las diferencias individuales tienen su espacio para dar paso a la posibilidad de inclusión y participación de todos (Blanco y Mena, 2008, p. 23).

2.5 Fases evolutivas desde la exclusión a la inclusión educativa

El logro de la inclusión está siendo un largo camino de recorrer, rico en experiencia pero arduo en su día a día, debido a los obstáculos que se han tenido que superar, en primera instancia Escribano y Martínez (2013) visualizan cuatro fases que indican la evolución que ha tenido la inclusión educativa. Como primera fase en el camino hacia la inclusión, se encuentra la exclusión, la cual se define como un proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que forma parte.

Como segunda fase hacia la inclusión se reconoce la segregación, que señala la incorporación de los grupos sociales antes excluidos situados en un sistema de educación dual, que mantiene las respuestas especiales en un tronco general y en paralelo al mismo tiempo. Se reconoce el derecho de las personas a la educación pero desarrollando políticas diferenciadoras para cada grupo en situación de desigualdad: las escuelas graduadas, las escuelas puente, escuelas separadas y escuelas especiales.

Como tercera fase hacia la inclusión se reconoce la integración y se define como un periodo de reformas como respuesta a movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los colectivos marginados. Esta fase tiene la peculiaridad de que en el proceso de integración se daba una dirección

asimilacionista que iba desde las escuelas segregadoras hacia las escuelas ordinarias sin tener en cuenta un cambio más interno como respuesta a las características de los grupos. Esto dio lugar a una simple integración espacial y física, pero que no fue real ni interna; desde esta perspectiva las medidas que se aplicaron para atender a la diversidad no contribuyeron al cambio, sino más bien al mantenimiento de las desigualdades.

Y es así como el camino hacia la inclusión llega a su fase final, la cual es reconocida como reestructuración y es aquí donde nos encontramos con la educación inclusiva propiamente dicha.

Existen diversas razones éticas, sociológicas y psicopedagógicas que promueven la eficacia de la educación desde la inclusión. Al referirnos a la ética estamos hablando de la parte de la filosofía que aborda la moral y las obligaciones de la persona, trasladando esta definición a la sociedad, aludiríamos a las obligaciones incondicionales que conforman el marco de la acción social y política. Cabe concretar la ética en el campo profesional, en nuestro caso el campo educativo; entendiendo lo que implica un concepto de deber y de compromiso dentro del ejercicio de la profesión. Desde la ética se busca reafirmar el derecho a la educación como algo fundamental en cualquier modelo de gobierno a nivel internacional, siendo esta educación igual para todos con características idénticas en calidad, dándole un enfoque inclusivo con

equidad social. Por otra parte, el compromiso ético desde el enfoque del educador, debe ser bajo diversos principios, como el de integridad, objetividad, responsabilidad, honestidad, liderazgo con el fin de ofrecer una educación en las mejores condiciones para todos. Como queda plasmado en el “código deontológico de la profesión docente”, donde uno de los compromisos en relación al alumnado consiste en tratar justa y equitativamente a todos. Por otra parte, desde la sociología se reconoce a la familia como primer entorno socializador y como segundo agente, se reconoce a la escuela (Casanova, 2016). Desde un enfoque sociológico hay que admitir, que la sociedad no incorpora abiertamente al que no conoce, es por esto que la escuela se considera importante, ya que permite conocerse de mejor forma compartiendo contextos comunes. Comprendiendo esto, es importante reproducir en la escuela el modelo socializador que pretendemos para el futuro, respetando la diversidad que se dé en aula en cuanto a las formas de vida que tenga cada uno de los individuos, promoviendo que en el futuro acepten y respeten a todos de manera espontánea.

Finalmente, desde la psicopedagogía existen motivos psicopedagógicos que sustentan la educación con enfoque inclusivo. En primer lugar, se debe tener una concepción de discapacidad que no va ligada a lo genético ni al déficit que pueda existir, sino que se centra en las capacidades existentes y las necesidades educativas del sujeto. La evaluación desde la psicopedagogía va estrechamente relacionada con las posibilidades de aprendizaje. El diagnóstico

tradicionalmente favorecía a la asignación de “etiquetas” limitando el progreso del alumno. Actualmente, el diagnóstico va ligado a las capacidades del alumno. En cuanto al docente, se resalta la formación y cualificación que estos deben tener, con el fin de entender de mejor manera la necesidad educativa de cada uno de sus alumnos. Cabe destacar que es de gran eficacia que el grupo de estudiantes sea heterogéneo, para favorecer los aprendizajes diversificados. Actualmente, las escuelas regulares han mejorado notablemente sus modelos de organización y planteamientos didácticos, incorporando profesores especializados en modalidades de apoyo para que todos los alumnos aprendan.

2.6 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia didáctica inclusiva

Los últimos avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales. Si bien todas las personas compartimos una estructura similar en lo relativo a las regiones cerebrales especializadas en determinadas tareas, nos diferenciamos en la cantidad de espacio que cada una de esas regiones o módulos ocupan en el área total del cerebro, así como en las zonas implicadas que se activan simultáneamente en las tareas de aprendizaje. Esta variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje.

En respuesta a esta diversidad, que en muchos casos dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para los profesionales de la educación como para los alumnos, nace el Diseños Universal de Aprendizaje (DUA), que básicamente estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, presentando opciones personalizables que permiten a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están.

El DUA puede ayudar a cualquiera que planifique unidades/lecciones de estudio o que desarrolle currículos (objetivos, métodos, materiales y evaluaciones) para reducir barreras, así como a optimizar los niveles de desafío y apoyo para atender las necesidades de todos los estudiantes desde el principio. También pueden ayudar a los educadores a identificar las barreras presentes en el currículo actual.

El DUA se compone de algunas pautas, las cuales, claro está, no se organizan al azar, sino que se rigen bajo 3 principios fundamentales de representación, acción y expresión e implicación, los que se han basado en investigaciones neurocientíficas y proporcionan un marco subyacente a las pautas.

- ✓ *Principio I:* Proporcionar múltiples formas de representación. (El qué del aprendizaje). Es decir, los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta.

- ✓ *Principio II:* Proporcionar múltiples formas de acción y expresión. (El cómo del aprendizaje). Es decir, los estudiantes difieren en su facilidad para tratar con distintos modos de representación, tanto lingüísticos como no-lingüísticos.

- ✓ *Principio III:* Proporcionar múltiples formas de motivación. (El porqué del aprendizaje). Es decir, el propósito de la educación no es hacer la información accesible sino, más bien, enseñar a los estudiantes cómo transformar la información a la que tienen acceso en conocimiento útil.

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Imagen 1: Principios DUA

Teniendo en consideración todo lo expuesto anteriormente, el DUA es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de

habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (MINEDUC, 2015).

2.7 INDEX para la inclusión

Booth, Ainscow y Kingston (2006) en la versión manual *El INDEX para la Inclusión*, diseñado para apoyar las mejoras inclusivas del juego y el aprendizaje en Educación Infantil, cuenta con material impreso muy completo, CD que permite a los centros compartir más fácilmente los materiales y un folleto adicional que resume la finalidad y contenidos.

En *El INDEX* la inclusión es considerada como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro educativo de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados. *El INDEX* requiere realizar un análisis detallado de todas las actividades, de la organización del centro y del grado en que los materiales existentes apoyan el juego y el aprendizaje, y fomenta la implicación en este proceso de todo el personal y voluntarios, autoridades educativas locales, padres/cuidadores y niños.

El *Index* pretende crear en cada centro una cultura inclusiva compartida por todos los implicados, que mejore con los años a través de la repetición de las autoevaluaciones.

Parte 1: Un enfoque inclusivo para mejorar tu centro:

El *Index* no es un elemento más a añadir a las actividades que tienen lugar en

los centros, sino un modo de llevarlas a cabo de acuerdo con valores inclusivos. Ofrece un apoyo al proceso de auto-evaluación y mejora, a partir de los conocimientos y las opiniones de los profesionales, los niños y jóvenes, los padres y cuidadores, los asesores y otros miembros del entorno. Este enfoque de apoyo, para mejorar un centro, constituye una alternativa a aquel otro basado en la inspección, la competición y el miedo al fracaso..

Barreras para el juego, el aprendizaje y la participación:

La inclusión puede verse dificultada cuando los niños o los profesionales encuentran barreras para el juego, el aprendizaje y la participación. Estas pueden proceder de cualquier aspecto del centro: su distribución física, su organización, las relaciones entre los niños y los adultos, y el tipo de actividades.

Las barreras que proceden del modo en que las instituciones se estructuran o funcionan se denominan "discriminación institucional". La discriminación institucional va más allá que el racismo. Hace referencia a los distintos modos en que las instituciones pueden discriminar a las personas por su edad, género, discapacidad, clase, raza u orientación sexual así como por su historial y cualificación educativos. Esto crea barreras para la participación y puede obstaculizar el aprendizaje en educación.

Recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación:

Eliminar las barreras para el juego, para el aprendizaje y la participación supone movilizar recursos del centro y su entorno. Siempre hay más recursos para ello de los que se están utilizando.

Los profesionales pueden tener habilidades de las que no son conscientes o que no están utilizando totalmente, puede haber miembros de la comunidad que compartan procedencia o deficiencia con un niño al que pueden ayudar a que se sienta como en casa. Los recursos de los niños, su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y juego, y para apoyarse unos a otros pueden estar siendo especialmente infrautilizados, igual que el potencial de los profesionales para apoyarse mutuamente.

Apoyo a la diversidad:

Proporcionar apoyo a las personas es sólo una de las formas de aumentar la participación de los niños. El apoyo también lo proporcionan los profesionales cuando planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí.

Hoja resumen de planificación: dimensiones y secciones:

Al utilizar los materiales del Index, las posibilidades de mejorar el centro se exploran a lo largo de tres dimensiones interconectadas:

El marco para la planificación	
DIMENSIÓN A Creación de culturas inclusivas	
Construir comunidad	Establecer valores inclusivos
DIMENSIÓN B Creación de políticas inclusivas	
Desarrollar el centro para todos	Organizar los apoyos para la diversidad
DIMENSIÓN C Desarrollo de prácticas inclusivas	
Organizar el juego y el aprendizaje	Movilizar recursos

Un proceso inclusivo

El proceso del Index contribuye en sí mismo al desarrollo de la inclusión. Implica una auto-evaluación detallada que involucra a todas las personas relacionadas con el centro y se basa en sus conocimientos y experiencias. Con frecuencia, servicios externos al centro (autoridades educativas locales o servicios psicológicos o de asesoramiento) apoyan en este proceso de auto-revisión.

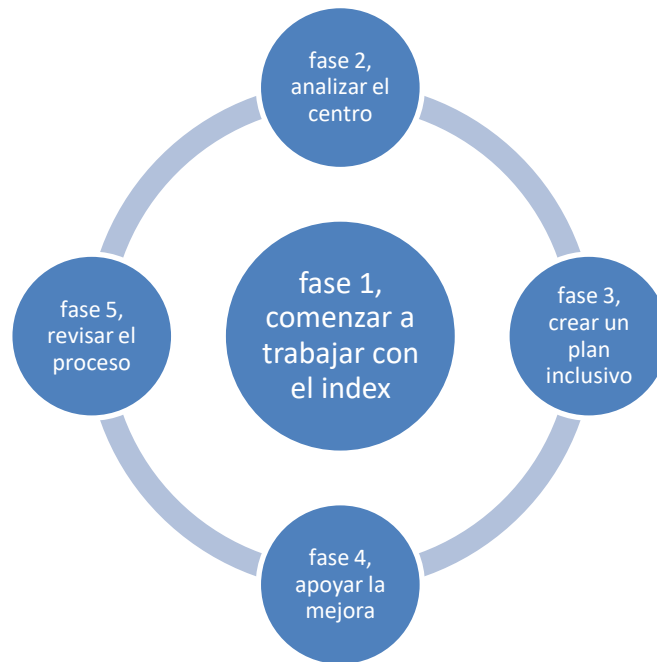


Imagen 2: Fases Index

Parte 2: proceso del index

Index empieza desde el primer contacto con los materiales. Se construye sobre la base de que todos están implicados y se adapta a sus circunstancias particulares. De este modo, se anima a cada uno a tomar las riendas del mismo.

Fase 1: comenzar a trabajar con el Index.

- Crear el grupo de participación.
- Revisar el enfoque de planificación.
- Concienciar sobre el Index.

- Explorar los conocimientos que existen, guiándose por los conceptos clave y por el marco de planificación.
- Analizar en profundidad, utilizando los indicadores y las preguntas.
- Preparar el trabajo con otros.

Fase 2: analizar el centro

- Explorar los conocimientos y las ideas de los profesionales y del equipo directivo
- Explorar los conocimientos y las ideas de los niños y de los jóvenes
- Explorar los conocimientos y las ideas de los padres / cuidadores y de los miembros de la comunidad
- Establecer prioridades para la mejora

Fase 3: crear un plan inclusivo

- Revisar las prioridades usando el marco de planificación
- Plasmar las prioridades en el plan de mejora

Fase 4: apoyar la mejora

- Poner en acción las prioridades
- Mantener la mejora

Fase 5: revisar el proceso del Index

- Revisar y registrar el progreso

- Revisar el trabajo con el Index
- Continuar el proceso del Index

Utilización del index: Los profesionales pueden descubrir que, en algunos aspectos, el centro parece menos inclusivo de lo que pensaban en un principio. Pero el proceso también puede dejar al descubierto puntos fuertes que habían pasado inadvertidos.

Trabajar con otros: Como se mencionó anteriormente, cada centro debe trabajar con el Index individualmente, pero también aceptar y sentir que necesita apoyo externo, de forma especial en las primeras fases (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

2.8 Referentes curriculares y propuestas pedagógicas para la inclusión

a) Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)

1. Fundamentos

El referente curricular institucional a nivel de fundamentos, plantea el concepto niño y niña que se construye teniendo en cuenta la concepción de niños y niñas ambos como sujetos de derecho. También se les visualiza como individuos únicos, con características propias, diferentes a los demás y pertenecientes a

una familia y a una comunidad.

