

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**GESTIÓN PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA EN LA
POBLACIÓN PRE-ESCOLAR, CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES, EN TRES ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN
PÚBLICA EN LA COMUNA DE PAPUDO, REGIÓN DE VALPARAÍSO,
CHILE.**

**¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LAS ADECUACIONES
CURRICULARES PARA ESTA POBLACIÓN EN EL PERIODO 2017?**

TESIS

Presentada por:

Mag. Héctor Lemus Pérez

Asesor:

Dr. Lucio Valderrama Pérez

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA – PERU

2018

Dedicado a aquellos que no tienen voz, a los que se les ha llamado discapacitados, alumnos con necesidades educativas especiales y últimamente alumnos con capacidades diferentes. Porque con ellos como lo diría Pablo Neruda, he encontrado lo que la primavera hace con los cerezos.

ÍNDICE	Pág.
Resumen.....	VII
Summary.....	VIII
Introducción.....	9
Capítulo I.....	11
1.-Problema de la investigación.....	11
1.1.-Planteamiento del problema.....	11
1.2.- Formulación del problema.....	12
1.2.1.- Preguntas específicas.....	12
1.3.- Justificación de la investigación.....	12
1.4.- Antecedentes de la investigación.....	15
1.5.- Objetivos de la investigación.....	16
1.5.1.- Objetivo gen eral.....	16
1.5.2.-Objetivos específicos.....	17
Capítulo II.....	18
2.- Marco teórico.....	18
- Antecedentes del estudio y definición de conceptos:.....	18
2.1.- Desde el concepto de educación hacia el de educación inclusiva.....	18
2.2.-La educación especial, desde un pasado con orientaciones clínicas a un presente con una mirada inclusiva en educación.....	19
2.3.-Trabajo en el respeto a la diversidad en los sistemas educativos.....	22
2.4.-Integración escolar.....	23
2.5.- Conceptualización de las necesidades educativas especiales a la luz del informe Warnock.....	24
2.6.-Respuesta educativa en Chile a la diversidad.....	30
2.7.-Educación inclusiva.....	31

2.8.-Políticas de educación inclusiva en América Latina.....	32
2.9.-Experiencias y desafíos a enfrentar por los países Latinoamericanos en el futuro de las políticas inclusivas.....	36
2.10.-Latino América en las conferencias internacionales sobre educación inclusiva.....	38
2.11.-Salas de clases inclusivas.....	40
2.12.-Principales aportes a la educación inclusiva desde el DUA.....	43
2.13.-Conceptualización de adecuaciones curriculares en educación.....	46
2.14.-Niveles de concreción de las adecuaciones Curriculares.....	47
2.15.-Pasos para la toma de decisiones en la implementación de adecuaciones curriculares.....	57
2.16.-Criterios y orientaciones de adecuación curricular en Chile.....	59
2.17.-Integración e inclusión en educación preescolar.....	60
2.18.-El Diseño Universal de Aprendizaje como herramienta para la inclusión preescolar.....	63
2.19.-Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos con n.e.e.....	67
2.20.-El estado del arte de la problemática en estudio.....	68
Capítulo III.....	70
3.- Marco metodológico.....	70
3.1.- Paradigma, perspectiva o enfoque.....	70
3.2.- Tipo de investigación.....	71
3.3.- Diseño de la investigación.....	72
3.4.- Operacionalización de marcadores lingüísticos.....	74
3.5.- Marco contextual de la investigación.....	75
3.5.- Recolección de los datos.....	87
3.5.1.- Técnicas e instrumentos.....	87

3.6.- Procesamiento, presentación, análisis e interpretación de los datos.....	92
Capítulo IV.....	94
4.- Resultados de la investigación.....	94
4.1.- Descripción del trabajo de campo.....	94
4.2.- Presentación de los resultados.....	94
4.2.1.- Ordenamiento conceptual desde el análisis cualitativo de los datos.....	94
4.2.2.- Diseño construcción categorías conceptuales.....	96
4.2.2.1.- Categoría conceptual código C1.....	96
-Análisis categoría conceptual C1.....	105
4.2.2.2.- Categoría conceptual código C2.....	107
-Análisis categoría conceptual C2.....	115
4.2.2.3.- Categoría conceptual código C3.....	117
-Análisis categoría conceptual C3.....	125
Capítulo V.....	127
5.1.- Conclusiones.....	127
5.2.- Sugerencias.....	131
Bibliografía.....	133
Anexos.....	139
Anexo 1: Entrevista semi estructurada directoras.....	139
Anexo 2: Entrevista semi estructuradas docentes parvularias.....	144
Anexo 3: Aspectos relevantes de los proyectos educativos institucionales para la gestión en el trabajo de inclusión educativa con los párvulos.....	149
Anexo 4: Cronograma trabajo.....	151
Anexo 5: cronograma de actividades y acciones.....	153

Resumen:

Esta investigación explora, como objetivo general, la forma en que se trabaja la inclusión educativa y si se presentan adecuaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales en tres Establecimientos pre-escolares de la comuna de Papudo 2017. Los objetivos específicos fueron determinar cómo se relaciona el proyecto educativo institucional en cada centro con las prácticas pedagógicas inclusivas y los factores que inciden para las necesarias adecuaciones curriculares en los alumnos con necesidades educativas especiales. Se utilizó una metodología cualitativa inductiva, de generación conceptual con instancias participativas. En relación a los resultados, se obtuvieron del análisis empírico tres categorías conceptuales para responder a la problemática, las cuales son: aceptación por la diversidad e inclusión educativa, trabajo con enseñanza diversificada y factores positivos o barreras para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

Como conclusión se determinó que las tres instituciones aceptan la diversidad e inclusión educativa, pero han tenido dificultades para establecer redes de apoyo; en adecuaciones curriculares trabajan con el DUA, sin embargo, también con carencias de recursos en espacios físicos para el trabajo individual en niños con necesidades educativas especiales.

Palabras claves: Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, trabajo colaborativo.

Summary:

This research explores, as general goal, the way to work in inclusive education and whether there are curricular adaptations in students with special education needs in three Pre-scholar schools in the city Papudo, Chile in 2017. The specific goals were to determine how the institutional educative project in each school relates to inclusive pedagogic practices and factors that influence in curricular adaptations needed for students with special education needs. It was used an inductive qualitative methodology, of conceptual creation with participative instances. As for the results, from the empirical analysis it was obtained three conceptual categories to answer the issue, which are: diversity acceptance and educative inclusion, work with diversified teaching and positive factors or barriers to work with students with special education needs.

As conclusion, it was determined that these three schools accept diversity and educative inclusion, but have had difficulties to establish support networks. In curricular adaptations that work with UDL (Universal Design for Learning), however, they also have lack of resources in physical spaces for individual work with children with special education needs.

Keywords: inclusive education, special education needs, curricular adaptations, collaborative work.

INTRODUCCIÓN

“La Naturaleza nos ha dotado a cada cual según nuestras características: unos con unas cualidades y otros, con otras; pero a todos con nuestro espíritu creador y nadie tiene el don de trazar una línea de separación que nos divida entre seres humanos de primera y segunda clase”

(Miguel López Melero, El Cantal -España 1989).