- ✓ Educación inclusiva: se asume como un sello principal. La educación se interpreta como un proceso complejo que involucra elementos culturales, sociales, económicos, etc. Se requiere construir una comunidad educativa que se encuentre preparada para recibir y educar a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones particulares, con NEE, culturales, sociales, de género, resguardando lo que nos diferencia como seres humanos. Se consideran las diferencias como un recurso de participación y apoyo para el juego, aprendizaje, relación, desarrollo, y despliegue de valores y potenciales.
- ✓ Importancia de la educación inicial: El cerebro humano se desarrolla a través de un proceso dinámico entre biología y experiencia, lo que nos ayuda a entender que ofrecer a niños y niñas experiencias de aprendizajes significativos en los primeros años de vida, aumenta la plasticidad cerebral, ya que se encuentran en la etapa de mayor sensibilidad, puesto que antes de los 3 años se completa el 80% de las conexiones neuronales.
- ✓ Aportes desde la teoría curricular: Uno de sus principales fundamentos teóricos es el enfoque humanista en la educación, referido al lugar que ocupa la persona, o sea, el niño y niña como individuo único, integral, libre, autónomo, creativo, social, con necesidades personales, potencial

para desarrollar y solucionar problemas. Este enfoque comprende que los adultos están con una escucha atenta y permite el despliegue de todas sus formas de expresión de manera holística, haciendo énfasis también en el currículo personalizado, respetando los ritmos y tiempos de cada uno de los niños y niñas y considerándolos siempre como los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

2. Principios

- ✓ Educación Inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas: JUNJI reconoce a todos los niños y niñas como sujetos de derecho, con particularidades y características personales y diferentes, en cuanto a su edad, género, etnia y necesidades educativas. Es por esto, que la institución declara educación de calidad para todos, sin perder la finalidad de enseñar para que los niños y niñas aprendan. Esto puede transformar, y generar cambios en la sociedad, ayudando a derribar miedos y prejuicios, que se convierten en segregación lo que a su vez impide un funcionamiento democrático.
- ✓ Equidad en las oportunidades e igualdad de logros: JUNJI ha asumido un gran compromiso con la equidad e igualdad en la adquisición de logros y aprendizajes de los niños y niñas. Haciendo énfasis nuevamente en entregar una educación de calidad, bajo estos criterios se puede lograr el brindar una atención educativa diferenciada y personalizada de acuerdo

a las particularidades de cada uno de los niños y niñas. Esto requiere además, que el equipo técnico tenga conocimiento de todo el panorama de los niños que tienen a su cargo.

- ✓ Flexibilidad curricular: Este principio permite desarrollar un currículo que sea pertinente y modificable a todas las realidades y contextos socioculturales en que se encuentren los jardines infantiles. Asimismo, esta flexibilidad se puede visualizar al momento de proponer proyectos de parte de las comunidades educativas, integrando así la participación de todos los agentes educativos.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) se ha actualizado en cuanto a algunos enfoques con el objetivo de aumentar y mejorar la calidad de la acción que realiza esta institución nacional.

El material de apoyo y referente curricular de JUNJI tiene el objetivo de permitir reflexionar acerca de uno de estos nuevos aportes como lo es la Educación inclusiva y la relación que esta tiene con la Educación Parvularia.

Este material de apoyo cuenta con tres partes, en las cuales podemos encontrar en primer lugar la entrega y revisión al concepto de Educación inclusiva desde una amplia perspectiva y desde las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

En la segunda parte del material de apoyo encontramos referencia al concepto

de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que hace sus aportes desde la neurociencia, integrando reflexión acerca los Ejes centralizadores como una de las formas más actualizadas de organizar las experiencias de aprendizaje en Educación Parvularia.

Y en tercer lugar encontramos una reflexión acerca de la importancia del currículo oculto en Educación Parvularia.

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN CONCEPTO AMPLIADO

Desde los precursores de la Educación Parvularia y la definición de Educación inclusiva de UNESCO, JUNJI lo define como “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (p.6).

Desde los principios y fundamentos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), podemos ver reflejada una educación inclusiva de integración. Ya que, nos han constituido un marco referencial amplio y además flexible que admite diversas formas de realización. Lo que claramente facilita la labor de todas/os las educadoras/es permitiendo un grado de libertad y autonomía al llevar a cabo el diseño pedagógico, su implementación y

evaluación pertinente para cada niño y niña que tenga a su cargo.

Por otra parte, retomando el currículo nacional como lo son las Bases curriculares de la Educación Parvularia, encontramos en esta ocho principios, dentro de los cuales encontramos el principio de singularidad, el cual hace mención y detalle de manera precisa a los aspectos (características únicas, necesidades, intereses, fortalezas, estilos y ritmos de aprendizaje propios) que la educadora debe considerar como base para el diseño, implementación y evaluación de los aprendizajes de manera permanente.

Dentro del mismo documento se incluyen principios pedagógicos a tener en cuenta dentro del proceso educativo del nivel de Educación Parvularia. Uno de ellos focalizado en el juego, donde se invita a enfatizar el carácter lúdico que deben tener principalmente las situaciones de aprendizaje, ya que el juego tiene un sentido fundamental en la vida de la niña y del niño. A través del juego, que es básicamente un proceso en sí para los párvulos y no sólo un medio, se abren permanentemente posibilidades para la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la libertad.

Dentro de los aspectos que constituyen la educación inclusiva se destacan:

- a) La implicancia de una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad: la atención a la diversidad requiere avanzar desde enfoques homogéneos, en los cuales se les ofrece a todos lo mismo, considerando todas las capacidades, necesidades, características

e identidades. Se debe dar respuesta a lo diverso y a lo común, logrando un equilibrio entre ambos aspectos.

- b) Identificar y minimizar las barreras que enfrentan los niños y niñas para acceder, permanecer, participar y aprender: las cuales pueden surgir en contextos de interacción entre los niños y las circunstancias sociales y económicas, que como ya se mencionó anteriormente, son los aspectos que generan grandes brechas y desigualdad social. Algunas preguntas que permiten analizar y reflexionar acerca del cómo se pueden reducir las barreras: ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje? ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje? ¿Cómo se pueden minimizar? ¿Qué recursos están disponibles para apoyar el aprendizaje? ¿Cómo se pueden generar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje?
- c) Es un proceso que nunca está acabado del todo: las instituciones tienen la obligación de revisar de manera permanente y constante sus valores, organización y prácticas educativas.
- d) Sistemas de apoyo que colaboren con los docentes: este apoyo abarca todos los recursos que puedan complementar y reforzar la acción pedagógica de los educadores como otros docentes, niños que se apoyan mutuamente, y profesionales pertenecientes a otros sectores o con otras especialidades. Se necesitan docentes que estén decididos a tomar el riesgo y estén abiertos al cambio, que aseguren que todos los niños y niñas

aprendan a niveles de excelencia, que busque nuevas formas de enseñanza y critique su propia práctica.

Existen cinco mecanismos efectivos para la educación inclusiva: la enseñanza cooperativa, donde los educadores requieren de recibir y dar apoyo técnico y afectivo; el aprendizaje cooperativo, en el cual hace referencia a los niños y niñas que son capaces a ayudarse entre sí; la resolución cooperativa de problemas, es aquella en que se requieren refuerzos ante la presencia de niños y niñas con problemas sociales y/o de conducta; agrupamientos heterogéneos, aquel que se realiza teniendo en cuenta edad, nivel de desarrollo y ritmo de aprendizaje de los niños y niñas; y finalmente la enseñanza efectiva, es aquella que se lleva a cabo teniendo en cuenta los cuatro mecanismos mencionados con anterioridad. En la cual, se tengan altas expectativas de absolutamente todos los niños y niñas, diseñando mejoras para quienes requieran mayor apoyo. .

II. Un nuevo concepto: Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

La relación entre los principios y criterios del DUA y los elementos de la educación parvularia (Bases Curriculares de la Educación Parvularia) son el principal referente para este nivel educativo y en ellas están definidos los principios, criterios y orientaciones que guían a la educación parvularia. Relacionar dichos principios con los del Diseño Universal del Aprendizaje, constituye un desafío interesante.

Los ejes centralizadores, entendidos como una de las formas de organización del trabajo pedagógico en la educación parvularia, se expresan en distintas planificaciones: Juego de rincones, áreas o zonas, juego centralizador o sociodramático, motivo de lenguaje, centro de interés, cuento eje, método de proyecto, proyecto de aula y unidad de enseñanza y aprendizaje.

Aunque no hay un método único para trabajar en la educación parvularia, la perspectiva globalizadora, expresada en los ejes centralizadores, se perfila como la más adecuada para que los aprendizajes que realicen los niños y niñas, sean significativos. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido.

III. Reconocer la fuerza del Currículo Oculto en la educación inclusiva

La educación inclusiva está vinculada a la creación de un clima de comunidad. “Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todos los educadores y agentes educativos, los niños y niñas, y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar a la que todos pertenecen”, y en la que todos se sienten seguros, trabajan en cooperación con los otros, se refuerza la identidad de cada uno, y tienen la oportunidad de tomar decisiones. Cuando hablamos de seguridad, desde el punto de vista psicológico, nos referimos a cuando los niños y niñas se sienten cómodos y sienten que pertenecen a un grupo en el que pueden expresarse abiertamente.

Reforzar la identidad de cada uno es hacer carne la frase “respeto a la individualidad del niño”, tan propia de la educación parvularia. Así, los niños aprenden que todos tenemos capacidades y refuerzan su autoestima, reconociéndose como “individuos”, no sólo en los atributos superficiales, sino también en aspectos tales como el sentido del humor, el carácter amigable, la capacidad de dar ayuda y consuelo.

La creación de este “sentido de comunidad” no es una acción que se agrega a lo que ya se realiza en las unidades y programas educativos, pues los educadores crean un clima de la actividad. La cuestión estriba en que se establezcan, conscientemente, las características positivas que se traducen en el “sentido de comunidad”.

Sentido de Comunidad - Currículo oculto → Trabajar en cooperación con otros/as. Aulas que dan seguridad. Afirmar la identidad de cada niño o niña. Tener voz en las decisiones.

Se trata de abordar desde una perspectiva inclusiva los enfoques pedagógicos y didácticos paralelamente a los aspectos específicos interculturales en general y/o étnicos y lingüísticos; a las necesidades específicas que en particular presentan los niños y niñas con discapacidad; o a quienes pertenecen a sectores sociales de mayor privación socioeconómica. Esto permitiría, por una parte, el desarrollo de la identidad y el reconocimiento del otro u otra como alguien diferente y valorado por esa diferencia, y a la vez, la construcción de

una comunidad que favorece el desarrollo de la autoestima, pertenencia, respeto, conocimiento, aceptación y convivencia desde los primeros años de vida, que son las bases del aprendizaje de los valores democráticos y de solidaridad (JUNJI, 2010).

b) Fundación Integra

1. Fundamentos

El referente curricular institucional a nivel de fundamentos plantea el concepto Niños y niñas sujetos de derecho: Aquí la inclusión educativa es el vehículo que permite reconocer y valorar sus semejanzas y diferencias, asegurando la posibilidad de participación igualitaria en todas las dimensiones de la sociedad. En cuanto a la educación en la diversidad, Integra menciona que la inclusión educativa es considerada como una educación abierta y dispuesta para todos, que promueve la diversidad y la valoración de todos por igual, considerando a su vez las diferencias entre las personas como un valor, y fuente de enriquecimiento y oportunidad para el mejoramiento de las prácticas educativas. Implicando así, tener la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender y desarrollar sus potencialidades, si se les dan oportunidades educativas de calidad y por otro lado, reconocer las semejanzas pero también las diferencias entre todos los niños y niñas, asumiendo que no todos aprenden de la misma manera, ni en los mismos tiempos y contextos.

Por lo anterior, fundación Integra, busca responder a esta diversidad que se va presentando día a día en los niños y niñas que atiende a lo largo de todo el país, modificándose y reestructurándose en función de sus características y necesidades, en vez de que sean los niños y niñas y sus familias, quienes deban adaptarse al sistema educativo.

La inclusión educativa significa dejar de atribuir las dificultades educativas a déficits de los niños y niñas y mirar, en cambio, las barreras que existen en el sistema educativo para que los niños y niñas aprendan y participen adecuadamente en él.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN (Proyecto MAFA)

El texto “Pedagogías para habitar el jardín infantil: construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje” da a conocer por primera vez el sistema MAFA, propuesta la cual fue creada para lograr la habitabilidad pedagógica en la educación parvularia. A través de explicaciones sencillas, registros testimoniales, dibujos y fotografías, el libro muestra la manera de promover una mejor habitabilidad de los niños y niñas en jardines infantiles haciéndolos partícipes del modelamiento del espacio físico, y convirtiendo el aula en un lugar con sentido para que todos aprendan, participen, y ejerzan su ciudadanía.

Más allá de las pretensiones de investigación y desarrollo experto, este libro es la materialización de una experiencia vivida y reflexionadas por equipos pedagógicos. Por lo tanto, se consigna evidencia significativa sobre construcción de pedagogías conscientes del lugar.

El ambiente físico es diseñado para el uso universal para personas de diversas edades, habilidades, etnias, religiones y clases. El espacio está habilitado y es accesible para el uso de párvulos y personal con necesidades educativas especiales, discapacidades y grupos vulnerables. La usabilidad del ambiente físico es intuitiva, ya que fácil de entender y usar para sus ocupantes. Puesto que, ofrece puntos de reconocimiento y vías de circulación claras.

Pedagogías para habitar desde lo inclusivo: concebir ambientes para el acceso universal es creer en el niño aprendiz y epistemólogo: En primer lugar se debe comenzar por aceptar a cada uno de los niños y niñas como competentes del mundo, portadores de saberes que los habilitan a relacionarse en diversos contextos y a partir de esto, se puede promover un ambiente físico de carácter universal. Entendiendo que el ambiente es solo un papel relevante en el acceso al conocimiento.

Pedagogías para habitar desde lo inclusivo: abrir espacios para el recogimiento y el encuentro íntimo: Las pedagogías conscientes del lugar construyen posibilidades físicas y simbólicas para que todos los niños y niñas sientan que puede regular sus interacciones. Al habitar las aulas, los niños y

niñas encuentran oportunidades para tomar conciencia sobre sus necesidades, intereses, normas sociales, y ocupar los espacios en función de estos.

El ambiente físico de aprendizaje inclusivo, tiene como característica proveer de soportes y lugares que reconocen la necesidad de la intimidad. Por ejemplo: proveer lugares ocultos y secretos como huecos bajo una mesa o bajo una escalera, puede ser importante para el desarrollo de interacciones entre pares, complicidades y grupos de amistad.

El ambiente físico del aula permite que todos los niños, niñas y los adultos tengan un acceso pleno a la ocupación del espacio, en el cual no existe la segregación bajo ninguna índole (Adlerstein, Manns y González, 2016).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de investigación

La investigación fue abordada bajo el enfoque investigativo cualitativo, puesto que la característica fundamental de dicho enfoque es su flexibilidad, su capacidad de adaptarse en cada momento y circunstancia en función del cambio que se produzca en la realidad que se está indagando. Al ser estas sus características, se podrá evidenciar la coherencia del principal objetivo de investigación, el cual hace referencia a “Develar las prácticas inclusivas de tres jardines infantiles de la provincia de Concepción”, buscando describir el trabajo pedagógico de tres equipos educativos.