Desde el movimiento hacia la integración educativa promovido a través del informe Warnock en 1978 y unos años después con la declaración mundial sobre educación para todos (UNESCO, 1990) se dan los primeros pasos para llegar hasta nuestros días al movimiento sobre la “inclusión educativa”, el cual se presenta como una oportunidad para eliminar las barreras que impiden el acceso y la igualdad de oportunidades en educación a una población escolar vulnerable, que por distintas situaciones personales o del entorno no han podido recibir la oferta educativa en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes. Mayor aún, cobra importancia cuando esta eliminación de barreras llega tardíamente en la vida escolar de nuestros niños y niñas, por lo cual toma gran relevancia la inclusión educativa en los niveles preescolares con una intervención de apoyo temprana y necesaria. En tal sentido, el presente estudio buscó contextualizar la gestión pedagógica inclusiva en tres establecimientos preescolares de la comuna de Papudo, en la región Valparaíso de Chile, para establecer cuáles han sido en el período 2017 los factores que han incidido en las adecuaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales, pretendió a través de una investigación exploratoria y descriptiva con un proceso inductivo en un paradigma hermenéutico interpretativo de la investigación cualitativa, responder a dicha problemática. En tal sentido, a partir de la información recogida a través de entrevistas Semiestructurada y otros instrumentos de campo, se construyeron tres categorías conceptuales para responder a la problemática, referidas a la aceptación por la diversidad e inclusión educativa como parte del proyecto educativo de los centros en estudio, a la gestión y trabajo de la enseñanza

diversificada para niños con necesidades educativas especiales en los jardines estudiados, a los factores que favorecen y a las barreras existentes para el trabajo diversificado en el aula en niños con necesidades educativas especiales de cada uno de los establecimientos educativos.

Finalmente, como conclusión se pudo determinar que los proyectos educativos institucionales de cada una de los Centros aceptan la diversidad de sus alumnos y promueven la inclusión educativa a través de las declaraciones y diversas acciones institucionales, sin embargo, también como gestión institucional han tenido dificultades para establecer redes de apoyo en esta temática. Por otro lado, se constató que los centros educativos realizan prácticas docentes inclusivas en el aula a través de la implementación del Diseño universal del aprendizaje (DUA), sin embargo, las barreras principales están referidas a dificultades para contar regularmente con asistentes profesionales requeridos para la colaboración con las educadoras de párvulo y para la atención de los niños con necesidades educativas especiales en específico, como es el caso de fonoaudiólogos. Además de no contar con aula de recursos para este fin y de escasos espacios físicos en general. Todo lo cual, afecta el trabajo colaborativo y las prácticas educativas inclusivas.

CAPÍTULO I:

1.- PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN:

1.1.- Planteamiento del Problema:

Gestión para una práctica pedagógica inclusiva en la población preescolar con necesidades educativas especiales en los tres jardines infantiles de la comuna de Papudo, región de Valparaíso, Chile.

En los últimos años con los avances teóricos y las nuevas políticas educacionales de diversos países, surgidas entre otras por los acuerdos y convenciones internacionales promovidos por la Unesco y Naciones Unidas en defensa del derecho a la educación, sobre todo de los que presentan alguna discapacidad, proponen nuevas miradas y desafíos acerca de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales derivadas o no de discapacidad. Así lo demuestran, por ejemplo, la declaración de Salamanca – España en 1994, la cual propone cambios políticos necesarios que favorecen la educación inclusiva a través de la capacitación de las escuelas o bien en el caso de los preescolares, la convención de los derechos del niño de Naciones Unidas 2015, donde se declara la necesidad del derecho universal a la educación y la extensión de la obligatoriedad y gratuidad al nivel preescolar. Por otro lado, en los años 60 la integración educativa de los alumnos con discapacidad se inicia en los diferentes países en el contexto de los derechos humanos, en el caso de Chile prosiguió desde los años 90 hasta hoy con los proyectos de integración escolar para los alumnos de Educación básica y media con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en los últimos años el término integración educativa ha ido dando paso al de inclusión educativa, el cual además de ser más amplio se insiste en la defensa de la escuela formadora para todos los alumnos sin exclusión ya sea por

su condición personal o familiar, declarándose de esta forma la participación educativa en iguales oportunidades para todos los niños.

Este nuevo concepto de inclusión ha tenido muy buena aceptación en la educación pública chilena, sobre todo en el nivel preescolar de los jardines infantiles de Junji e Integra, sin embargo, el solo hecho de manifestar que se acepta la inclusión de todo tipo de niños en los jardines, no garantiza que estos menores con necesidades educativas especiales participen de las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros, por lo cual es necesario preguntarse si la gestión de inclusión sin prácticas educativas inclusivas en el nivel preescolar en los centros educativos en estudio es solo algún tipo de integración más que un trabajo por la no exclusión y participación educativa y equitativa de todos los párvulos, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales.

1.2.- Formulación del Problema:

¿Cuáles son los factores que inciden en las adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales de párvulo en los tres establecimientos preescolares de la comuna de Papudo en el año 2017?

1.2.1 Preguntas específicas

¿Cómo se relaciona el proyecto educativo institucional con las prácticas pedagógicas inclusivas en tres establecimientos preescolares?

¿Cuáles son los factores que inciden en las prácticas docentes para las adecuaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales?

1.3.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:

En las últimas tres décadas el concepto de inclusión se ha ido instalando en las diferentes agendas internacionales y nacionales, manteniéndose una relación compleja entre este concepto con términos como integración educativa y educación

especial. Sin lugar a dudas a partir de los debates en el ciclo de varias reuniones organizadas por Oficina internacional de la UNESCO, como la Conferencia internacional de educación “Educación inclusiva: el camino del futuro”, realizada en Ginebra el 2008, entre otras, ha generado en diversos países la necesidad de identificar y priorizar desafíos para avanzar en la teoría y la práctica de la educación inclusiva, por ejemplo en la relación entre las metas de la educación para todos y los enfoques dados a la educación inclusiva, para lograr a su vez sociedades más inclusivas. Es así que existen diversos estudios sobre inclusión educativa en el estado del arte, sin embargo, sobre la problemática en cuestión referida a conocer los factores que inciden en las adecuaciones curriculares para los niños en edad pre escolar, el estudio del arte no arroja mayores antecedentes, algunos estudios relacionados a la temática dicen relación con inclusión en educación preescolar pero que no son específicamente sobre trabajo pedagógico inclusivo, por ejemplo, : “Inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en edad preescolar en la ciudad de Cuenca-Ecuador, investigación para la implementación del modelo UDA 1, propuesta operativa para la inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual, física y sensorial de 3 a 5 años de edad (Proaño, Barros, León, Córdova, Huiracocha, Toral y Tripaldi, 2012), “La inclusión de los alumnos con discapacidad en educación inicial, básica y especial en Nuevo León, desde el punto de vista de los padres”, estudio sobre acceso y permanencia de los niños con discapacidad, así como los aspectos que coadyudan u obstaculizan su inserción (Cordero Bencomo Ruth, 2016); “Atención a la diversidad y la inclusión en la educación preescolar”, investigación sobre el contexto del nivel preescolar donde se vive la pluralidad de estudiantes y vulnerabilidades por razones de exclusión (Aguirre Martha, 2014); “El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades”, investigación en la que se indagan concepciones, creencias y conocimientos de docentes argentinos de nivel inicial sobre su papel en la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de una discapacidad (Talou, Borzi, Sánchez, Escobar, Gómez y Hernández, 2010) ;”Inclusión de niños y niñas con autismo en la escuela regular del preescolar”, investigación que da a entender la importancia de la inclusión en la educación preescolar, en este caso el autismo y sus problemáticas en

el entorno educativo, (Chacín, García, Chávez, Chávez y Fernández, 2014); “Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora”, estudio para determinar cómo las actitudes de los docentes favorecen o limitan el progreso y eficacia de la inclusión en este tipo de alumnado en Caracas- Venezuela, entre otras.

En este sentido, se justifica un estudio exploratorio como el presentado debido a la escasa teoría al respecto y la necesidad de ampliar el trabajo de inclusión educativa en el nivel pre escolar. En efecto, como el estudio propuesto se realiza en centros de educación pública chilena, la información no arroja antecedentes nuevos, por lo tanto, se determina como una nueva materia. Desde el año 2012, el Ministerio de educación de Chile ha destacado en la reforma educativa en marcha la importancia de la educación parvularia para el desarrollo de aptitudes de aprendizaje y habilidades socioemocionales en los niños chilenos a temprana edad, sobre todo los que provienen de hogares con mayor vulnerabilidad o que requieren atención a su diversidad y necesidades educativas especiales; es innegable que la educación preescolar, la calidad y equidad para todos los niños sin excepción es un requisito indispensable para los logros posteriores en los otros niveles del sistema educacional . En este sentido, es importante conocer el tipo de respuesta educativa inclusiva que se establece en la gestión de los establecimientos públicos preescolares de la comuna de Papudo a través de sus proyectos educativos institucionales y como las educadoras de párvulo establecen el diseño de aprendizaje y adecuaciones curriculares en niños integrados en sus aulas regulares. Es necesario investigar la gestión para la inclusión educativa ya que como lo plantea Meléndez (2000, p.62): “La inclusión tiene que ver con derechos humanos, con desarrollo, con democracia y con oportunidad de vida con calidad; y, tanto para alcanzarla como sostenerla, se requiere del dominio técnico y de competencia cognoscitiva por parte de todos los sectores de un país.

1.4 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Existen una variedad de estudios algunos estudios en Latinoamérica que se enfocan en la educación preescolar y en las Necesidades educativas especiales, pero son muy pocos los que integran ambos tópicos, ya que es relativamente reciente. Sin embargo, se pueden encontrar algunos muy significativos como:

Desafíos Actuales a la Inclusión: un estudio de caso en un aula de preescolar brasilera, de M^a Esther Martínez-Figueira, M^a Beatriz Páramo-Iglesias, Eugénia Maria de Matos Claudino Necho en el año 2015, donde se presenta una reflexión sobre el nuevo enfoque de la escuela del presente y del futuro en las aulas con el objetivo de valorar las percepciones acerca de la educación inclusiva que realiza una maestra de un Jardín de Infancia. Los primeros resultados ofrecen varios puntos para la reflexión: (1) una mirada a la inclusión, a la equidad, en términos de oportunidad, de plantearnos retos y desafíos; (2) se sugiere la necesidad de llevar a cabo cambios en las prácticas y valores docentes; y (3) se entiende como algo natural que los espacios, actividades.

Otro de los estudios es el realizado en Cuba por Guerra, Martínez y Martínez, en el año 2014 titulado Reflexiones Teóricas y Prácticas en Torno a la Atención a la Diversidad Educativa en la Infancia Preescolar, el artículo aporta un conjunto de reflexiones pedagógicas acerca de los fundamentos sociológicos y psicológicos de la atención a la diversidad educativa, que al ser contextualizados en la educación de la infancia preescolar permiten develar las particularidades del tratamiento de este tema en dicha etapa. En este sentido se presentan los antecedentes históricos tanto en la Pedagogía Preescolar como en la Educación Preescolar en Cuba. A partir de la realización de valoraciones sobre el estado de esta problemática en la práctica educativa de las instituciones infantiles, se realizan recomendaciones dirigidas a lograr que la atención a la diversidad educativa en la infancia preescolar, contribuya al máximo desarrollo de las potencialidades de todos y de cada uno de los niños, desde una perspectiva inclusiva y preventiva.

Se presenta también un estudio realizado en Ecuador llamado La inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales en edad preescolar en la

ciudad de Cuenca, realizado en el año 2013 de Margarita Proaño, María Eugenia Barros, Adriana León, Karina Huiracocha y Juanita Toral. En Ecuador la educación especial ha trabajado durante muchos años en el empeño de potencializar y asegurar condiciones educativas adecuadas para los niños y niñas que presentan NEE, en su mayor parte derivadas de una discapacidad, quienes a lo largo de la historia han sido víctimas de actitudes y acciones de discriminación tanto en el ámbito social, educativo y laboral.

Durante el año 2014 se presentó una investigación llevada a cabo en Venezuela y que lleva como título Inclusión educativa de niños y niñas con diversidad funcional en educación inicial de las investigadoras Marisol Sanabria y Yenny Ortega. El estudio tomó como fundamento la teoría constructivista social de Vygotsky (1966) el cual sostiene que el factor social interviene en el desarrollo del pensamiento del ser. La metodología de la investigación estuvo enmarcada en el Paradigma Socio-crítico, se utilizó un lenguaje cualitativo a través del método de Investigación Acción Participante, orientado en el modelo de Kemmis (1989) con su Investigación Emancipadora.

Y por último una investigación más reciente presentada por Yesica Silva y Alexandra Cortes. Que lleva como título Prácticas, actitudes y estrategias pedagógicas del docente de preescolar frente a niños y niñas con dislalia como necesidad educativa especial de la Institución Educativa Simón Bolívar de la ciudad de Villavicencio. Que explica que la diversidad funcional actualmente en el mundo ha teniendo una acogida positiva en cuanto al proceso de inclusión ya sea a nivel laboral o educativo. A nivel nacional encontramos un sin fin de reglamentos legales que resguarda a las personas con diversidad funcional, las cuales protegen y velan por los derechos que tiene esta población.

1.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

1.5.1.- Objetivo General:

- Contextualizar la gestión pedagógica inclusiva en tres centros educativos públicos preescolares de la comuna de Papudo, en el período 2017.

1.5.2.- Objetivos Específicos:

- 1.- Determinar cómo se relaciona el proyecto educativo institucional con las prácticas pedagógicas inclusivas.
- 2.- Determinar los factores que inciden en las prácticas docentes para las adecuaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO II

2.- MARCO TEORICO:

Antecedentes del estudio y definición de conceptos:

2.1.-Desde el concepto “educación” hacia el de “educación inclusiva”

Existen a través de la historia humana diversas concepciones o definiciones del término “educación”, como lo plantea Carr (2005), los distintos grupos socioculturales y de interés que orientan su apoyo y difusión a sus propias concepciones sobre lo que es “educación” y no podemos, por consiguiente, esperar encontrar una definición del término “educación” que cuente con un consenso general reconocido. Por tal motivo, Carr (2005) plantea que por medio de las prácticas socioculturales las personas se desempeñan en la vida social, cultural y política, desarrollando su capacidad para modificar y construir nuevos conocimientos. En consecuencia, la educación se instituye y construye en torno a las interacciones socioculturales y, a la vez la forman personas que realizan estas prácticas, convirtiéndose en un factor elemental en el desarrollo de los distintos grupos socioculturales. Dicho esto, es interesante plantear que existen diversas definiciones y corrientes sobre el término educación a través de la historia entre las cuales algunas van entregando elementos que luego darán lugar a un nuevo paradigma como lo es la “educación inclusiva”. Es así como, el pedagogo suizo Pestalozzi (1746 – 1827), padre de la educación social, concibió la educación como un derecho humano y como deber de la sociedad, lo cual, es coincidente con los primeros fundamentos para la generación de la “educación inclusiva”, ya que Pestalozzi plantea como educador social por una parte a quien promueve terminar con las desigualdades sociales de los grupos más desprotegidos y por otra como aquel o aquella que funda instituciones sociales destinadas a acoger a niños y niñas marginados, procurando su inserción social. Es así que, posteriormente, con en el

inicio de una nueva conciencia social, la UNESCO se pronuncia sobre las desigualdades en los derechos humanos y especialmente en el cumplimiento del derecho a la educación. Por consiguiente, en la conferencia de Jomtien (Tailandia) en 1990 organizada por la UNESCO, se promovió desde un grupo de países desarrollados y desde el ámbito de la educación especial, la idea de una educación para todos, configurándose así también la idea de “inclusión en educación”. A raíz de esta primera conferencia sobre terminar con la exclusión y las desigualdades en educación, cuatro años después en la conferencia de Salamanca, también organizada por UNESCO, nace la idea casi generalizada como principio y política educativa en diferentes países y organizaciones internacionales relacionadas con el tema educativo, de promover, divulgar y desarrollar en los diversos sistemas educativos una orientación educativa inclusiva.