- 1) Es holístico. ya que se mira con una amplia visión y se comienza una búsqueda por comprender lo complejo.
- 2) Se centra en las relaciones dentro de un sistema o cultura.
- 3) Hace referencia a lo personal, cara a cara, e inmediato.
- 4) Se interesa por la comprensión de un escenario social concreto.
- 5) Exige que el investigador permanezca en el lugar de estudio durante un largo tiempo.
- 6) Exige tiempo para el análisis, pero de igual forma para la estancia en el campo.
- 7) Supone que el investigador desarrolle un modelo de lo que ocurre en el escenario social.
- 8) El investigador debe tener la habilidad suficiente para observar y

agudizar su capacidad de observación y entrevista cara a cara.

9) Incorpora el consentimiento informado y la responsabilidad ética.

10) Describe las posibles desviaciones propias del investigador y sus preferencias ideológicas.

11) Requiere el análisis en conjunto de los datos.

Esta investigación se ajusta a los rasgos peculiares del diseño cualitativo señalados por Janesick (1994).

3.2 Enfoque de investigación

Esta investigación se abordará a través del enfoque fenomenológico, puesto que procura entregar explicaciones a los hechos en los que nos encontramos inmersos en la cotidianidad, sin basarse para ello, en estadísticas o variables cerradas, sino que en opiniones y puntos de vista sociales con ciertos saberes y estudios previos acerca de lo que se intenta valorar o enjuiciar. Según Spiegelberg (1975) existen seis fases dentro de esta tipología, los cuales serían, descripción del fenómeno, búsqueda de múltiples perspectivas, búsqueda de la esencia y la estructura, constitución de la significación, suspensión de enjuiciamiento e interpretación del fenómeno.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se reafirma que el tipo fenomenológico es el cual se ajusta de mejor forma a la investigación, ya que en la misma, se busca evidenciar y explicitar la esencia de las prácticas de las educadoras de párvulos, teniendo como foco principal la inclusión dentro de las mismas. Todo

esto, con conocimientos previos acerca de la temática de inclusión, para finalmente lograr emitir juicios de valor a lo observado con una base sustentada y confiable.

3.3 Método de investigación

Esta investigación será realizada a través de un método de estudio de caso múltiple, ya que posee varias características que favorecen su aplicabilidad en el campo educacional, puesto que los datos que recoge emergen de la misma acción educativa, por lo que se muestran cercanos a la realidad investigativa y le imprimen mayor fuerza y realismo, pues provienen de la experiencia de los participantes, y por ello, proporciona una base natural para la generalización. De esta forma, es que logramos que quede mayormente justificada la elección del diseño y método investigativo, dado que nuestro principal propósito es develar las estrategias inclusivas utilizadas por los equipos técnicos pedagógicos a través de diversos métodos de recogida de información que puedan reflejar de la manera más apegada a la realidad posible la acción educativa. Al vislumbrar y tener claridad absoluta en cuanto a los diseños y modalidades investigativas dentro de los estudios de casos, es que nos inclinamos por los tipos de diseño de caso múltiple, dado que analizaremos las prácticas inclusivas de tres equipos técnicos pedagógicos, bajo la modalidad observacional, apoyándonos en la observación como la principal técnica de recogida de datos, utilizando de este modo los mismos criterios para luego comparar los resultados y llegar a las respectivas conclusiones.

3.4 Unidades de estudio

El caso está constituido por tres unidades de análisis que corresponden a los equipos técnicos pedagógicos de tres jardines infantiles, los cuales fueron seleccionados porque en sus proyectos educativos institucionales declaran la inclusión educativa como uno de sus énfasis curriculares.

Caracterización de las unidades de estudio:

DEPENDENCIA	EQUIPO TÉCNICO PEDAGÓGICO
JUNJI	1 Educadora directora 5 Educadoras pedagógicas 11 Técnicos en educación de párvulos
FUNDACIÓN INTEGRAL	1 Educadora directora 4 Educadoras pedagógicas 12 Técnicos en educación de párvulos
VTF	1 Educadora directora 1 Educadoras pedagógicas 6 Técnicos en educación de párvulos

3.5 Categorías de análisis

Dentro de la investigación cualitativa las categorías resultan fundamentales, dado que estas visibilizan componentes únicos, objetivos y bien definidos. Tal como declara Araneda et al. (2008) “las categorías expresan diversos modos de enunciar o declarar el ser (o realidad) en particular. Por medio de éstas se fijan los criterios de clasificación con el que se pretende realizar el posterior análisis de contenido en base a nuestros objetivos.”

En la siguiente tabla se presentan un cuadro de resumen de las categorías y subcategorías de análisis de la investigación, las cuales fueron seleccionadas a partir de los objetivos específicos y lo planteado en el marco teórico:

Develar las prácticas inclusivas de tres jardines infantiles de la provincia de concepción				
Objetivo específico	Categorías	subcategorías	Preguntas	Técnicas
Definir el nivel de conocimientos que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa	Concepto de inclusión	Referentes curriculares Capacitaciones	Focus group
		Criterios o tipos	Tipo de estrategias	Focus group

		inclusivos		
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa		Valoración educativa Prácticas pedagógicas	Focus Group Observación
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos	Características de las prácticas inclusivas		Prácticas educativas	Focus Group Observación
Contrastar las prácticas inclusivas de los tres jardines infantiles y establecer su estado (incipiente, en desarrollo e instalado)			Referente curricular Prácticas pedagógicas Tipo de estrategias Concepto de inclusión	Análisis documental Triangulación

3.6 Categorías y subcategorías de análisis de la investigación

A continuación se pueden observar las definiciones de las categorías y subcategorías propuestas.

Objetivo	Categoría	Sub categoría	Definición teórica
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles	Inclusión educativa	Concepto de inclusión	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Según Escribano y Martínez (2013) señalan que la inclusión está referida a las oportunidades que se ofrece a las personas diferentes, para que participen plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domésticas, etc. que caracterizan a la sociedad que pertenecen. ✓ Según el MINEDUC (2007) la diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que

<p>tienen sobre inclusión</p>			<p>podrían ser especiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La inclusión educativa, según el referente curricular de fundación integra (2014), dejar de atribuir las dificultades educativas a déficits de los niños y niñas y mirar, en cambio, las barreras que existen en el sistema educativo para que los niños y niñas aprendan y participen adecuadamente en él. ✓ La inclusión educativa, según el referente curricular de JUNJI (2010) asume la educación inclusiva y la interpreta como un proceso complejo que involucra elementos culturales, sociales, económicos, etc. Se requiere construir una comunidad educativa que se encuentre preparada para recibir y educar a todos los niños y niñas independiente de sus características y condiciones particulares, tales como, N.E.E., de género, sociales, culturales, etc. Resguardando lo que nos diferencia como seres humanos.
		<p>Criterios inclusivos</p>	<p>Criterios inclusivos: La ley 20.845 “inclusión escolar” en el artículo 2º hace alusión a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los criterios y orientaciones están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios. ✓ Igualdad de oportunidades. El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. ✓ Calidad educativa con equidad. El sistema debe propender, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipula la Ley General de Educación, Para conseguir una educación de calidad, el currículum debe caracterizarse por ser relevante y pertinente. ✓ Inclusión educativa y valoración de la diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar. ✓ Flexibilidad en la respuesta educativa. El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes.
<p>Conocer la valoración de</p>	<p>Valoración de la</p>		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se requiere construir una comunidad educativa que se encuentra preparada para recibir y educar a todos los niños y niñas, independiente de sus características y

los equipos educativos a la inclusión educativa	inclusión educativa		<p>condiciones particulares, con necesidades educativas especiales, culturales, sociales, de género, resguardando lo que nos diferencia como seres humanos. Se consideran las diferencias como un recurso de participación y apoyo, y despliegue de valores y potenciales (JUNJI, 2010).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Según Fundación Integra (2014), la inclusión educativa es considerada como una educación abierta y dispuesta para todos, que promueve la diversidad y la valoración de todos y todas por igual, considerando a su vez las diferencias de las personas como un valor, y fuente de enriquecimiento y oportunidad para el mejoramiento de las prácticas educativas,
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos	Características de prácticas inclusivas		<ul style="list-style-type: none"> ✓ El enfoque pedagógico según el referente curricular de JUNJI (2010) menciona que el educador debe siempre promover las interacciones positivas, puesto que el entorno educativo es lo principal para propiciar interacciones entre los agentes del aula, promueve además, los buenos tratos en torno a la convivencia, autoestima, identidad, expresión de sentimientos, sentido de pertenencia y de una comunidad. ✓ Las aulas pertenecientes a esta institución deben ser lugares en los cuales niños y niñas participan, se interesan, investigan, exploran, experimentan, inventan, reflexionan, deciden, solucionan conflictos y son participes activos de la construcción de su identidad y construcción de su conocimiento. El protagonismo siempre debe tenerlo el niño/a. ✓ La educadora, técnicos y agentes educativos presentes en aula deben asumir un rol mediador, teniendo la responsabilidad de seleccionar, enmarcar, organizar y planificar cada una de las actividades a realizar teniendo siempre presente que los niños y niñas son los artífices de su propio aprendizaje. ✓ La concepción del trabajo pedagógico, según el referente curricular de fundación integra (2014) estipula que la educadora debe conocer y considerar las características de desarrollo de aprendizaje de sus niños y niñas. Debe estar consciente de lo crucial de su rol de mediadora en el marco de la concepción de un niño y niña activo, constructor de sus aprendizajes. ✓ En la propuesta pedagógica estipulada en el referente, se promueven ambientes educativos enriquecidos y confortables considerando el ambiente humano, el ambiente físico y juego. En la organización del tiempo se deben respetar las particularidades y características de los niños y niñas. ✓ Por otro lado, INTEGRA, también reconoce la importancia y sustancialidad del trabajo con la familia y comunidad, aún más en el presente, considerando la realidad país actual, que ha comenzado a recibir diversidad de migrantes, que aportan cultura, costumbres y creencias, enriqueciendo y aportando a la labor educativa y dando un giro al contexto histórico de la nación.

3.7 Procedimiento de investigación

Esta investigación se concentró en investigar las prácticas inclusivas que tiene el personal educativo de tres centros de la provincia de Concepción. Todo esto se realizó en un jardín VTF (A), de fundación Integra (B) y un jardín JUNJI (C). En primer lugar nos vimos en la obligación de pedir la autorización correspondiente para la realización de nuestros deberes, tanto a nivel de instituciones, como a los centros respectivamente. Para esto, estimaron las últimas semanas de mayo. Al solucionar todo lo referente a los consentimientos anteriormente expuestos, se dio inicio a la investigación durante el mes de junio. Se utilizaron diversos instrumentos tales como discusión grupal (focus Group), grupos de discusión, estas se realizaron durante el proceso de investigación. Además, entre estos elementos se hicieron observaciones y registros de cada sesión. Mientras esto suceda, se organizó la información obtenida con el fin de lograr analizar todo lo registrado después del focus Group y observación. Finalmente, para dar cierre a este proceso de investigación se realizaron juicios de valor en cuanto a todo lo obtenido a través de los pasos mencionados anteriormente, para luego organizar y estructurar la información y así lograr redactar un informe con la respuesta obtenida a la interrogante principal.

3.7.1 Técnicas de recogida de información

- ✓ La observación participante: A través de la observación participante de las investigadoras será posible obtener información, permitiéndonos examinar y analizar detalladamente los hechos que nos interesan y comprometen la investigación. Para ello, estaremos presentes dentro del aula apreciando y vislumbrando todas las interacciones y prácticas que se lleven a cabo. La observación participante según Rodríguez, Gil y García (1999) es un método interactivo el cual requiere una implicación del observador.
- ✓ Discusión grupal (Focus group): A lo largo de las discusiones grupales se realizarán reflexiones en torno al foco investigativo, donde las concepciones, visiones y prácticas, tanto a nivel individual como de equipo serán el sustento de estos debates.
- ✓ Análisis documental: Se analizarán todos los registros obtenidos, generando reflexiones que deriven en conclusiones tanto de parte de los equipos investigados como del grupo de investigación.

3.7.2 Técnicas de análisis de la información

- ✓ Notas de campo: Se registrarán aquellos datos relevantes observados a lo largo de las reuniones de equipo. Estas notas de campo serán de carácter descriptivas, es decir, se presentará en forma de descripción

cada situación observada, incorporando junto con ello alguna idea o reflexión personal que complemente el contexto registrado.

- ✓ Triangulación: En esta etapa se contrastará toda la información obtenida durante el proceso de investigación, esto, con el fin de realizar conclusiones, comparaciones y una reflexión del tema presentado en el informe de investigación.
- ✓ Teorización: En este punto, se generará una reflexión acerca de todos los datos obtenidos, generando, junto con ello, una interpretación de la cual se desprenda una teoría que refleje la realidad de los equipos educativos pertenecientes a los centros observados.

3.8 Validez de la investigación

- ✓ Credibilidad: la credibilidad consiste en el valor de verdad que la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad). Se asegura a partir de la inmersión persistente y prolongada de la persona que investiga en los contextos naturales y estudiando las situaciones en su globalidad (observación persistente). (Bartolomé, 1986), citado en Bisquerra, 2014, p. 280-290.
- ✓ Confirmabilidad: hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad. Es una cuestión importante en la

investigación cualitativa, ya que la subjetividad de la información aunque es un hecho, no por ello deja de reflejar el significado atribuido de los participantes. Se intenta contrarrestar como señala Guba (1889) mediante técnicas que permitan contrastar informaciones, y consensuarlas con los participantes. Especialmente útil es indicar el marco de referencia desde el cual se realiza una afirmación (posicionamiento del investigador), retornar la información y efectuar una validación continua y a veces conjunta (comprobaciones de los participantes), y contrastar la información mediante diversas técnicas e informantes (triangulación) (Bisquerra, 2014, p. 290-291).

- ✓ Transferibilidad: hace referencia a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares, es decir, pueda aplicarse y utilizarse como información referencial en otros contextos.

Algunas técnicas utilizadas para este fin son el muestreo teórico intencional basada en la amplitud y rango de la información recogida a fin de iluminar los factores que han de tenerse en cuenta, elemento clave para poder comparar varios contextos y ver su similitud. O mediante la descripción exhaustiva que proveer, junto con la recogida abundante de datos de suficiente información para poder conocer situaciones parecidas de otros contextos. (Bisquerra, 2014, p. 290).

3.9 Viabilidad

Dentro de las aptitudes con las que cuenta la presente investigación, la que tiene mayor sustancialidad es el nivel de contingencia en el que se encuentra la inclusión educativa en la actualidad, tanto en el marco internacional como nacional. Sin embargo, contextualizándonos en la realidad nacional, esta temática ha tomado tanta fuerza que se ha trabajado en variedad de esfuerzos que lleven a su desarrollo y fortalecimiento. Junto con ello, también es un asunto que se ha presentado firmemente en nuevas leyes, que dan cuenta de la influencia de la temática inclusiva dentro de la realidad país, sobre todo en el ámbito de inclusión.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

4.1 Análisis de datos

Conclusiones Focus Group centro A:

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	Reconocen que la inclusión a nivel general es mirarlos a todos por igual, reconociendo las características de cada uno, eliminando las barreras que puedan limitar el aprendizaje. Otro adulto reconoce la inclusión como un proceso en el cual el equipo pedagógico debe adaptar las experiencias de aprendizaje para todos los niños y niñas respetando sus intereses. Otro de los profesionales, reconoce la inclusión como el respetar al otro por ser, por existir. Además, se manifiesta una confusión terminológica entre el concepto de integración e inclusión, utilizándolo en ambos casos para referirse a lo mismo.	El equipo educativo tiene conciencia de lo que abarca la inclusión educativa, entendiéndola como el reconocimiento de la individualidad de cada ser. Sin embargo, manifiestan ciertas confusiones terminológicas entre el concepto inclusión e integración.
		Criterios o tipos inclusivos.	Se reconoce como criterio inclusivo la tipología de experiencia de aprendizaje que se implementan en ambos niveles educativos. En el nivel sala cuna, se trabaja con ambientaciones educativas, lo que consiste en retirar todo el material didáctico y ambientar utilizando un solo recurso invitando al juego espontáneo y la exploración libres a todos los niños y niñas del nivel. Mientras que el nivel medio heterogéneo, se realizan grupos interactivos donde se presentan experiencias diversas, algunas invitan al arte y otras a la comunicación oral y otras a construir y razonar; siendo el propósito principal de la implementación de grupos interactivos, que todos los niños y niñas roten por los grupos logrando un aprendizaje integral, lo que permite promover que los niños tengan acceso a distinto material, distintas experiencias y distintos mediadores. Otro criterio inclusivo que se puede visualizar es el evitar los	Son diversos los criterios que se toman en cuenta al momento de definir un centro como inclusivo. Sin embargo, este centro educativo apunta a la inclusión con todas las líneas de acción, considerando siempre a los niños y niñas en primer lugar, luego la participación de la familia y comunidad, y además la participación de todo el equipo educativo tanto en procesos de planificación como evaluación, lo que hace que se

			<p>estereotipos dentro del aula, promoviendo el desafío en todos los niños y niñas, evitando así exigir un nivel de competencias sólo a un determinado grupo.</p> <p>Otro criterio visualizado es que el trabajo está enfocado en el proceso y no en los resultados, siendo la evaluación de las experiencias un registro de observación (documentación) en ambos niveles.</p> <p>Se evita el estereotipo de género, facilitando todo tipo de material tanto para niños como para niñas.</p> <p>Además, evitan los estereotipos socioeconómicos sin hacer diferencias promoviendo el bienestar de todos, potenciando sus aprendizajes, cubriendo todas las necesidades básicas y entregándoles afecto a todos por igual.</p> <p>Como otro criterio se incorpora la multiculturalidad, incluyendo la cultura de los militares, comprendiendo que llevan un estilo de vida familiar diferente y haciéndolos partícipes junto con todas las familias de la comunidad del establecimiento.</p>	<p>implementen prácticas inclusivas en todo momento. Además cabe destacar la importancia de que los estereotipos no existen en este centro, sea cual fuere la situación, los niños y niñas y sus familias, son todos valorados por igual.</p>
<p>Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.</p>	<p>Valoración de la inclusión educativa.</p>		<p>Las profesionales demuestran gran interés por conocer la inclusión educativa a mayor cabalidad, pero creen que la institución las limita puesto que no disponen de capacitaciones para los jardines VTF.</p> <p>A pesar de la falta de conocimiento teórico el equipo educativo intenta promover las prácticas inclusivas, desde su metodología de trabajo implementando experiencias de aprendizaje para todos los niños y niñas, respetando su individualidad.</p> <p>Sin embargo, hay ciertas profesionales que no muestran interés por conocer ni aplicar la inclusión en sus prácticas pedagógicas.</p>	<p>Gran parte de las profesionales del equipo educativo de este centro, creen necesario conocer a mayor profundidad lo que compete a inclusión educativa. Sin embargo, hoy hacen lo posible para promover las prácticas inclusivas, desde la implementación de su metodología de trabajo, en la cual consideran que es el proceso el cual debe tener mayor énfasis, por sobre los resultados.</p>

<p>Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.</p>	<p>Características de prácticas inclusivas.</p>		<p>En cuanto a la planificación, en el nivel medio heterogéneo solo planifica la educadora. No así en el nivel sala cuna, en el cual todo el equipo se hace partícipe del proceso.</p> <p>En nivel medio heterogéneo se reconoce que la educadora planifica y solo le informa al equipo lo que se debe realizar e implementar en las experiencias de aprendizaje. En cuanto en sala cuna, la educadora genera una planificación en conjunto, donde todas opinan y aportan con ideas para las experiencias de aprendizaje, siendo ellas quienes se ofrecen voluntariamente para la delegación de los quehaceres.</p> <p>En cuanto al dirigir experiencias de aprendizaje en nivel medio, se implementa los grupos interactivos, y cada adulto se hace carga de liderar un grupo. Mientras que en el nivel de sala cuna, las experiencias no son dirigidas pero si se potencia la participación de todas las profesionales en la organización de los materiales, evaluación, entre otras responsabilidades.</p> <p>Además, se intenciona que todos los niños y niñas compartan juntos en el momento de la ingesta de alimentos, periodo en el cual se permite y promueve la interacción entre ambos niveles.</p> <p>Se promueve que los niños y niñas respeten sus diferencias, tales como físicas, de aprendizaje, socioculturales, etc.</p> <p>Además, cabe mencionar que se les invita a los niños niñas a reflexionar cuando realiza alguna acción que necesite ser reforzada, ya sea positiva o negativa.</p> <p>Se promueve que los padres y apoderados participen del proceso educativo entregándoles información de avances y aprendizajes de sus hijos.</p> <p>La comunidad circundante también se hace partícipe en el proceso educativo a través de redes con: CESFAM, Nestlé, Escuela Palestina, entre otros.</p>	<p>A pesar de que ambos niveles apuntan a la educación inclusiva, es en sala cuna en el cual se destacan las prácticas inclusivas en todo momento. Ya que, considera a cada niño y niña en sus experiencias de aprendizaje, entregando libertad de elección y expresión, sin la necesidad de dirigirlos en todo momento, lo que se contrapone a lo que sucede en el nivel medio heterogéneo, puesto que en este nivel las experiencias tienen tendencia un tanto más dirigidas.</p> <p>Además, cabe mencionar, que el equipo educativo del nivel sala cuna, participan a par entre sí, apoyándose y delegando responsabilidades a todas, no así el nivel medio heterogéneo donde la mayor responsabilidad recae en la educadora y las técnicas cumplen un rol más bien asistencial.</p>
---	---	--	---	---

Conclusiones de observación centro A:

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
		Criterios o tipos inclusivos.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa.		<p>En el nivel de sala cuna se visualiza que los adultos se mantienen gran parte de la jornada sentadas en el suelo, facilitando la comunicación y la visibilidad con los niños y niñas. En cambio, en el nivel medio heterogéneo los adultos en escasas ocasiones se ponen a la altura de los niños para facilitar el contacto.</p> <p>En la realidad de la sala cuna del centro educativo dada la tipología de experiencias existentes, no se verbaliza el anticipo de actividades, sino que los niños y niñas ya reconocen por sí solos la transición de los periodos e inicios de experiencias. En cambio en el nivel medio heterogéneo, sí se verbaliza el anticipo de las experiencias y cambios de periodo.</p> <p>En ambos niveles se visualiza una escasez de material, por lo que el compartir material no se hace posible habitualmente. Sin embargo, se potencia el trabajo en equipo para facilitar la interacción y compartir con otros.</p> <p>En ambos niveles se potencia la autonomía durante toda la jornada, respetando la individualidad del niño y niña según sus intereses, en cada momento.</p> <p>En el nivel sala cuna no se visualizan niños aislados, ya que los profesionales comprenden y respetan que en ocasiones los niños necesitan su espacio para estar solos y tranquilos. Sin</p>	<p>En sala cuna se potencian experiencias que promuevan la exploración, manipulación y juego espontáneo, potenciando el trabajo autónomo, basado en el interés de cada uno de los niños, sin visualizar limitaciones (cesto del tesoro y juego heurístico). Sin embargo, en nivel medio se realizan experiencias mayormente dirigidas, pero de igual forma se centran en el interés de los niños y niñas. El equipo pedagógico le otorga mayor importancia al juego libre, destacando los aprendizajes que se pueden lograr a través de éste. En nivel sala cuna los materiales están accesibles para todos los niños y niñas durante toda la jornada, no así</p>

			<p>embargo, en el nivel medio hace falta de estrategias que motiven a los niños y capten su atención al momento de iniciar las experiencias, ya que no se procura que todos los niños estén presentes y atentos a la entrega de información.</p> <p>En ambos niveles se puede vislumbrar dentro de la cotidianidad de sus realidades el etiquetar a los niños y niñas de sus respectivos niveles. Como por ejemplo: flojo, mañoso, pesado, desordenado, entre otros.</p>	<p>en nivel medio, dónde se guarda en algunos momentos, limitando el acceso. En nivel sala cuna todos los profesionales participan en la planificación, además todas dirigen experiencias de aprendizaje, en nivel medio se reconoce a la educadora como la planificadora, sin embargo, la acción de dirigir es compartida entre las profesionales (comunidad de aprendizaje). Se organiza el espacio de manera óptima para la implementación de experiencias, facilitando el que todos y todas puedan participar (no se visualizan mesas dentro del aula, dejando el espacio libre). Se promueve la participación de las familias, a través de diversos eventos, como también se visualizan en la ambientación del hall. En nivel medio se visualiza una escasez de material, una desorganización en el espacio educativo. Durante la rutina se visualiza a los adultos de ambos niveles verbalizar la mayoría de las acciones pero es en sala cuna donde la verbalización se acompaña de lenguaje verbal. Sin embargo, en nivel medio la verbalización no es complementada por el lenguaje gestual.</p>
--	--	--	--	---

<p>Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.</p>	<p>Características de prácticas inclusivas.</p>	<p>En el nivel sala cuna se trabaja con cesto del tesoro y juego heurístico lo que intenciona la exploración basada en el interés individual, manipulando los objetos teniendo variedad de oportunidad para escoger, de acuerdo con sus características. En ambos niveles los adultos verbalizan sus acciones utilizando un lenguaje cotidiano facilitando la comprensión de indicaciones.</p> <p>En ambos niveles en el momento del saludo se nombran todos los niños tanto los que asistieron como los que no, para que se reconozcan ellos mismos y sus pares.</p> <p>En el nivel medio heterogéneo no existe una constante comunicación gestual ni facial con los niños que necesitan refuerzo.</p> <p>En el nivel de sala cuna en experiencias de ambientación, cesto del tesoro y juego heurístico se promueve el trabajo autónomo, no dirigido, predominan los intereses indagativos de exploración y manipulación logrando aprender haciendo. En el nivel medio los juegos son libres, sin intervención ni involucramiento del adulto. Sin embargo, las experiencias de aprendizaje son dirigidas, permitiendo que el niño escoja qué hacer, para luego ser guiado en lo demás.</p> <p>Se visualiza en ambos niveles escasez de material. Sin embargo, el que está a disposición de los niños si se encuentran accesibles a su altura.</p> <p>En ambos niveles se les potencia a los niños autonomía en el momento de ingesta de alimentos y de higiene en niños que su desarrollo se lo permite.</p> <p>En ningún nivel existen normas consensuadas dentro del aula.</p> <p>En el nivel medio se logró observar un trabajo en equipo pertinente para ser expuesto al finalizar. Sin embargo, no se expuso en común lo realizado</p> <p>En el nivel sala cuna, todos los adultos lideran experiencias y comparten tareas rutinarias. Se observa en el nivel medio heterogéneo, que toda la responsabilidad de las actividades recae en una de las adultas. A excepción de los trabajos en grupos pequeños y periodos permanente como alimentación e higiene</p>	<p>En sala cuna se potencian experiencias que promuevan la exploración, manipulación y juego espontáneo, potenciando el trabajo autónomo, basado en el interés de cada uno de los niños, sin visualizar limitaciones (cesto del tesoro, juego heurístico y preparación de ambientes). Sin embargo, en nivel medio se realizan experiencias mayormente dirigidas, pero de igual forma se centran en el interés de los niños y niñas (asambleas y grupos interactivos). El equipo pedagógico le otorga mayor importancia al juego libre, destacando los aprendizajes que se pueden lograr a través de éste. En nivel sala cuna los materiales están accesibles para todos los niños y niñas durante toda la jornada, no así en nivel medio, donde se guarda en algunos momentos, limitando el acceso. En nivel sala cuna todos los profesionales participan en la planificación, además todas dirigen experiencias de aprendizaje, en nivel medio se reconoce a la educadora como la planificadora, sin embargo, la acción de dirigir es compartida entre las profesionales. Se organiza el espacio de manera</p>
---	---	---	---

		<p>En el nivel sala cuna no se visualiza. Mientras que en el nivel medio heterogéneo, un niño que golpea a otro, se le indica dejarlo solo y es llevado a otro espacio del aula.</p> <p>En ambos niveles el espacio no está distribuido físicamente. Sin embargo, para trabajar en pequeños grupos se organiza el espacio de manera óptima</p> <p>En sala cuna las experiencias están enfocadas a la libre participación, sin embargo, si el niño no se interesa se le respeta. Hay niños que no participan de la actividad y se aíslan. Sin embargo, los profesionales no se les anima a participar</p> <p>En el centro educativo se pretende potenciar la libertad de los niños y niñas por lo que la independencia se potencia en todos los momentos. Sin embargo, en el nivel medio heterogéneo, las actividades tienen tendencia a ser dirigidas.</p> <p>En el nivel de sala cuna el espacio es amplio y bien distribuido. Sin embargo, el espacio educativo del nivel medio heterogéneo es ajustado y reducido para la cantidad de niños matriculados</p> <p>El espacio educativo no cuenta con áreas o zonas con material que facilite el juego independiente. Solo cuenta con un estante de material que está a su disposición, en sala cuna destaca el espacio libre para el libre desplazamiento de los niños y niñas</p> <p>No existe lugar destinado para esto, solo está la sala de amamantamiento que no se encuentra habilitada</p> <p>En ambos niveles, durante la siesta los niños duermen todos juntos. Sin embargo, durante la jornada, no existe un espacio para ser usado en caso de ser necesario. A excepción del nivel sala cuna, que cuenta con cunas a disposición durante toda la jornada.</p> <p>En el nivel sala cuna, está a la disposición de los niños una colchoneta con cojines para usar cuando estimen conveniente.</p> <p>En el nivel medio heterogéneo, no existe un lugar tranquilo destinado para descansar cuando sea necesario. Sin embargo, cuentan con cojines que pueden ser usados para ello</p> <p>Al ser ambos niveles heterogéneos los niños constantemente se potencian entre ellos</p> <p>El nivel de sala cuna cuenta con un “árbol de la familia” el cual cuenta con fotos familiares. En el nivel medio heterogéneo, no</p>	<p>óptima para la implementación de experiencias, facilitando el que todos y todas puedan participar. Se promueve la participación de las familias, a través de diversos eventos, como también se visualizan en la ambientación del hall. En nivel medio se visualiza una escasez de material, una desorganización en el espacio educativo. Durante la rutina se visualiza a los adultos de ambos niveles verbalizar la mayoría de las acciones pero es en sala cuna donde la verbalización se acompaña de lenguaje verbal. Sin embargo, en nivel medio la verbalización no es complementada por el lenguaje gestual.</p>
--	--	---	---