2.2.-La educación especial, desde un pasado con orientaciones clínicas a un presente con una mirada inclusiva en educación

Los antecedentes más antiguos sobre educación especial o algo referido a “centros especiales” están ubicados hacia finales de la edad media, ya que, con el término de la lepra en Europa, las leproserías al ir quedando vacías eran ocupadas para deficientes mentales, junto a ciegos, locos y otros vulnerables, que se concentraron en este tipo de recintos hasta finales del siglo XVIII. Posteriormente, a comienzos del siglo XIX aparecen una serie de precursores de la educación especial, entre ellos se puede destacar a Itard, quien trató a Víctor, el niño salvaje de Aveyron, siendo el primero en establecer y aplicar un programa de rehabilitación, planteando la idea de que el estado de ese niño era por una falta de estimulación. Luego, otros autores se inspiraron en Itard, como es el caso de Seguin (1837), quien planteó la idea que para aportar a la educación de los menores deficientes mentales se debía lograr ciertas destrezas esenciales a nivel sensorial y motor antes de lograr en el niño respuestas a otras tareas de complejidad en su aprendizaje. Fue entonces que a finales del siglo XIX y en el siglo XX, cuando comenzó la organización de la enseñanza y el desarrollo de los test de inteligencia; es así que crece el interés por el

estudio de la infancia con aportaciones de la psicología experimental, destacándose el aporte de las escalas de inteligencia de Binet-Simon, las cuales como escalas métricas de inteligencia permitieron clasificar a los niños y crear la necesidad de instalar los primeros centros de educación especial para atender a sus dificultades individuales. Sin embargo, no fue sino hasta finales del siglo XIX cuando se desarrollan estudios científicos y socioculturales para dar afirmación a la educación especial y para estudiar a los menores diferentes en las investigaciones de la pedagogía. Aquí se destacan los autores Pastalozzi (1796) y Froebel (1782-1852), ambos se caracterizaron por intentar acomodar la educación a las características y particularidades de los sujetos en su desarrollo. Froebel creó en la escuela “el juego en todas sus formas” y su metodología permitió, posteriormente, la aparición de programas de adiestramiento sensorial y motor, destinado a niños con deficiencia.

Decroly, tomó como referente para su concepción sobre educación especial la teoría de Gestalt, la cual propone los contenidos de las enseñanzas en totalidades, con interés y sentido para los niños. Por otro lado, John Dewey, un destacado pedagogo americano, plantea que la educación debe estar muy relacionada con la colectividad, en el entendido que el objetivo es provocar en el niño un auténtico estilo y preparación para la vida. Posteriormente, aparece el método evolutivo para influir en los programas educativos, el cual plantea que estos programas para ser efectivos deben centrarse en el desarrollo de cada niño en relación a sus necesidades físicas, mentales, sociales y académicas, y que, tiene que dar respuesta a las exigencias de la colectividad.

Es también importante recalcar autores que se destacaron en temas referidos al desarrollo psíquico infantil; es así que se menciona a María Montessori y Giuseppe Montesano, quienes estudiaron la deficiencia infantil y los métodos de curación, principalmente los de Itard, Seguin y Bourneville. En otro sentido, a Montesano se le atribuye el plantear la necesidad de formar a profesores para educación especial en Italia en el año 1900. Del mismo modo, observó las dificultades de niños que en clases normales no progresaban en forma adecuada en relación al curso y creó en 1910 las “clases diferentes”.

Las ideas de Montessori, Decroly, Montesano, entre otros precursores de la educación especial, se empezaron a difundir por Europa y el mundo. Producto de estos aportes, en España, por ejemplo, a comienzos del siglo XX se crearon las primeras escuelas para deficientes con carácter benéfico, para tratar los problemas observados por los médicos en este tipo de población.

Es así que, a los inicios del siglo XX, el término “educación especial” se relacionaba directamente con un modelo clínico centrado en lo médico y psicológico, el cual, estaba referido al estudio y definición de los déficit, agrupados en categorías, con la finalidad de encasillar a los niños y jóvenes con discapacidad en centros educativos separados de los tradicionales o los llamados de educación regular.

Fue entre los años 40 a 60 cuando se establecía este modelo de educación especial, que se basa en un tipo de educación segregada. Sin embargo, en los años 60 comienzan a aflorar las críticas a dicho modelo. Uno de estos críticos fue L. M. Dunn (1968), quien estableció algunas razones por las cuales se debía reflexionar y revisar este tipo de educación especial segregada. Entre ellas planteaba:

- Que los alumnos con “retraso”, avanzaban igual o mejor con otros niños en modelos educativos normalizadores, por tanto, las clases de educación especial no demostrarían ser eficientes para educar a este tipo de población escolar.
- Se han ido logrando avances en el uso de técnicas y metodologías de enseñanza individual en la educación regular, lo cual permite enfrentar de mejor forma el trabajo educativo con las diferencias individuales.
- No es adecuado el agrupamiento homogéneo de los alumnos, basado en la discapacidad mental, ya que este no favorece a los alumnos en general.
- El diagnóstico suele etiquetar a los alumnos en diversas clasificaciones, lo cual genera una dificultad creciente para diferenciar entre lo normal de la discapacidad.
- Según los convenios y declaraciones de los diversos países, estos deben reconocer que la educación regular debe dar respuesta educativa a todos los niños y jóvenes, independiente de su condición, origen o sexo, permitiendo y buscando estrategias metodológicas y de acceso al currículo general a toda la población escolar.

2.3.-Trabajo en el respeto a la diversidad en los sistemas educativos:

“...Todos los seres humanos pertenecen a la misma especie y tienen el mismo origen. Nacen iguales en dignidad y en derechos, todos forman parte integrante de la humanidad”. “Todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como tales...” (Declaración UNESCO, 1978, pág. 288).

Existe la necesidad de la construcción de una nueva cultura que acepte, conozca, comprenda y respete a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera (Miguel López Melero, 1999). Este gran precursor de la integración educativa mundial, desde su papel de investigador y académico de la Universidad de Málaga (España), manifiesta también la gran necesidad de comprender la diversidad como un discurso de legitimidad de la otra y del otro, que la educación para la mundialidad no puede dejar de lado la ética de la responsabilidad individual y colectiva, donde ser diferente es un valor, puesto que la naturaleza es diversa y no existe otra cosa más genuina en las personas que su diversidad, la cual hace a cada uno irrepetible, por consiguiente la escuela debe ser sin exclusiones desde que se reconoce que cada persona es diferente cognitivamente, de género, etnia, etc. Por lo tanto, los proyectos educativos de los centros educativos deben ser únicos, comprensivos y diversos, cuyo objetivo de trabajo debe estar enfocado en la diversidad y no en la normalidad.

Por consiguiente, educar en y para la diversidad no se basaría en la adopción de medidas excepcionales para personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo curricular facilitador de los aprendizajes en los alumnos en su diversidad. Por tanto, trabajar bajo este paradigma no es que el alumnado tenga que trabajar solo o que la enseñanza no sea estructurada, por el contrario, la diversidad de los alumnos rompe el acuerdo previo entre el aprendizaje “normalizador” y se necesitaría encontrar nuevos modelos de enseñanza- aprendizaje para restablecer el equilibrio educativo al interior de la clase (López Melero, 1999).

2.4.-Integración Escolar:

En 1959, el danés Bank-Mikelsen, planteó por primera vez el concepto de integración educativa como el principio de normalización, el cual plantea que una persona con deficiencia mental debía tener una vida lo más parecido posible al resto de las personas de su comunidad, en relación a oportunidades, ritmo y opciones, en las distintas facetas de su vida. Tomando de esta forma el principio normalizador el nombre de integración.