			<p>se observan objetos familiares ni fotografías</p> <p>En el hall se encuentra disponible una biblioteca para todos los niños y niñas de ambos niveles.</p> <p>En el hall se encuentra disponible una biblioteca para todos los niños y niñas de ambos niveles</p> <p>En nivel sala cuna existen muñecos y fotografías. En el nivel medio heterogéneo solo existen muñecos</p> <p>Solo en el nivel de sala cuna existen fotografías familiares.</p>	
--	--	--	--	--

Conclusiones Focus Group centro B:

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	Todas las profesionales mencionan que inclusión es que todos somos diferentes y tenemos derechos a ser respetados ofreciéndoles oportunidades para que puedan ser partícipes del día a día.	En el centro hay una claridad del concepto inclusión, indicando que hay que considerar y respetar a cada sujeto con sus individualidades y habilidades, ofreciéndoles diversas oportunidades para ser partícipes del día a día.
		Criterios o tipos inclusivos.	Las profesionales hacen referencia en que se deben respetar los saberes de cada niño, sus formas de aprender, sus intereses, generando motivación en ellos, con el fin lograr un aprendizaje en todos los niños, abordando las distintas formas para que puedan conseguir el aprendizaje, generando oportunidades para que cada niño o niña pueda aprender desde su particularidad, desde sus propias habilidades, desde sus propias formas de aprender y esto es reforzado con las capacitaciones que la fundación les ofrece.	Las profesionales mencionan que la inclusión va directamente relacionada con el aprendizaje de los niños y niñas, en el cual consideran que cada uno tiene diferentes formas de aprender, por lo que se ofrecen diversas oportunidades, reforzando con las capacitaciones que la fundación les ofrece. Como criterio inclusivo las profesionales mencionan que se les permite a los niños y niñas

				elegir libremente el material según sus intereses, sin hacer referencia a los estereotipos, considerando además estrategias con las familias para realizar algunas experiencias, ya que se integran y respetan permitiendo aprender de ellas.
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa.		<p>Las profesionales permiten que los niños y niñas elijan libremente el material de su preferencia, sin hacer referencia a los estereotipos.</p> <p>Las profesionales consideran que el esfuerzo de los niños y niñas es más relevante que el resultado esperado, motivándolos a realizar su mayor esfuerzo. Las profesionales responden positivamente a los esfuerzos de los niños y niñas, evitando además el “NO” al corregir alguna acción, se utilizan oraciones positivas.</p> <p>Las profesionales integran a todos los niños y niñas con sus familias, aprovechando cada oportunidad que se les presenta para aprender de ellos.</p> <p>Las profesionales respetan cada estilo y forma de vida de los niños y niñas con sus familias, buscando diversas estrategias para que las familias se sientan cómodas en el establecimiento, al igual que sus hijos/as.</p> <p>Las profesionales tienen en cuenta que las experiencias pueden ser realizadas con diversos materiales, respetando sus intereses y buscando estrategias con las familias.</p> <p>Las profesionales respetan y enseñan a los niños y niñas a apreciar a cada persona, mediante la conversación.</p> <p>Las profesionales aceptan y respetan la multiculturalidad que se presentan en el establecimiento, integrando a cada uno de ellos, sin hacer diferencias entre ellos.</p> <p>Las profesionales permiten que los niños y niñas elijan libremente el material de su preferencia, sin hacer referencia a los estereotipos.</p> <p>Todas las profesionales ayudan en el la formación de los niños y niñas aportando sus conocimientos, obteniendo además nuevos</p>	Los profesionales indican que el esfuerzo de los niños y niñas es más relevante que el resultado esperado, motivándolos a realizar el trabajo como ellos puedan, respondiendo positivamente a los esfuerzos de los niños y niñas, evitando el “NO” al corregir algo, haciendo uso de oraciones positivas. También se promueve a través del diálogo el respeto y aprecio por cada persona.

			<p>saberes de sus pares. Las profesionales integran a todas las familias respetando sus culturas y aprendiendo de ella.</p>	
<p>Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.</p>	<p>Características de prácticas inclusivas.</p>		<p>Las profesionales agrupan a los niños y niñas según su adulto de referencia, creando vínculos, y también según los intereses que ellos presenten en el momento. Tanto a las familias como a los niños se les da la libertad de realizar o no las actividades religiosas que se presenten, respetando sus creencias. Las profesionales fomentan la autoexpresión a través de las áreas, las experiencias y en todas las actividades que se realizan. La fundación no permite que se muestren fotos de los niños por diferentes situaciones que se presentan, a menos a que las familias den una autorización para poder realizarlo. Las profesionales refuerzan las experiencias que los niños y niñas puedan traer. Las profesionales consideran las experiencias previas y los intereses que los niños y niñas tengan para poder desarrollar las experiencias. Las profesionales promueven el desarrollo integral del niño y en el cierre de cada experiencia se conversa sobre el aprendizaje obtenido. Las profesionales promueven que los niños y niñas jueguen en conjunto en la gran mayoría de las experiencias. Los niños rara vez tienen oportunidades de relacionarse con personas que sean externas al establecimiento o a sus familiares, esto solo sucede cuando vienen personas que se relacionan con la gestión de redes. Los alimentos se adecuan a los niños y niñas que tengan alguna dificultad con la comida que entregue el jardín, pero normalmente se utiliza el plan NAE. Las profesionales integran a todos los niños y niñas. Las profesionales ofrecen diversos materiales y los niños y niñas eligen con lo que quieren jugar. Las profesionales conversan con los niños y niñas para que reflexionen por sus acciones realizadas, y se refuerza con las</p>	<p>Se agrupan a los niños y niñas según su adulto de referencia y según los intereses que presenten, promoviendo además que jueguen en conjunto con sus pares. Las profesionales expresan que realizan actividades aptas para todos los niños y niñas, fomentando la autoexpresión y promoviendo el desarrollo integral a través de las áreas y las experiencias, ofreciendo diversidad de material con el fin de que ellos elijan según sus intereses, y en el cierre de cada experiencia se comenta el aprendizaje obtenido. Además declaran que consideran las experiencias previas y los intereses de los niños y niñas, pidiéndoles la información a las familias, además se dialoga de manera intencionada con ellos, invitándolos a la reflexión de sus acciones, para enseñarles a aceptar y respetar las preferencias de los demás. Todas las trabajadoras expresan que se apoyan unas a otras en las planificaciones, compartiendo ideas y materiales para poder realizar las experiencias, teniendo siempre</p>

		<p>normas en todos los momentos del día.</p> <p>Las profesionales conversan con los niños y niñas para enseñarles a aceptar las referencias de sus pares o adultos cercanos.</p> <p>Las profesionales se encargan de reforzar las normas en todos los momentos del día.</p> <p>Las profesionales les piden comentarios sobre el aprendizaje de los niños y niñas en las libretas, reuniones, encuestas o cuando se ven.</p> <p>Las profesionales se apoyan unas a otras en las planificaciones.</p> <p>Las profesionales se comparten ideas y materiales para poder realizar algunas actividades.</p> <p>Las profesionales tienen momentos de reflexión para comentar lo que se puede mejorar, sus fortalezas y el desarrollo que los niños van obteniendo.</p> <p>Todas las profesionales forman parte de las planificaciones y evaluaciones.</p> <p>Siempre se les ofrece a las profesionales la oportunidad de expresar sus opiniones.</p> <p>La fundación permite trabajar con personal mixto.</p> <p>En los eventos especiales se invita a la familia para que participen de ellas.</p> <p>Las experiencias trabajadas son aptas para todos los niños y niñas.</p> <p>No se utiliza un criterio en especial para cubrir las bajas, todo el equipo es tratado de la misma forma.</p> <p>Las profesionales trabajan con diversos materiales.</p> <p>Las profesionales tienen oportunidades para compartir sus habilidades y conocimientos.</p> <p>Se realiza gestión de redes, principalmente con el consultorio.</p> <p>EL centro no se ha realizado interacciones con otras fuentes educativas.</p>	<p>la oportunidad de expresar sus opiniones, habilidades, conocimientos y reflexiones. No se permite que los niños y niñas tengan oportunidades de relacionarse con personas externas al jardín, a excepción de la gestión de redes (consultorio). La directora del establecimiento afirma que no ha realizado interacciones con otras fuentes educativas, a excepción de un jardín cercano, pero no se ha logrado realizar algo concreto.</p>
--	--	--	--

Conclusiones de observación centro B:

OBJETIVO	CATEGORÍA A	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
		Criterios o tipos inclusivos.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa.		<p>Todas las profesionales se ponen a la altura de los niños y niñas.</p> <p>Todas las profesionales antes de comenzar cualquier actividad mencionan a los niños y niñas que una actividad comenzará dando las instrucciones mientras organizan la sala para iniciar la experiencia.</p> <p>En tres de los 4 niveles se ayuda a los niños y niñas la importancia de compartir, sin embargo en el nivel medio menor 1 no se invita a la reflexión.</p> <p>Las profesionales juegan con los niños y niñas e integran a quienes se aíslan, sin embargo si ellos no quieren participar de la actividad no se les insiste.</p> <p>Las profesionales evitan etiquetar a determinados niños y niñas como problemáticos.</p>	Las profesionales facilitan la comunicación con los niños y niñas poniéndose a su altura cada vez que sea necesario, verbalizando cada acción a realizar. Se les enseña a los niños y niñas a compartir cuando se presenta en algún conflicto o a través de las normas. No se estigmatiza a través de etiquetas o realizando comentarios inadecuados.
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.	Características de prácticas inclusivas.		<p>La gran mayoría de los niveles realizan saludo intercultural ampliando la variedad de historia, juegos y poemas que le resultan familiares recurriendo a otras culturas e idiomas.</p> <p>En los niveles sala cuna y medio mayor se proporcionan a los niños y niñas con comunicación no verbal variedad de oportunidades para hacer elecciones utilizando dibujos, fotografías y objetos, sin embargo en los niveles medios solo se verbalizan las acciones.</p>	Las profesionales no les dan un énfasis relevante a la interculturalidad, debido a que solo se presenta en el saludo, pero se carece en los objetos y materiales. Sin embargo, se presentan en todas las aulas fotografías de sus contextos

		<p>Las profesionales utilizan un vocabulario adecuado, que los niños puedan comprender.</p> <p>Las profesionales ayudan constantemente a los niños y niñas a aprender los nombres de sus pares.</p> <p>En el nivel medio menor se visualiza un niño con problema auditivo, el cual es animado por los profesionales a establecer comunicación utilizando formas no verbales con el fin de establecer contacto con los adultos y sus pares.</p> <p>Las profesionales complementan el lenguaje verbal con la expresión corporal facilitando que todos los niños y niñas comprendan.</p> <p>Se evidencia que todas las profesionales realizan las experiencias dirigidas.</p> <p>Los recursos están accesibles y se organizan de manera que fomenten el aprendizaje independiente.</p> <p>Las profesionales animan a los niños y niñas a ser independientes en su auto cuidado y se les apoya cuando es necesario.</p> <p>En sala cuna y en medio mayor se refuerzan constantemente las normas siempre de manera positiva, sin embargo en los niveles medios menores no se observan las normas.</p> <p>No existe un momento puntual donde los niños y niñas puedan expresar lo aprendido o realizado, se pasa de una actividad a otra, sin mayor reflexión.</p> <p>Las profesionales enseñan a los niños y niñas un repertorio de juegos de interior y de exterior en los que puedan participar los niños y niñas con diferentes niveles de habilidad, a excepción del nivel sala cuna en el que sólo se realizan juegos de interior.</p> <p>Las profesionales comparten y se delegan las responsabilidades para el desarrollo de actividades.</p> <p>Si se desea alejar a un niño y niña de una actividad, se le explica la razón, sin embargo en algunos niveles los niños y niñas involucrados no tienen retorno a la experiencia.</p> <p>El espacio está distribuido de modo que los asistentes puedan trabajar con los niños/as tanto en grupo como individualmente.</p> <p>Los profesionales se preocupan por fomentar la participación de todos los niños/as.</p>	<p>familiares. Las profesionales ayudan a los niños y niñas a aprender los nombres de sus pares, además complementan un lenguaje verbal adecuado con la expresión corporal, utilizando dibujos, fotografías y objetos, facilitando su aprendizaje. Sin embargo, en el nivel medio mayor y sala cuna no se aprecian fotografías para explorar determinadas situaciones y emociones. Los profesionales se preocupan por fomentar la participación de todos los niños y niñas, generando instancias en que se apoyen y corrijan en diferentes oportunidades (trabajo en grupos pequeños a libre elección). Sin embargo, si se desea alejar a un niño o niña de una actividad se le explica el por qué, pero no siempre los involucrados tienen un retorno a ésta. En todos los niveles las profesionales ofrecen oportunidades de juegos internos y externos, a excepción de sala cuna ya que solo realiza juegos dentro del aula, además se evita que los niveles se reúnan tanto al interior como en el exterior de las salas. Se fomenta la independencia de los niños y niñas. No obstante, las experiencias son dirigidas y no</p>
--	--	---	--

		<p>Las profesionales fomentan que los niños se apoyen y corrijan en las oportunidades que se presentan.</p> <p>El centro está organizado de modo que los niños/as puedan realizar elecciones y jugar independientemente.</p> <p>Solo en el nivel de sala cuna existe un espacio para que los niños y niñas se desplacen cómodamente de una actividad a otra, sin embargo, las aulas de los niveles medios son estrechos lo cual impide que los niños y niñas se desplacen sin inconveniencia alguna.</p> <p>Existen zonas variadas para facilitar el juego independiente o en grupo.</p> <p>No existe un lugar específico, sin embargo las profesionales buscan un lugar tranquilo cuando deben hablar con un niño y/o apoderado.</p> <p>En los niveles medios no existe un lugar cómodo en donde descansar, pero cuando un niño o niña necesita descansar se le prepara un sector para que pueda realizarlo, sin embargo en sala cuna se organiza el espacio para que los niños y niñas puedan hacerlo.</p> <p>No se generan instancias en que los niños y niñas puedan compartir con otros de diferentes edades.</p> <p>En el centro se presentan fotografías precedentes de los hogares de los niños y niñas.</p> <p>En todas las aulas hay variedad de cuentos y libros de actividades para todas las edades, sin embargo hay insuficiencia de libros, potenciando el aprendizaje independiente.</p> <p>En los niveles medio menor existen murales de emociones con fotografías, sin embargo en los niveles sala cuna y medio mayor no hay material para explorar determinadas situaciones y emociones.</p> <p>No existen materiales que reflejen contextos familiares y desconocidos.</p>	<p>se observa un momento en el cual los niños y niñas puedan expresar lo aprendido. Considerando que el espacio en los niveles medios es estrecho, se organiza de tal manera en que se pueda trabajar de diferentes formas (salas con mesas y sillas en el interior). En cambio en el nivel sala cuna el espacio es amplio y se organiza para cualquier actividad que se presente. Las profesionales comparten y se delegan las responsabilidades.</p>
--	--	--	--

Conclusiones Focus Group centro C:

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	Los profesionales indican que la inclusión es un modo de integrar a todos y todas por igual. Por lo demás, hacen alusión al término que solía usarse antiguamente, "integración", puntualizando en que ello solo contemplaba a niños/as con capacidades especiales, pero que hoy en día es sabido que cada sujeto aprende de formas diversas.	A partir de lo planteado por los profesionales se concluye que si bien existen ciertos conocimientos y comprensión acerca de inclusión este entendimiento es escaso y no resulta suficiente.
		Criterios o tipos inclusivos.	Los criterios inclusivos que los profesionales apuntan son las acciones de evitar los estereotipos de género, afirmando que son evitados con la manipulación de material, donde todos pueden acceder a cualquiera, así como también en colores, ambientación de sala, experiencias y responsabilidades dadas a niños y niñas. Por otro lado, se hace énfasis al hecho de conocer a las familias de los niños y niñas, con el fin de respetar sus modos de vida y evitar los prejuicios.	Según lo planteado por las profesionales en cuanto a criterios inclusivos, se podría enunciar que llevan a cabo una labor acorde a lo esperado por la temática de inclusión, dado que realizan acciones que van en directa relación a respetar y valorar a la diversidad de niños, niñas y sus familias.
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa.		Las profesionales declaran que si bien esperan conocer más acerca de la inclusión esto no ha sido posible dado que la institución las ha privado de mayor conocimiento, o, en concreto, perfeccionamientos ligados a la temática, lo que las ha llevado a ellas a buscar opciones que no son suficientes para aumentar el nivel de entendimiento y profundización de inclusión.	Si bien se plantea que las profesionales valoran la temática de inclusión y desean perfeccionarse acerca de la misma esto no ha sido consolidado en la realidad, lo que se ve reflejado en sus prioridades, donde se le brinda mayor importancia al resultado que al mismo proceso de aprendizaje de niños y niñas.

Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.	Características de prácticas inclusivas.		Los profesionales afirman que todos los niños y niñas participan dentro de las diversas actividades, aunque si no lo desean pueden apartarse. Por otro lado, estas mismas experiencias las realizan tanto en grupos pequeños como más grandes, así como también se les deja trabajar de forma individual. Otro de los elementos de inclusión que son parte de sus prácticas es el material dispuesto dentro de las actividades, el cual es variado para que todos los niños y niñas puedan realizar sus elecciones libremente.	Los profesionales afirman que todos los niños y niñas participan dentro de las diversas actividades, las que se realizan tanto en grupos pequeños como más grandes, así como también se les deja trabajar de forma individual. Además, otro de los elementos de inclusión que son parte de sus prácticas es el material dispuesto dentro de las actividades, el cual es variado. A partir de lo planteado se podría diferir que si bien dentro de las prácticas de las profesionales existen elementos que son acordes con la inclusión estos son escasos, ya que solo se apunta a los grupos de trabajo y la diversidad de material.
--	--	--	--	---

Conclusiones de observación centro C:

OBJETIVO	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FOCUS	CONCLUSIONES
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre	Inclusión educativa.	Concepto de inclusión.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
		Criterios o tipos inclusivos.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.

inclusión.				
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Valoración de la inclusión educativa.		<p>La mayor parte del personal pedagógico no se encuentra gran cantidad de tiempo a la altura de niños/as, imposibilitando el contacto más directo con los párvulos. Exceptuando uno de los niveles medios, donde educadora y técnicos pueden vislumbrarse gran parte de la jornada a la altura de niños/as. Los adultos se encargan de avisar y transmitir a niño/as los cambios dentro de la jornada, el paso de una actividad a otra recurriendo a diversas estrategias, como preguntando a los párvulos, cantando o simplemente verbalizando. Los profesionales están pendientes acerca de enseñar a niños/as a compartir, sin embargo, en algunas ocasiones solo se limitan a llamar la atención, sin llegar a profundizar mayormente. En cuanto a la comprensión de que niños/as requieran estar solos de vez en cuando existen diferencias, dado que en 2 niveles no se les brinda mayor libertad a los párvulos, mientras que en los restantes los adultos dejan que los niños/as tengan mayor autonomía en sus acciones y decisiones. La mayor parte del tiempo no se vislumbran niños/as aislados, sin embargo, en las escasas ocasiones en que esto ocurre los profesionales velan para que el párvulo se incluya en el juego con otros. Las profesionales suelen etiquetar a niños/as a lo largo de la jornada.</p>	<p>La mayor parte del personal pedagógico no se encuentra frecuentemente a la altura de niños y niñas, imposibilitando el contacto más directo con los párvulos. Los adultos se encargan de avisar y transmitir los cambios dentro de la jornada, recurriendo a diversas estrategias. En cuanto a la comprensión de que niños y niñas requieran estar solos de vez en cuando existen diferencias, dado que en dos niveles no se les brinda mayor libertad a los párvulos, mientras que en los restantes los adultos dejan que los niños/as tengan mayor autonomía en sus acciones y decisiones. Las profesionales suelen utilizar etiquetas negativas hacia los niños y niñas a lo largo de la jornada.</p>
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.	Características de prácticas inclusivas.		<p>Se vislumbra que la mayor parte de las profesionales dentro de sus aulas no contemplan elementos interculturales, sin embargo, en el espacio común del centro si existe diversidad de material que represente diversidad de culturas. Los profesionales muestran gran déficit en la comunicación no verbal, dado que solo se enfocan en las verbalizaciones. Existe un lenguaje adecuado por parte de las profesionales, sin embargo, en el nivel de sala cuna menor las verbalizaciones son</p>	<p>Se vislumbra que la mayor parte de las profesionales dentro de sus aulas no contemplan elementos interculturales, sin embargo, en el espacio común del centro si existe diversidad de material que represente multiculturalidad. Los</p>

		<p>escasas, lo que provoca un ambiente silencioso y escasamente estimulador de lenguaje para los niños/as.</p> <p>Los profesionales incentivan el que los niños/as aprendan los nombres de sus pares recurriendo a diversas estrategias, como fotografías, indicando, etc.</p> <p>Solo una pequeña parte de las profesionales complementan voz, contacto físico y expresión corporal al momento de comunicarse con niños/as.</p> <p>En general las profesionales dirigen constantemente la jornada de niños/as limitando sus posibilidades de iniciativa, existiendo pequeños periodos como recreo o juego de rincones donde se pueda vislumbrar su exploración y juego libre.</p> <p>Se vislumbra que existe gran variedad de material accesible a niños/niñas, tanto dentro de las aulas como en el hall que es un espacio compartido.</p> <p>Las profesionales brindan oportunidades para que niños/as sean mayormente autónomos, sin embargo, no dejan de apoyarse a aquellos que requieran ayuda.</p> <p>Existen 2 niveles dentro del centro que cuentan con normas consensuadas con niños/as, mientras que en los otros no se vislumbran.</p> <p>En los niveles de menor rango de edad no se vislumbra que los niños/as tengan la oportunidad de compartir lo realizado o dividir sus tareas, mientras que en los niveles más grandes si puede verse.</p> <p>Todos los niños/as del centro tienen la posibilidad de participar libremente en juegos de interior y exterior.</p> <p>En los niveles de menor rango de edad no se vislumbra que los niños/as tengan la oportunidad de compartir lo realizado con sus pares, mientras que en los niveles más grandes si puede verse.</p> <p>Las educadoras del centro suelen ser quienes lideran las experiencias de aprendizaje, a lo largo del resto de la jornada las responsabilidades se dividen entre educadora y técnicos de forma igualitaria.</p> <p>La mayor parte de las aulas tienen escasas de espacio, lo que limita ciertas acciones y actividades dentro de las mismas.</p> <p>Si bien los profesionales se preocupan de que todos los</p>	<p>profesionales muestran gran déficit en la comunicación no verbal, dado que solo se enfocan en las verbalizaciones. Existe un lenguaje adecuado por parte de las adultas en sala. Sin embargo, en el nivel de sala cuna menor las verbalizaciones son escasas. Se incentiva que los niños/as aprendan los nombres de sus pares recurriendo a diversas estrategias. Solo una pequeña parte de las profesionales complementan voz, contacto físico y expresión corporal al momento de comunicarse con niños/as. En general las profesionales dirigen constantemente la jornada de niños/as limitando sus posibilidades de iniciativa, existiendo pequeños periodos como recreo o juego de rincones donde se pueda vislumbrar su exploración y juego libre. Las profesionales brindan oportunidades para que niños/as sean mayormente autónomos, sin embargo, apoyan excesivamente a aquellos que requieran ayuda. Existen dos niveles dentro del centro que cuentan con normas consensuadas con niños/as, mientras que en los otros no se aprecia. En los niveles de menor</p>
--	--	--	--

		<p>niños/as participen, esto no es repetitivo a lo largo de toda la jornada, solo en ciertos periodos.</p> <p>Los adultos en sala se encargan de trabajar en la independencia de niños/as, sin embargo, en ocasiones suelen limitar estas prácticas si se ven con escases de tiempo o existen situaciones que a su juicio puedan ser peligrosos.</p> <p>El fomento de apoyo entre pares no se logra visualizar en todos los niveles.</p> <p>El centro está organizado de modo que los niños/as puedan realizar elecciones y jugar independientemente.</p> <p>No existen espacios predeterminados para que los niños/as se desplacen cómodamente de una actividad a otra, sin embargo frente a ello las profesionales transforman el espacio para que se vuelva mayormente amplio.</p> <p>Dentro de las aulas y a nivel de centro, en el hall existen zonas variadas para facilitar el juego independiente o en grupo.</p> <p>No existe un lugar predeterminado dentro de las aulas o a nivel de centro en que las familias, profesionales y niños/as puedan compartir.</p> <p>No existe un lugar cómodo donde los niños/as puedan descansar cuando quieran, esto solo puede vislumbrarse en los niveles de sala cuna.</p> <p>A lo largo de los recreos se ofrecen oportunidades para que niños/as de diferentes edades se apoyen unos a otros, dado que los niveles salen en conjunto a recrearse.</p> <p>En los niveles de mayor rango de edad existen fotografías familiares de los niños y niñas, mientras que en los más pequeños no.</p> <p>Existen cuentos y libros de actividades para todas las edades, tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes, fomentando el aprendizaje de todos.</p> <p>Dentro de los niveles con mayor rango de edad existen diversos elementos para explorar determinadas situaciones y emociones.</p> <p>No existen materiales que reflejen diversos contextos, ya sean conocidos o desconocidos.</p>	<p>rango de edad no se vislumbra que los niños/as tengan la oportunidad de compartir lo realizado o dividir sus tareas, mientras que en los niveles más grandes si. Las educadoras del centro suelen ser quienes planifican y lideran las experiencias de aprendizaje, y el resto de la jornada las responsabilidades se dividen entre educadora y técnicos de forma igualitaria. La mayor parte de las aulas tienen escasez de espacio, lo que limita ciertas acciones y actividades dentro de las mismas. El centro está organizado de modo que los niños/as puedan realizar elecciones y jugar independientemente, sólo en los espacios comunes (hall y patio).</p> <p>A lo largo de los recreos se ofrecen oportunidades para que niños/as de diferentes edades se apoyen unos a otros, dado que los niveles salen en conjunto a recrearse. En los niveles de mayor rango de edad existen fotografías familiares de los niños y niñas, mientras que en los más pequeños no. Existen cuentos y libros de actividades para todas las edades, tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes, fomentando el</p>
--	--	---	--

				aprendizaje de todos. Dentro de los niveles con mayor rango de edad existen diversos elementos para explorar determinadas situaciones y emociones. No existen materiales que reflejen diversos contextos, ya sean conocidos o desconocidos.
--	--	--	--	---

4.2 Triangulación.

Contraste Focus Group centro A, B y C:

Objetivo específico.	Centro VTF (A)	Centro Integra (B)	Centro JUNJI (C)	Comparaciones.	
				Semejanzas	Diferencias
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	El equipo educativo tiene conciencia de lo que abarca la inclusión educativa, entendiéndola como el reconocimiento de la individualidad de cada ser. Sin embargo, manifiestan ciertas confusiones terminológicas entre el concepto inclusión e integración. Son diversos los criterios que se toman en cuenta al momento de definir un centro como inclusivo. Sin embargo, este centro educativo apunta a la inclusión con todas las líneas de acción, considerando siempre a los niños y niñas en primer lugar, luego la participación de la familia y comunidad, y además la participación de todo	En el centro hay una claridad del concepto inclusión, indicando que hay que considerar y respetar a cada sujeto con sus individualidades y habilidades, ofreciéndoles diversas oportunidades para ser partícipes del día a día. Las profesionales mencionan que la inclusión va directamente relacionada con el aprendizaje de los niños y niñas, en el cual consideran que cada uno tiene diferentes formas de aprender, por lo que se ofrecen diversas oportunidades, reforzando con las capacitaciones que la fundación les ofrece. Como criterio inclusivo las profesionales mencionan que se les permite a los niños y niñas elegir libremente el material según sus intereses, sin hacer referencia a los estereotipos, considerando además estrategias con las familias para realizar algunas experiencias, ya que se integran y respetan permitiendo aprender de ellas.	A partir de lo planteado por los profesionales se concluye que si bien existen ciertos conocimientos y comprensión acerca de inclusión este entendimiento es escaso y no resulta suficiente. Según lo planteado por las profesionales en cuanto a criterios inclusivos, se podría enunciar que llevan a cabo una labor acorde a lo esperado por la temática de inclusión, dado que realizan acciones que van en directa relación a respetar y valorar a la diversidad de niños, niñas y sus familias.	Los jardines infantiles A y B entienden la inclusión de manera general, como el respeto y reconocimiento de la individualidad de cada ser, de manera transversal. En los tres centros educativos reconocen como criterio inclusivo la tipología de experiencias que se implementan, respondiendo éstas a las características de los grupos, no demarcando ni estableciendo barreras que puedan impedir la adquisición del aprendizaje. En todos los centros se	El jardín infantil C tiene una deficiencia en cuanto al conocimiento del concepto de inclusión ya que, las profesionales lo asocian a diversos términos tales como: integración y NEE. El jardín infantil B cuenta con constantes capacitaciones en cuanto a inclusión para el equipo educativo, lo que se ve reflejado en la claridad que tienen sobre la concepción, a diferencia de los