Una definición del concepto “integración” es lo planteado por De Lorenzo en 1985, (en Van Steenlandt, 1991, pág. 30), que plantea que “el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes”. En este sentido, la integración social debe considerar un cambio de valores sociales por la diversidad y heterogeneidad de las personas y que la sociedad en su conjunto se plantee como debe enfrentar, regular, articular y responder adecuadamente a las relaciones entre las personas, independientemente de sus particularidades.

Otro significado referido particularmente a la “Integración educativa” dice: “proceso de educar y enseñar juntos a niños con y sin discapacidades durante parte o en la totalidad del tiempo. De preferencia se inicia al nivel de enseñanza preescolar, continuando hasta la formación profesional o en los estudios superiores” (Van Steenlandt, 1991). Este concepto de integración educativa es el que a finales de la década de los 90 consideró el Estado de Chile en el decreto Supremo de Educación 01/98 , el cual establecía la reglamentación del capítulo II, Título IV de la Ley N° 19.284 sobre normas para integración social de personas con discapacidad y la cual establecía que el sistema escolar nacional en su conjunto debe brindar alternativas educacionales a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, a través de establecimientos comunes de enseñanza. De tal modo que este decreto y el anterior 490 de 1990 fueron la base normativa de los primeros proyectos de integración educativa en Chile, lo cual fue un salto significativo en el aumento de

cobertura de alumnos integrados. Por consiguiente, el concepto tomado de Van Steenlandt vino a establecer un paradigma sobre integración escolar, que se caracteriza por abarcar todas las edades, implica todo el sistema escolar y favorece diferentes opciones educativas. Sistema que hasta el año 2016 sigue vigente con algunas modificaciones para empezar a ser reemplazado por el nuevo enfoque de inclusión educativa.

2.5.- Conceptualización de las necesidades educativas especiales a la luz del informe Warnock:

El concepto necesidades educativas especiales nace en el llamado informe Warnock (1978), solicitado a una comisión de expertos por el departamento de educación del gobierno de Gran Bretaña el año 1974. El propósito de dicha solicitud era determinar cuáles eran las posibles causales del fracaso escolar en el país. Previo a esto, en el año 1970, el Reino Unido puso en desarrollo una Ley que establecía que ningún niño era ineducable y que los fines de la educación debían ser los mismos para todos los niños, independiente de ventajas o desventajas que cada uno pudiese presentar. Dichos fines estaban relacionados al aumento del conocimiento que cada persona debiese tener del mundo, de su comprensión imaginativa en las posibilidades de dicho mundo, así como de las responsabilidades en él; además, proporcionarle al alumno toda la independencia y auto eficiencia que pueda adquirir, preparándole de esta forma para dirigir y controlar su vida, así como para desarrollar su vida laboral. De esta manera, la educación especial se estableció como un sistema educativo que pretendía satisfacer las necesidades especiales para acercarse al logro de los fines educativos establecidos.

Una de las primeras conclusiones a las que llegó el comité del informe Warnock fue establecer el concepto de educación especial en forma más amplia, puesto que rechazó la idea tradicional de niños deficientes que requieren educaciones especiales y no deficientes que requieren educación formalmente establecida. De esta forma, se estableció que la educación especial debe ser un continuo en la prestación educativa, que va desde el apoyo y ayuda en un cierto periodo de tiempo, hasta una adaptación

permanente en el transcurso de todo el currículo ordinario por el cual el alumno pasara: es así que el comité recomendó abandonar la distinción entre educación especial y educación asistencial, ya que cualquier niño pudiese requerir ayuda educativa especial en algún momento de su escolaridad. Consiguientemente, la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes, en el sentido que para establecer que necesidades de prestación educativa requerían los alumnos, no se requeriría por tanto la denominación de alguna deficiencia, sino detallar cuales son las necesidades educativas especiales que dichos alumnos presentaban. Por lo demás, el comité reconoció también que se debían utilizar algunos términos descriptivos, como, por ejemplo, dificultades de aprendizaje leves, moderadas o severas; dejándose el concepto de inadaptado a las dificultades de comportamiento o emocionales. En este sentido, el comité reconoció que al determinar que un alumno tiene una necesidad de prestación educativa especial se debe confeccionar un perfil detallado del mismo, con el fin de tomar decisiones para satisfacer esas necesidades según la información recabada, que por lo demás se obtiene de un proceso de evaluación.

También se declaró en el informe que los profesionales de la educación debían aceptar el nuevo concepto de necesidades educativas especiales y ser conscientes de que en su trabajo debe adoptar medidas para que las necesidades educativas especiales de los alumnos sean atendidas. El informe sugirió que todos los cursos de formación de profesores incluyeran un componente de educación especial, que era también preciso enseñar a los docentes no sólo las destrezas de observación, sino también las de registrar los procesos y logros de cada alumno; además que no sería muy oportuno la sola formación inicial de los docentes en el tema si los docentes en ejercicio no tenían la oportunidad de adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas. Además, se señaló en referencia al perfeccionamiento docente y las necesidades educativas especiales, que todos los docentes con competencias específicas en relación a niños con necesidades educativas especiales deberían adquirir una calificación adicional en educación especial, asimismo la conveniencia de ofrecer por parte del gobierno cursos adicionales de carácter más específicos a los docentes que deseen especializarse en las diversas áreas de la educación especial. En

otro sentido, el informe orientó que debía hacerse más atractiva la carrera docente y las perspectivas profesionales de los docentes dedicados a los alumnos con necesidades educativas especiales, por tanto, atraer a los mejores docentes y garantizar sueldos acordes al nivel de sus aptitudes y preparación, la mayoría del comité de expertos estimó que la manera de asegurar la presencia de docentes bien preparados es la entrega de becas que cubrieran la formación de dichos profesores.

Cabe destacar que dentro de las tres principales prioridades que el comité propuso en su informe, además de educación y mayores oportunidades para jóvenes mayores de 16 años y un programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, señalado anteriormente, se destacó la necesidad de una educación para los niños con necesidades educativas especiales menores de 5 años, sin mínimo de edad. Por otro lado, se estableció la importancia de la cooperación, que, si bien la educación de niños con necesidades educativas especiales comienza antes de la escuela y continúa después de ella, esta debe también impartirse en diversas instituciones como lo son el hogar, los hospitales, hogares comunitarios, centros de formación técnica, escuelas, etc.; pero para esto se requiere la cooperación de quienes son educadores y quienes no se consideran como tales.

En lo referido a la investigación y el currículo, el comité estableció la necesidad de un mayor estudio sobre las necesidades de los menores con deficiencia y dificultades significativas, que la investigación este coordinada y que sus resultados sean difundidos y ejecutados; que los profesores de la educación especial debieran tener tiempo para la investigación, en la que también debiesen intervenir psicólogos educativos. También el comité recomendó el establecimiento de un grupo de investigación de la educación especial para la identificación de prioridades y la formulación de programas. En otro sentido, una de las primeras tareas del grupo investigativo debería ser el estudio del desarrollo del currículo en educación especial.