	<p>el equipo educativo tanto en procesos de planificación como evaluación, lo que hace que se implementen prácticas inclusivas en todo momento. Además cabe destacar la importancia de que los estereotipos no existen en este centro, sea cual fuere la situación, los niños y niñas y sus familias, son todos valorados por igual.</p>			<p>reconoce como criterio inclusivo el no estereotipar a los niños y niñas y a sus familias.</p>	<p>demás centros, que no cuentan con capacitaciones constantes, lo que conlleva a la confusión terminológica entre concepto de inclusión e integración.</p>
<p>Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.</p>	<p>Gran parte de las profesionales del equipo educativo de este centro, creen necesario conocer a mayor profundidad lo que compete a inclusión educativa. Sin embargo, hoy hacen lo posible para promover las prácticas inclusivas, desde la implementación de su metodología de trabajo, en la cual consideran que es el proceso el cual debe tener mayor énfasis, por sobre los resultados.</p>	<p>Los profesionales indican que el esfuerzo de los niños y niñas es más relevante que el resultado esperado, motivándolos a realizar el trabajo como ellos puedan, respondiendo positivamente a los esfuerzos de los niños y niñas, evitando el "NO" al corregir algo, haciendo uso de oraciones positivas. También se promueve a través del diálogo el respeto y aprecio por cada persona.</p>	<p>Si bien se plantea que las profesionales valoran la temática de inclusión y desean perfeccionarse acerca de la misma esto no ha sido consolidado en la realidad, lo que se ve reflejado en sus prioridades, donde se le brinda mayor importancia al resultado que al mismo proceso de aprendizaje de niños y niñas.</p>	<p>En los centros A y C plantean como necesidad conocer a profundidad lo que compete a inclusión educativa, a través de capacitaciones y perfeccionamiento en torno a la temática de manera continua. En los jardines A y B el equipo educativo menciona que el énfasis principal es considerado en el proceso, ya que el esfuerzo de los</p>	<p>El jardín infantil C valora mayormente el resultado de la adquisición del aprendizaje por sobre el proceso del mismo.</p>

				niños y niñas es más relevante que el resultado final.	
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.	A pesar de que ambos niveles apuntan a la educación inclusiva, es en sala cuna en el cual se destacan las prácticas inclusivas en todo momento. Ya que, considera a cada niño y niña en sus experiencias de aprendizaje, entregando libertad de elección y expresión, sin la necesidad de dirigirlos en todo momento, lo que se contrapone a lo que sucede en el nivel medio heterogéneo, puesto que en este nivel las experiencias tienen tendencia un tanto más dirigidas. Además, cabe mencionar, que el equipo educativo del nivel sala cuna, participan a par entre sí, apoyándose y delegando responsabilidades a todas, no así el nivel medio heterogéneo donde la mayor	Se agrupan a los niños y niñas según su adulto de referencia y según los intereses que presenten, promoviendo además que jueguen en conjunto con sus pares. Las profesionales expresan que realizan actividades aptas para todos los niños y niñas, fomentando la autoexpresión y promoviendo el desarrollo integral a través de las áreas y las experiencias, ofreciendo diversidad de material con el fin de que ellos elijan según sus intereses, y en el cierre de cada experiencia se comenta el aprendizaje obtenido. Además declaran que consideran las experiencias previas y los intereses de los niños y niñas, pidiéndoles la información a las familias, además se dialoga de manera intencionada con ellos, invitándolos a la reflexión de sus acciones, para enseñarles a aceptar y respetar las preferencias de los demás. Todas las trabajadoras expresan que se apoyan unas a otras en las planificaciones, compartiendo ideas y materiales para poder realizar las experiencias, teniendo siempre la oportunidad de expresar sus opiniones, habilidades, conocimientos y reflexiones. No se	Los profesionales afirman que todos los niños y niñas participan dentro de las diversas actividades, las que se realizan tanto en grupos pequeños como más grandes, así como también se les deja trabajar de forma individual. Además, otro de los elementos de inclusión que son parte de sus prácticas es el material dispuesto dentro de las actividades, el cual es variado. A partir de lo planteado se podría diferir que si bien dentro de las prácticas de las profesionales existen elementos que son acordes con la inclusión estos son escasos, ya que solo se apunta a los grupos de trabajo y la diversidad de material.	En los centros educativos A y B, se implementan experiencias que posibilitan el trabajo en grupo, ofreciendo diversidad de material y dejando total libertad de elección a los niños y niñas respetando sus intereses y características individuales.	En el centro C existen solo dos periodos destinados para la exploración libre y el juego a partir de sus propios intereses.

	responsabilidad recae en la educadora y los técnicos cumplen un rol más bien asistencial.	permite que los niños y niñas tengan oportunidades de relacionarse con personas externas al jardín, a excepción de la gestión de redes (consultorio). La directora del establecimiento afirma que no ha realizado interacciones con otras fuentes educacionales, a excepción de un jardín cercano, pero no se ha logrado realizar algo concreto.			
--	---	--	--	--	--

Contraste observaciones centro A, B y C:

Objetivo específico.	Centro VTF (A)	Centro Integra (B)	Centro JUNJI (C)	Comparaciones.	
				Semejanzas	Diferencias
Definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos de los jardines infantiles tienen sobre inclusión.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.	NO OBSERVADO.
Conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa.	Se marca diferencia en las prácticas de los dos niveles de atención, resaltando el nivel sala cuna por sobre el nivel medio, en cuanto a prácticas pedagógicas	Las profesionales facilitan la comunicación con los niños y niñas poniéndose a su altura cada vez que sea necesario, verbalizando cada	La mayor parte del personal pedagógico no se encuentra frecuentemente a la altura de niños y niñas, imposibilitando el contacto más directo con los párvulos. Los adultos se encargan de avisar y transmitir los cambios dentro de la jornada, recurriendo a diversas	En el jardín A y C se visualizan prácticas naturalizadas acerca del etiquetar negativamente a los niños y niñas. En los centros A y	En el centro B el equipo educativo constantemente adopta la altura de los niños y niña facilitando el contacto

	<p>inclusivas. En el nivel sala cuna se promueve facilitar la visibilidad del niño/a, siendo el adulto quien adopte la estatura de los niños/as, no así en nivel medio, dónde en escasas situaciones se observa esta acción. En ambos niveles se potencia el trabajo en equipo, con el fin de compartir los recursos existentes. Durante toda la jornada, se potencia la autonomía de los niños y niñas, respetando sus ritmos e intereses. En nivel medio se vislumbra una escasez de estrategias que motive a los niños y niñas a participar. En ambos niveles reconocen haber naturalizado prácticas de etiquetas negativas.</p>	<p>acción a realizar. Se les enseña a los niños y niñas a compartir cuando se presenta en algún conflicto o a través de las normas. No se estigmatiza a través de etiquetas o realizando comentarios inadecuados.</p>	<p>estrategias. En cuanto a la comprensión de que niños y niñas requieran estar solos de vez en cuando existen diferencias, dado que en dos niveles no se les brinda mayor libertad a los párvulos, mientras que en los restantes los adultos dejan que los niños/as tengan mayor autonomía en sus acciones y decisiones. Las profesionales suelen utilizar etiquetas negativas hacia los niños y niñas a lo largo de la jornada.</p>	<p>B se potencia la autonomía durante toda la jornada, respetando los intereses y características de cada niño y niña. En los tres centros educativos, se utilizan diversas estrategias las cuales tienen la finalidad de dar a entender a los niños y niñas cambios de periodos dentro de la jornada.</p>	<p>visual, la verbalización de acciones, entre otras cosas. A diferencia del centro A en el cual solo se visualiza que en nivel sala cuna los adultos se adaptan a la altura del niño y niña facilitando lo anteriormente mencionado. Por otro lado en el centro C no se visualiza esta acción. En el jardín infantil C ocasionalmente, se respeta la individualidad de cada niño y niña, destacando que en los niveles medios se potencia la autonomía, se respetan los ritmos y las características de cada una. Sin embargo, en los niveles de</p>
--	---	---	---	--	---

					menor rango etario no se respeta la individualidad del niño y niña.
Caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos.	En sala cuna se potencian experiencias que promuevan la exploración, manipulación y juego espontáneo, potenciando el trabajo autónomo, basado en el interés de cada uno de los niños, sin visualizar limitaciones. Sin embargo, en nivel medio se realizan experiencias mayormente dirigidas, pero de igual forma se centran en el interés de los niños y niñas. El equipo pedagógico le otorga mayor importancia al juego libre, destacando los aprendizajes que se pueden lograr a través de éste. En nivel sala cuna los materiales están accesibles para todos los niños y niñas durante toda la jornada, no así en nivel medio, dónde se	Las profesionales no les dan un énfasis relevante a la interculturalidad, debido a que solo se presenta en el saludo, pero se carece en los objetos y materiales. Sin embargo, se presentan en todas las aulas fotografías de sus contextos familiares. Las profesionales ayudan a los niños y niñas a aprender los nombres de sus pares, además complementan un lenguaje verbal adecuado con la expresión corporal, utilizando dibujos, fotografías y objetos, facilitando su aprendizaje. Sin embargo, en el nivel medio mayor y sala cuna no se aprecian fotografías para explorar determinadas situaciones y emociones. Los	Se vislumbra que la mayor parte de las profesionales dentro de sus aulas no contemplan elementos interculturales, sin embargo, en el espacio común del centro si existe diversidad de material que represente multiculturalidad. Los profesionales muestran gran déficit en la comunicación no verbal, dado que solo se enfocan en las verbalizaciones. Existe un lenguaje adecuado por parte de las adultas en sala. Sin embargo, en el nivel de sala cuna menor las verbalizaciones son escasa. Se incentiva que los niños/as aprendan los nombres de sus pares recurriendo a diversas estrategias. Solo una pequeña parte de las profesionales complementan voz, contacto físico y expresión corporal al momento de comunicarse con niños/as. En general las profesionales dirigen constantemente la jornada de niños/as limitando sus posibilidades de iniciativa, existiendo pequeños periodos como recreo o juego de rincones donde se pueda vislumbrar su exploración y juego libre. Las profesionales brindan oportunidades para que niños/as sean mayormente autónomos, sin embargo, apoyan excesivamente a	En los tres centros educativos se visualizan elementos multiculturales. Sin embargo, estos son de carácter básico, ya que, contemplan las fotografías de las familias, muñecos interculturales y mapas de algunas zonas del país. En los tres centros se potencia la identidad y convivencia en el momento del saludo, reconociéndose a sí mismos y a sus pares, al ser llamados por su nombre y usando sus fotografías. En los tres jardines infantiles se destaca la verbalización de las acciones de forma pertinente y	En cuanto a las normas conductuales en el centro B se le da un gran énfasis a la adquisición de éstas, a través de diversas estrategias. En el jardín infantil C las profesionales dirigen constantemente a los niños y niñas, limitando su iniciativa y autonomía, existiendo solo dos periodos de juego libre dentro de la jornada. En cuanto a la planificación, diseño e implementación de las experiencias educativas, en el centro

	<p>guarda en algunos momentos, limitando el acceso. En nivel sala cuna todos los profesionales participan en la planificación, además todas dirigen experiencias de aprendizaje, en nivel medio se reconoce a la educadora como la planificadora, sin embargo, la acción de dirigir es compartida entre las profesionales. Se organiza el espacio de manera óptima para la implementación de experiencias, facilitando el que todos y todas puedan participar. Se promueve la participación de las familias, a través de diversos eventos, como también se visualizan en la ambientación del hall. En nivel medio se visualiza una escasez de material, una desorganización en el espacio educativo. Durante la rutina se</p>	<p>profesionales se preocupan por fomentar la participación de todos los niños y niñas, generando instancias en que se apoyen y corrijan en diferentes oportunidades. Sin embargo, si se desea alejar a un niño o niña de una actividad se le explica el por qué, pero no siempre los involucrados tienen un retorno a ésta. En todos los niveles las profesionales ofrecen oportunidades de juegos internos y externos, a excepción de sala cuna ya que solo realiza juegos dentro del aula, además se evita que los niveles se reúnan tanto al interior como en el exterior de las salas. Se fomenta la independencia de los niños y niñas. No obstante, las experiencias son dirigidas y no se observa un momento en el cual los niños y niñas puedan expresar</p>	<p>aquellos que requieran ayuda. Existen dos niveles dentro del centro que cuentan con normas consensuadas con niños/as, mientras que en los otros no se aprecia. En los niveles de menor rango de edad no se vislumbra que los niños/as tengan la oportunidad de compartir lo realizado o dividir sus tareas, mientras que en los niveles más grandes si. Las educadoras del centro suelen ser quienes planifican y lideran las experiencias de aprendizaje, y el resto de la jornada las responsabilidades se dividen entre educadora y técnicos de forma igualitaria. La mayor parte de las aulas tienen escasez de espacio, lo que limita ciertas acciones y actividades dentro de las mismas. El centro está organizado de modo que los niños/as puedan realizar elecciones y jugar independientemente. A lo largo de los recreos se ofrecen oportunidades para que niños/as de diferentes edades se apoyen unos a otros, dado que los niveles salen en conjunto a recrearse. En los niveles de mayor rango de edad existen fotografías familiares de los niños y niñas, mientras que en los más pequeños no. Existen cuentos y libros de actividades para todas las edades, tanto dentro de las aulas como en los espacios comunes, fomentando el aprendizaje de todos.</p>	<p>durante toda la jornada. Sin embargo, el lenguaje no verbal resulta escaso, ya que, se destaca solo en algunos niveles de los centros educativos. En los jardines infantiles A y B los equipos pedagógicos le dan gran importancia al juego libre y a la participación basada en los intereses destacando los aprendizajes que se puede adquirir a través de esto. En los centros educativos A, B y C se visualiza una escasez en el espacio físico de las aulas, lo cual limita la realización de algunas actividades.</p>	<p>educativo C se reconoce a la educadora como responsable de éstas actividades. En cambio en el centro B comparten la responsabilidad entre todas las profesionales que conforman el equipo técnico. Por otra parte, en el jardín infantil A solo un grupo de las técnicas se involucra en el proceso de planificación.</p>
--	---	---	---	--	--

	<p>visualiza a los adultos de ambos niveles verbalizar la mayoría de las acciones pero es en sala cuna donde la verbalización se acompaña de lenguaje verbal. Sin embargo, en nivel medio la verbalización no es complementada por el lenguaje gestual.</p>	<p>lo aprendido. Considerando que el espacio en los niveles medios es estrecho, se organiza de tal manera en que se pueda trabajar de diferentes formas. En cambio en el nivel sala cuna el espacio es amplio y se organiza para cualquier actividad que se presente. Las profesionales comparten y se delegan las responsabilidades.</p>	<p>Dentro de los niveles con mayor rango de edad existen diversos elementos para explorar determinadas situaciones y emociones. No existen materiales que reflejen diversos contextos, a sean conocidos o desconocidos.</p>		
--	---	---	---	--	--

CAPITULO V
TEORIZACIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Teorización

En cuanto al primer objetivo, el cual hace referencia a definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos tienen sobre el concepto inclusión podemos destacar que el jardín A y B entienden la inclusión como el respeto y reconocimiento de la individualidad de cada ser, al igual como lo menciona Escribano y Martínez (2013) “La inclusión está referida a las oportunidades que se ofrece a las personas diferentes, para que participen plenamente desde la cotidianidad en todas las actividades educativas, laborales, de consumo, de ocio, comunitarias, domésticas, etc. que caracterizan a la sociedad que pertenecen” (p.25). En cambio, en el jardín C se encuentra una deficiencia en cuanto al concepto inclusión, ya que los profesionales manifiestan una confusión terminológica entre inclusión e integración, entendiendo que ambos conceptos desde la teoría son distintos, ya que en integración se pretende fundamentalmente adaptar al alumno a la situación escolar, esto quiere decir apoyarle con los medios precisos y necesarios, para que pueda desarrollar sus capacidades de la mejor manera posible; en cualquier caso, el énfasis se hace sobre el alumno, que debe integrarse en el medio en que se incorpora mediante un diagnóstico particular, siendo evaluado por un especialista, con un programa específico, etc., según Casanova (2016). En cambio, la “inclusión”, supone un contexto más amplio que implica, que es la escuela quién se adapta, y se modifican todos los elementos necesarios para que la institución sea capaz de

educar al conjunto de la población, sea cuales fueren sus características personales.