Como se señalara, en el informe también se estableció la importancia de comenzar a muy temprana edad la educación de los niños, el comité consideró que entre las necesidades de niños con problemas especiales se contempla su educación desde el nacimiento, por ejemplo, en la adquisición del lenguaje, el niño aprende más

antes de los tres años de edad, así como también apoyar a los padres de los niños pequeños como parte importante de la educación especial para la ayuda que ellos les puedan entregar en su aprendizaje, y que la educación no debería ser algo que comienza a los 5 años, por el contrario, la educación de los niños en sus hogares debe comenzar desde que nacen, siendo esta atención precoz una de las principales recomendaciones del comité, donde niños en estado de educación especial es menos satisfactoria. Por tanto, el comité manifestó que para lograr una adecuada adecuación de los niños con menores edades, se requiere una relación estrecha entre los padres y los profesionales que tratan a dichos niños. Así mismo, el comité recomendó la necesidad de aumentar las escuelas maternas para todos los niños, ampliar el acceso a “playgroups”, “opportunity” y guarderías, considerando la importancia de estos no solo para los niños, sino también para los padres. Que en estos centros necesitarían de ayuda profesional y parte de la labor de los docentes móviles consideraría en prestar dichas ayudas. Por tanto, el acceso en la educación en los primeros años de vida fue una prioridad en las recomendaciones del comité. Se establece, por lo demás, que, si uno de cada cinco niños requiere quizás algún tipo de prestación de educación especial, obliga a conocer quiénes son los niños con necesidades especiales que están en las instituciones educativas regulares y brindarles la enseñanza y apoyo adecuados dentro de este tipo de instituciones educativas. Que cuando un alumno necesite de acceso al currículo o bien se requiera modificar un currículo empleando técnicas y estrategias docentes especializadas, las adaptaciones en la prestación educativa que se les da a sus necesidades concretas e individuales deben caracterizarse por su flexibilidad.

En relación a la integración escolar, el comité recomendó que las escuelas comunes grandes cuenten con un centro de recursos especiales y que sea necesario formar a todos los docentes para que estén preparados para detectar e interpretar signos que indiquen una deficiencia. Por otro lado, en las escuelas comunes el comité propuso cinco niveles de evaluación para detectar niños con necesidades educativas especiales, partiendo desde el propio profesor de curso, del educador diferencial hasta especialistas no docentes.

En otro sentido, otra de las grandes prioridades que consideró el informe es la formación del profesorado, ya que toda prestación educativa requiere para obtener logros de la preparación y formación de los docentes de educación regular y los de educación especial, que puedan reconocer en las evaluaciones los signos que denotan en cada niño una posible necesidad educativa especial; los docentes deben además desarrollar una actitud positiva y optimista al identificar y prestar apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, deben trabajar en colaboración con los padres y con sus escuelas, a su vez se debe considerar a los docentes como fuentes de conocimientos expertos, por consiguiente, considerando que cada tipo de dificultad y necesidad especial tiene sus propias exigencias curriculares, se debe intentar lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales tengan acceso en lo posible al currículo general, en el entendido que también requieren como los otros alumnos de comprender el mundo y tener la oportunidad de desarrollar la imaginación, es decir, se deben desarrollar estrategias para que los alumnos con necesidades educativas especiales accedan al currículo común.

El comité resumió su informe definiendo que: “Los cambios organizativos y los recursos adicionales no serán suficientes por sí mismos para alcanzar los fines. Tienen que ir acompañados de cambios en las actitudes. La Educación Especial debe ser considerada una modalidad de actividad educativa no menos importante, no menos exigente y no menos gratificante que cualquier otra, y los profesores, administradores y demás profesionales dedicados a ella han de asumir frente al niño con necesidades especiales el mismo compromiso que asumen con los demás niños. Tampoco basta con que estos cambios de actitud se limiten a las personas dedicadas a la educación especial, son necesarios en la opinión pública en general. Tiene que ser ampliamente aceptada la idea de que la educación especial implica idéntico nivel de calificación y de conocimientos expertos que cualquier otra modalidad de educación y que, en términos humanos, las compensaciones por los recursos invertidos en ella son igualmente grandes”. Las conclusiones principales del informe de expertos proponen un nuevo marco conceptual en el cual se desarrolla la educación especial, en el sentido de un continuo de necesidades educativas especiales en contraposición con categorías de deficiencias en los niños. Concepto

que abarcaría a los menores con trastornos de aprendizaje, con trastornos emocionales o conductuales, con deficiencias físicas y mentales.

En definitiva, el mayor aporte del informe Warnock a la educación es plantear la nueva conceptualización “Necesidades educativas especiales” y proponer que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los niños y jóvenes, sean cuales fueran sus dificultades y que, por tanto, la educación debe asegurar y dar respuesta oportuna a la diversidad de necesidades educativas de todos los educandos, de tal manera que los alumnos puedan alcanzar los objetivos de la educación común. Por consiguiente, un alumno tendría una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje que requieren de medios especiales de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y una especial atención a la estructura social y clima de relaciones en los que se da su aprendizaje. Por tanto, un alumno tiene una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades para acceder a los aprendizajes del currículum común, que requieren de recursos o apoyos extraordinarios.

Por otro lado, el documento “Nueva perspectiva y visión de la educación especial” del Ministerio de educación de Chile (2004), establece las siguientes implicancias del concepto necesidades educativas especiales (N.E.E.) tanto a nivel de la educación preescolar como escolar:

- 1.- Las N.E.E. se definen por las múltiples ayudas, recursos materiales y humanos que se le brindan al alumno para su desarrollo personal y de aprendizaje.
- 2.- La evaluación y respuesta educativa deben considerar las dificultades, así como las potencialidades del niño y su contexto educativo. Esto para saber que ayudas requiere y que modificaciones se deben realizar en su contexto educativo. En la medida que la oferta educativa sea más rígida, mayores serán la N.E.E. en los alumnos.
- 3.- Las N.E.E. son cambiantes, puesto que pueden variar en razón de los avances en el niño y en los cambios del entorno escolar y la enseñanza.
- 4.- Las N.E.E. pueden ser transitorias o permanentes en el tiempo.

Por consiguiente, las necesidades educativas especiales surgen de la interacción de diversos factores y se definen en relación al contexto educativo en el que se manifiestan, por lo tanto cualquier alumno puede tener en su proceso educativo una N.E.E, los alumnos con N.E.E deben recibir enseñanza en escuelas regulares y participar en la mayor medida posible de las experiencias educativas comunes a todos los demás niños; el centro educativo debiese ofrecer al alumno con N.E.E. un currículo flexible; El profesor (a) de educación regular debe ser el principal agente educativo en este tipo de alumnado, con el apoyo que requiera y los centros educativos deben tener recursos y servicios de apoyo especializado para todos los alumnos que lo requieran.

2.6.-Respuesta educativa en Chile a la diversidad

En las últimas décadas, en las diversas políticas públicas y reformas educativas, el Estado de Chile a través de sus gobiernos democráticos ha propuesto pasar desde el mejoramiento de la cobertura en la educación a mayores niveles de equidad y calidad en el servicio educativo entregado a los alumnos y sus familias. Es así que, en el principio de igualdad, equidad y derechos a la educación de toda la población, ha tomado como una de sus prioridades la atención de la diversidad e integración de la población escolar con necesidades educativas especiales, ya sean por trastornos del aprendizaje, déficit intelectual, trastornos del lenguaje, entre otros. De tal forma que todos los niños y jóvenes chilenos tengan la posibilidad de acceder a una educación con mayores índices de justicia social, aceptación y adecuaciones pertinentes con el apoyo diferencial y curricular, necesarios para que todos logren aprender y apropiarse del currículo básico nacional establecido para su nivel. Es así que, a partir del año 2015 la mirada y el reto se ha puesto en que aquella integración escolar se transforme en inclusión educativa, es decir, que la diferencia no sea considerada como una parte diferenciada dentro de una regular, sino que sea una parte más de esa realidad regular; con procesos pertinentes que den respuesta a estas necesidades de los niños vulnerables. Es así que el actual decreto de educación 83 plantea las bases de la diversificación curricular para la educación de párvulos y educación básica, que

comenzó a aplicarse el año 2017. Este decreto plantea que las estrategias para dar respuesta a la diversidad en el aula deben considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso para obtener información de los factores que dificultan el aprendizaje de los niños, de tal forma que se implemente un diseño de respuestas educativas ajustadas a la diversidad.

En tal sentido, se propone el Diseño universal de aprendizaje como estrategia de respuesta a la diversidad, con el fin de dar mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, considerando las habilidades, estilos y preferencias en el aprendizaje de cada uno de ellos, por tanto, los principios del Diseño universal de aprendizaje están referidos a: proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

2.7.-Educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva como aquella que ve la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la mayor participación en el aprendizaje, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños en el sistema educativo. Se entiende que la educación como derecho considera que cada alumno tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos, los cuales los sistemas educativos deben tener en cuenta en base a la gran diversidad de dichas características y necesidades.

El ministerio de educación del Perú plantea que la educación inclusiva no cree en la segregación, ni tampoco considera que haya que hacerle un lugar especial a la niñez con discapacidad. Sino propone que hay un lugar que se llama escuela que es para todos y hay un proceso social llamado educación y ese proceso se vive en común. Por otro lado, en Chile la educación inclusiva en la educación de párvulos, según Larriguibel Quiroz(1986), tiene necesidad de realización de programas con

mayor énfasis educativo, debido a que en algunos programas implementados años atrás se establece una suerte de confusión al poner mayor énfasis en aspectos médicos y remediales, los cuales no irían de la mano con el objetivo de lograr una inclusión real en los centros de la educación de párvulos, por lo que se requiere de una mayor información, capacitación y experiencias en situaciones y prácticas educativas incluyentes.

Para que dicha inclusión se manifieste positivamente, es necesario el trabajo y la actitud de la educadora, según Jiménez (1990); plantea cualidades personales que las educadoras de párvulo deben tener: mantener el dominio de su misma, ser pacientes y tolerantes, ser optimistas ante lo adverso, facilitar un ambiente confortable, dominar las actividades propias de su trabajo, innovar, ser capaz de resolver situaciones imprevistas, organizar su trabajo, respetar los valores culturales del grupo y mostrar interés de superación personal y profesional. Además, debe tener las siguientes cualidades intelectuales: ser capaz de aplicar los conocimientos a situaciones que se le presentan, capacidad de comprensión verbal, para logra una comunicación paralela, tener capacidad de análisis y síntesis y tener capacidad de percepción de las necesidades y problemas de los niños.

2-8.-Políticas de educación inclusiva en América Latina.

En América Latina ha sido de gran interés la educación inclusiva en las diversas agendas políticas educativas de los últimos años. En tal sentido, según el estudio realizado por Andrés Payá (2010) referida al estado del arte en educación inclusiva para la región, según las distintas políticas de educación inclusiva surgidas de los diversos sistemas educativos; se podría afirmar que ha habido avances desde que se decidió integrar al alumnado considerado especial a la educación del sistema educativo tradicional. Llegando a la actualidad a un tipo de educación inclusiva que se caracteriza por una escuela que se está reestructurando en post de las necesidades educativas de todos los alumnos.

Es así como la declaración de Salamanca (1994) sobre los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, señaló que en un tipo de escuela con marcada orientación inclusiva permitirá servir como medio en contra de actitudes discriminatorias, para que la sociedad se volviera más inclusiva y para que este tipo de educación estuviera al alcance de todos. Es así que, en este nuevo paradigma, Mel Ainscow (2015) plantea que los sistemas que apoyan la creación de escuelas inclusivas si bien tienen muchas dudas y contradicciones, también es cierto que en los diversos lugares del mundo se están realizando esfuerzos para dar respuestas educativas eficientes a todos los alumnos, cualesquiera sean sus condiciones particulares o personales. Por lo tanto, Ainscow proponía 4 elementos para las políticas educativas para todos quienes quisieran fomentar sistemas educativos más equitativos:

- 1.-Inclusión como proceso continuo en la búsqueda de formas adecuadas para dar respuesta a la diversidad.
- 2.-Identificar y eliminar barreras en la planificación de políticas y prácticas inclusivas y estimular la creatividad y resolución de problemas.
- 3.-Entender la inclusión como la participación, asistencia y rendimiento de todo el alumnado.
- 4.-Propiciar inclusión a grupos en peligro de marginaciones, exclusiones o que no lograran un adecuado rendimiento.

Considerando, por tanto, que la educación inclusiva debería estar en todos los sistemas educativos, en el caso de Latino América el informe regional de revisión y evaluación del progreso de América y el Caribe en la educación para todos, analizada en el proyecto regional de educación 2007, plantea respecto a la inclusión en los sistemas educativos Latino americanos que: los currículos nacionales de la región se destacan en general por un tipo de educación pertinente, inclusiva e intercultural, por consiguiente el tipo de formación del profesor deberá ir en correlación con estos principios. Sin embargo, solo algunas naciones orientan, norman y regulan a los centros de formación de profesores para cumplir con criterios de calidad establecidos. En los países más descentralizados se establece como norma

de Estado capacitar a los profesores con el objetivo de que trabajen de mejor manera con la atención a la diversidad y en el respeto de derechos humanos. Por otro lado, dicho informe declara que algunos sistemas de apoyo a las escuelas brindan asistencia psicopedagógica a las escuelas con mayores índices de vulnerabilidad o bien otros apoyos como salud, transporte, alimentación, entrega de material educativo, etc. sin embargo muchas veces no existen otros apoyos, estrategias y orientación que permiten formar escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos.

Es así que estas políticas de formación curricular docente de sistemas de apoyo, entre otros, referidos a educación inclusiva, son muchas veces acciones deseables, puntuales o políticas aisladas, las cuales no formarían una acción generalizada en la región. Del mismo modo, se entendería que las acciones aisladas no estarían carentes de valor, pero sí de eficiencia, existiendo políticas inclusivas válidas en las diferentes naciones de América Latina, por ejemplo, el diseño curricular nacional del Perú, el cual contempla inclusión para personas con necesidades educativas especiales y lineamientos básicos sobre diversificación y adaptación curricular.

Por consiguiente, la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe concluye y recomienda (OREAL/UNESCO 2008, pág. 176) que habría la necesidad de desarrollar políticas de inclusión educacional para que las escuelas logren que todos sus alumnos, sean cual fuese su condición, participen de ella y aprendan. Con una norma que permita la valoración y atención educacional de la diversidad individual, social y cultural; por tanto, nace la necesidad urgente de fortalecer el diseño de estrategias y regulaciones para que dichos derechos sean una realidad.

En consecuencia, Payá plantea un análisis sobre las conclusiones a las cuales llegaron los países participantes en el CIE 2008, en razón a las principales políticas de educación inclusiva. En tal sentido, considerando las diferentes realidades informadas por las naciones Latino Americanas participantes y que son relevantes en sus agendas educativas sobre inclusión, presentó los siguientes temas abordados de dicho informe:

1.-Niveles educativos: Las políticas educativas en los países de la región abarcarían las distintas etapas y niveles en los sistemas educativos. Es así que, en algunos países se consideran propias de los primeros niveles educativos, otros en cambio la hacen extensiva al nivel secundario e incluso al de educación superior.

2.- Alfabetización: Una de las mayores preocupaciones en la región para alcanzar la equidad y calidad educativa es el analfabetismo, ya que quien es capaz de leer y escribir puede acceder a la cultura. Existiendo en gran parte de los países Latino Americanos programas de alfabetización.

3.-Formación docente: Es clave para lograr la inclusión educativa, la formación del recurso humano como lo es el profesor. Por ejemplo, en Brasil está el programa de formación continua para docentes en educación especial y en El Salvador cursos de especialización para profesores en atención a la diversidad, entre otros.

4.-Retención y prevención del abandono: La disminución de la deserción y el abandono escolar es otro reto importante en las políticas educativas de inclusión. Es así que, en el acceso y éxito de los alumnos con necesidades educativas especiales estaría, por ejemplo, el programa de Colombia “Ni uno menos”, entre otros diversos programas implementados por las diversas naciones en este aspecto.