En cuanto al segundo objetivo, podemos destacar que en los centros A y B se destaca el proceso por sobre el resultado. Por el contrario en el jardín C se hace mayor relevancia al resultado final y no al proceso. Frente a ello, el DUA hace referencia dentro de uno de sus principios a esto, dado que enfatiza en que a lo largo del proceso de aprendizaje se debe mantener la motivación, otorgando múltiples opciones para no perder la persistencia, con estrategias tales como variar desafíos, ofrecer apoyo según se requiera y resaltar en todo momento a que se desea llegar.

En cuanto a la observación de prácticas pedagógicas, en los centros A y C se visualizan prácticas en las cuales se suelen utilizar etiquetas negativas para los niños y niñas, aun así teniendo en cuenta los principios del referente curricular “Educación Inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas” reconociendo a todos los niños y niñas como sujetos de derecho, con particularidades y características personales y diferentes, en cuanto a su edad, género, etnia y necesidades educativas. Es por esto, que la institución declara educación de calidad para todos, sin perder la finalidad la cual es enseñar para que los niños y niñas aprendan. Esto puede transformar, y generar cambios en la sociedad, ayudando a derribar miedos y prejuicios, que

se convierten en segregación lo que a su vez impide un funcionamiento democrático.

Continuando con el segundo objetivo, destacamos que en los centros A y B se potencia la autonomía e individualidad, respetando los intereses y características de cada niño y niña, lo cual se relaciona con lo mencionado por Coll (como se citó en Larraguibel, 2012) “Los procesos de aprendizaje dependen de la actividad de los niños y de las ayudas proporcionadas por sus educadores, en el marco de una actividad conjunta que se desarrolla en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.85).

En cuanto al tercer objetivo, el cual hace mención a caracterizar las prácticas inclusivas en los centros A y B se implementan experiencias que posibilitan el trabajo en grupo y trabajo libre ofreciendo diversidad de material, enfocándose en sus necesidades e intereses, por lo que hacen referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje, siendo ésta una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (MINEDUC, 2015).

Finalmente, dentro del tercer objetivo en cuanto a las prácticas pedagógicas observadas, el cual tiene como fin caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos se logró vislumbrar que en los tres jardines y salas cunas se visualizan elementos multiculturales. Sin embargo,

estos son de carácter básico, ya que contemplan las fotografías de las familias, muñecos interculturales y mapas de algunas zonas del país, no existiendo un trabajo continuo y transversal de diversas culturas, puesto que esta temática solo se incluye dentro de planificaciones o experiencias intencionadas en fechas especiales, lo cual se contrapone a lo estipulado dentro los principios y definiciones que orientan los criterios y orientaciones de adecuación curricular, donde existe énfasis en inclusión educativa y valoración de la diversidad declarando que el sistema debe adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Además de ello, JUNJI expone dentro de sus fundamentos que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes, es decir, valorando y trabajando la multiculturalidad.

Por otro lado, dentro del mismo objetivo se encuentra que en los tres jardines infantiles se destaca la verbalización de las acciones de forma pertinente y durante toda la jornada, sin embargo, el lenguaje no verbal resulta escaso, ya que se destaca solo en algunos niveles de los centros educativos. Frente a ello, esta realidad podría contrastarse con los principios expuestos en el DUA, específicamente con el primero que busca proporcionar múltiples formas de representación, entregando diferentes opciones para la percepción y múltiples oportunidades para el lenguaje y los símbolos. Así como con el segundo

principio, que pretende proporcionar múltiples formas de acción y expresión, a través de opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación.

En los jardines infantiles A y B los equipos pedagógicos le dan gran importancia al juego libre y a la participación basada en los intereses destacando los aprendizajes que se pueden adquirir a través de estos. En el jardín infantil C las profesionales dirigen constantemente a los niños y niñas, limitando su iniciativa y autonomía, existiendo solo dos periodos de juego libre dentro de la jornada. Dentro del currículo nacional, específicamente en las Bases curriculares de la Educación Parvularia existe un principio que atiende esta realidad. El principio de singularidad hace mención y detalla de manera precisa los aspectos (características únicas, necesidades, intereses, fortalezas, estilos y ritmos de aprendizaje propios) que la educadora debe considerar para su quehacer pedagógico y las experiencias y/o actividades que se llevan a cabo en el día a día de los niños y niñas.

5.2 Conclusiones

El primer objetivo hace referencia a definir el nivel de conocimiento que los equipos educativos tienen sobre el concepto inclusión, en cuanto a este objetivo podemos destacar que el jardín C se encuentra deficiente en cuanto al concepto inclusión, no siendo esto coherente con el referente curricular que presenta la institución, el cual cuenta con material exclusivo para promover la instauración y desarrollo adecuado de inclusión, esto se puede ver delimitado debido a la diferencia etaria del equipo educativo, ya que la directora del establecimiento tiene una visión de educación tradicional y esto dificulta la instauración de nuevas metodologías, al contrario de los centros A y B podemos mencionar que se encuentran en un nivel de inclusión avanzado, ya que se reconoce el respeto por la individualidad de cada ser, siendo esto coherente con el referente curricular de sus respectivas instituciones, además cabe destacar que el equipo del jardín A se auto educa constantemente, realizando talleres, continúan con estudios superiores, lo que potencia los conocimientos en cuanto a la inclusión educativa, el jardín B cuenta con variadas capacitaciones sobre inclusión, lo cual se destaca en su discurso.

En cuanto al segundo objetivo específico el cual hace mención a conocer la valoración de los equipos educativos a la inclusión educativa destacamos que los centros A y B potencian la autonomía e individualidad, además consideran relevante el proceso por sobre el resultado, lo cual se vislumbra en su discurso y prácticas pedagógicas, ya que promueven el respeto por la diversidad. Por el

contrario el jardín C le otorga mayor valoración a los resultados por sobre el proceso, destacando la importancia de las evaluaciones finales, y los resultados que exige la institución, no importando mayormente la forma de alcanzarlos.

Considerando el mismo objetivo es importante destacar que en los centro A y C se visualizan las etiquetas negativas para los niños y niñas, lo cual el equipo reconoce como deficiencia y lo plantean en su discurso como una práctica naturalizada, sin tomar en cuenta los principios del referente curricular.

El tercer objetivo tiene como finalidad caracterizar las prácticas inclusivas implementadas en los centros educativos, en los centros A y B se le da gran importancia al juego libre, a la participación basada en los intereses de los niños y niñas, al trabajo en grupos y trabajo libre, ofreciendo diversidad de material y oportunidades para aprender. Sin embargo en el centro C, se dirigen constantemente las experiencias, limitando sus diversas formas de aprender, autonomía e individualidad, esto se puede atribuir a la visión de educación que tiene cada equipo, limitándose a la visión que mantiene el líder de cada centro educativo.

Finalmente, podemos concluir que los centros educativos A y B son los que, en consideración con sus prácticas, visiones y metodologías de trabajo, llevan a cabo una labor mayormente inclusiva. Lo que ha quedado de manifiesto a través de los grupos de discusión con el equipo pedagógico y en las observaciones llevadas a cabo por la presente investigación, donde se denota

que a pesar de las diferencias en cuestiones de capacitación ambos jardines cumplen con los requerimientos mínimos para ser considerados inclusivos en materia de educación. En contraste con ello, se puede concluir que el jardín C se encuentra en un nivel inicial en cuanto a inclusión, puesto que según lo compartido con el equipo educativo, en cuanto a sus visiones y valoración de la temática, junto a lo observado en la realidad del centro, se logró apreciar que existe escaso conocimiento de inclusión, lo que se refleja en las prácticas tradicionales llevadas a cabo por el personal.

5.3 Limitaciones

- Disponibilidad de los equipos educativos para realizar el focus group.
- Disponibilidad de educadoras para entrega de documentación solicitada.
- Escasa bibliografía relacionada con inclusión educativa en educación infantil.

5.4 Proyecciones

- Compartir la investigación con los centros educativos que fueron unidad de análisis, dar a conocer los resultados a fin de generar conciencia de la importancia y valoración a la inclusión como factor distintivo de las prácticas de los equipos educativos.
- Realizar otras investigaciones que incluyan más centros educativos de la misma provincia y diferentes comunas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adlerstein, C., Manns P y González A. (2016). *Pedagogías para habitar el jardín infantil: construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje* (MAFA). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Araneda, A y otros (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Chile: editorial Universidad Católica de la santísima Concepción.
- Bisquierra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, P., y Mena, M. (2008). *La diversidad en el aula: construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana*. Universidad de Chile, Santiago.
- Booth, T., Aisncow, M y Kingston, D. (2006). *INDEX para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Reino Unido: CSIE.
- Casanova, M. (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. España: WoltersKluwer.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Narcea.
- Escribano, A y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. España: Narcea.

- Fundación INTEGRA. (2014). *Referente curricular Fundación Integra*. Santiago de Chile.
- Johnston, R. (1981): *Diccionario de Geografía Humana*. Madrid: Alianza.
- Jiménez, M., Luengo, J., y Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 12-49.
- JUNJI, Departamento Técnico Pedagógico. (2010). *Referente curricular*. Santiago de Chile.
- Larraguibel, E. (2012). *La inclusión en la Educación Parvularia. Revista docencia. Volumen 48*, 80-89.
- MINEDUC. (2007). *Guía inductoria: respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Chile: gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza: DECRETO N°83/2015*. Santiago de Chile, Gobierno de Chile.
- Pastor, C., Hípola, P., Serrano, J. y del Río A. (2013). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. España: Universidad Complutense de Madrid. recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautasDUA/dua_pautas.html
- Rodríguez, G., Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBRE.
- Villasagra, J. (1995). *Segregación social urbana: introducción a un proyecto de investigación*. Universitat de Lleida.

- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. España: graó.



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Carolina Aparicio Molina
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Prácticas inclusivas en tres jardines infantiles de la Provincia de Concepción: estudio de caso descriptivo.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Claudia Espinoza Jenó; Catalina Garrido Díaz; Moira Lermanda Hernández; Susana Palma Cortés.
CARRERA	Educación de Párvulos
PROFESOR GUÍA	Patricia Troncoso Ibacache

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,8
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	---
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,0
Promedio	6,2

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,8
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,8
Promedio	6,5

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,2
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6,2
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5,5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5,0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6,0
Promedio	5,7

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	5,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	5,8
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,0

5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,0
Promedio	5,8

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6,8
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6,0
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	6,5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5,5
Promedio	6,1

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,2	15,5
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,5	13,0
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	5,7	11,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5,8	14,5
E. De los aspectos formales	10%	6,1	6,1
Nota promedio final			60,5

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El seminario presentado desarrolla un tema de alta relevancia en el contexto político-educativo actual y desde el plano teórico está muy bien desarrollado, sin embargo la metodología de análisis no facilitó generar discusión y conclusiones que recogieran en profundidad las prácticas de los equipos de cada centro. Se recomienda revisar el apartado de metodología para indicar los pasos realizados, especialmente en el análisis. Además se sugiere generar junto a cada tabla una breve síntesis que caracterizada cada caso y permitiera su comprensión más profundamente, en este apartado se pueden utilizar citas de las entrevistas y partes de las observaciones para reafirmar el análisis. Sin duda esto ayudará a mejorar las conclusiones y realizar una descripción de las prácticas más novedosa y fundamentada en teoría relevante sobre el tema como es el Índice de Inclusión.
Se debe revisar la bibliografía y adecuar a normas APA.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 12/12/2017

FIRMA PROFESOR EVALUADOR



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

(Profesores Informantes)

NOMBRE DEL EVALUADOR	BRENDA BUSTOS INOSTROZA
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	PRACTICAS INCLUSIVAS EN TRES JARDINES INFANTILES DE LA PROVINCIA DE CONCEPCION: ESTUDIO DE CASOS DESCRIPTIVO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	CLAUDIA ESPINOZA JENO CATALINA GARRIDO DIAZ MOIRA LERMANDA HERNÁNDEZ SUSANA PALMA CORTES
CARRERA	EDUCACIÓN PARVULARIA
PROFESOR GUÍA	PATRICIA TRONCOSO IBACACHE

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación Del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.5
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.6

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	6.8

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6,5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6,5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	6,9

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.5

2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6,7

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	6,5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6,5
4. Coherencia en la redacción.	5,0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6,5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.3

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.6	1,65
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.9	1,38
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.7	1,67
E. De los aspectos formales	10%	6.3	0,63
Nota promedio final			6,7

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Muy interesante el tema y muy actual: las felicito.

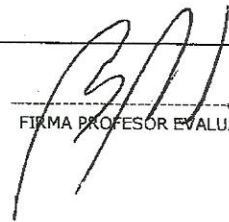
Como sugerencias deben revisar redacción del documento como también revisar estructura formal del Marco Teórico en relación con títulos, subtítulos, espacios, etc. (Normas APA).

¡Me pareció interesante un comentario que ustedes hacen de la variable edad de los adultos que interactúan con los niños y las niñas ... "la diferencia etaria de los equipos educativos..." incide en las prácticas pedagógicas, un tema para investigar más que tiene muchas aristas!!!!

Felicitaciones y mucho éxito

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha:


 FIRMA PROFESOR EVALUADOR