5.-Educación especial y discapacidad: En la mayoría de las naciones Latino Americanas todavía se asocia la educación inclusiva solo a la educación especial o a la atención a las necesidades educativas especiales, lo cual debe transformarse en un concepto más amplio en la educación inclusiva. Así, por ejemplo, en países como Argentina el concepto se ha ampliado con programas como el de educación temprana, revisión de espacios curriculares y participación de alumnos con discapacidades temporales y permanentes. Además, el proyecto de educación especial para jóvenes con necesidades educativas especiales.

6.-Población rural e indígena: Prácticamente todos los países Latino Americanos implementan programas para implementar políticas educativas que integren a estos colectivos que se caracterizan por su vulnerabilidad, por ejemplo, en el Perú estaría la Ley de fomento de la educación de la niña y adolescente rural.

7.-Becas: También la mayoría de los países de la región consideran que las políticas en beneficio de las familias más pobres a través de ayudas económicas benefician la

inclusión educativa, por ejemplo, el Perú Asegura la gratuidad de la enseñanza a sus alumnos con limitaciones económicas.

8.-Utilización y acceso a las Tic: Otro objetivo de las políticas educativas inclusivas en los países es la disminución de la brecha digital, la cual genera exclusión en un mundo y sociedad globalizada.

En conclusión, el Doctor Payá (2009), plantea que a pesar de las múltiples situaciones y realidades de los distintos países Latinoamericanos en materia de implementación políticas educativas, es indispensable que estas pasen por distintas acciones en los diversos niveles de los sistemas educativos, que permitan crear las condiciones necesarias conducentes a superar la exclusión en los alumnos.

2.9.-Experiencias y desafíos a enfrentar por los países Latino americanos en el futuro de las políticas inclusivas:

La realización de la reunión CIE en el 2008 puso un antes y un después en relación a la discusión del tema sobre inclusión en el ámbito mundial y Latino Americano. A partir de entonces se han ido realizando una serie de reuniones y encuentros sobre el tema, tendientes a la necesidad de incluir a la educación inclusiva en sus agendas de cambio educativo. Es así que se han estado realizando una serie de publicaciones de expertos y reuniones para mejorar las políticas de educación inclusiva en Latino América. Prueba de esto es diversas aportaciones como la publicación de la Revista de educación de Verdugo y Padilla (2009), la cual trata sobre la educación ante la inclusión del alumnado con necesidades educativas de apoyo, en la que se sostiene que el proceso de inclusión educativa y social debe tener en consideración una adecuada planificación, el desarrollo sostenido con apoyo y también la evaluación continua. En otro sentido, el Coloquio de Historia de la educación. El camino hacia la educación, el cual se realizó el año 2009 en Pamplona (España) Clementina Acedo indicó que la agenda Latino Americana pone énfasis en una noción holística de la educación inclusiva, en la cual, se enfatiza en la relación entre educación y sociedad inclusiva, el desarrollo humano y sus derechos y las educaciones como un bien público. En este sentido, la educación inclusiva deberá

acoger a la diversidad construyendo puentes y no barreras. Y aunque cada país tenga sus propias particularidades, la educación inclusiva debe ser común para todos estos. Por otro lado, Payá plantea que debe existir un enfoque transversal, el cual debe recoger distintas dimensiones que permitan aportar al derecho a educarse a través de una educación equitativa y de calidad, políticas educativas en la sala de clases y en los diversos niveles educacionales a lo largo de la vida. Siendo un proceso que permita entender y hacerse cargo de la diversidad en todos los alumnos con una educación que sea personalizada; Enfoque que además podrá facilitar la comprensión, la identificación y la eliminación de barreras, tanto en la participación de los educandos como en su aprendizaje. Finalmente, un enfoque que es capaz de priorizar políticas y programas dirigidos a los alumnos con mayor riesgo de ser marginados y excluidos o que tienen un aprendizaje muy por debajo de los demás.

Por otro lado, el Dr. Andrés Payá (2009) aporta un análisis sobre el aporte a la temática de la inclusión educativa refiriéndose a la I Conferencia Internacional sobre inclusión educativa para las personas con discapacidad. Ruta a la inclusión social, realizada en el 2009 en Lima, Perú y organizada por el Ministerio de educación del Perú. En dicha reunión los expertos internacionales expusieron sobre la educación inclusiva que se da en diferentes países Latino americanos, enfocándose primordialmente a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual, sensorial, autismo y superdotación; inclusión que se establece como derecho a educarse. Es así que, la relatora de la OREAL –UNESCO, Rosa Blanco, planteo que una educación inclusiva para todos se fundamenta en políticas educativas inclusivas que se sostienen en que deben ser a largo plazo, enfocadas en derechos, con fortalecimiento del Estado garante de dicho derecho, caminar desde enfoques homogéneos hacia diversidad con igualdad; políticas generales antes que periféricas y con carácter de preventivas, una mayor inversión para los actores del proceso, avance desde políticas integrales e intersectoriales, implementar políticas para transformar la escuela y considerar la implementación del Diseño universal de aprendizaje (DUA). Es así que, a raíz de los replanteamientos anteriores, la UNESCO estableció un plan para conducir desde la mirada y reflexión de los distintos países, encaminar hacia una mirada y concepción holística y general sobre

las políticas de educación inclusiva en Latino América. Nace así, por ejemplo, la puesta en marcha en el 2009 del taller sobre políticas de educación inclusiva, llevado a cabo en Chile, en el cual se concluyó la necesidad de alcanzar un sistema educativo incluyente. De tal modo, que estas y otras iniciativas puedan dar un nuevo enfoque y paradigma en torno a las políticas públicas sobre el tema. Por consiguiente, se debe buscar la relación que tiene el concepto inclusión con otras temáticas como repensar el concepto equidad a partir del concepto inclusión, concebir la inclusión como un movimiento contra la desigualdad y segregación, crear nuevas políticas educativas a largo plazo con participación social y política, extender los programas para la atención de los niños más pequeños, atender a la diversidad desde la flexibilización y la diversificación curricular e integrar al profesor en su mejoramiento motivacional, profesional y condiciones de trabajo, entre otras. (Amadio y Operti 2010, Pág. 239-246)

2.10.- Latino América en las conferencias internacionales sobre educación inclusiva.

En el año 2008 se llevó a cabo la reunión de la conferencia Internacional de Educación (CIE) en Ginebra, en la cual, se debatió sobre la educación inclusiva. Entre los diversos informes al respecto 12 eran de Latino América, entre estos uno de ellos sobre Chile, informes referidos según orientación de la UNESCO a temas como políticas educativas y enfoques de la educación inclusiva, entre otros. Al año siguiente se realizó la reunión general de América Latina en Santiago de Chile, para identificar y a analizar los avances y retos pendientes sobre la materia, en la cual, Massimo Amadio realizó un análisis sobre los informes de las naciones Latino Americanas en la CIE y resumió como conclusión los siguientes aspectos:

El marco normativo legal: Reconociéndose en la normativa de muchos países de Latino América la educación inclusiva como los derechos de las personas con discapacidad.

- 1.-El marco general de la política educativa: En el sentido que existe un gran desafío en la región por implementar políticas educativas para lograr la calidad educativa para todos y todas, reduciendo las desigualdades y la exclusión.
- 2.-Enfoques y concepciones de educación inclusiva y su relación en asociar la educación inclusiva con la atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales.
- 3.-Grupos prioritarios considerados: Además de centrarse en la mayoría de los países Latino Americanos las políticas de inclusión en la discapacidad y necesidades educativas especiales, algunos países también consideran a los alumnos con alta vulnerabilidad y discriminados socialmente, entre otro tipo de población.
- 4.-Currículo e inclusión: en los informes señalados algunos países se muestran flexibles a establecer currículos flexibles y adaptables para permitir condiciones de igualdad. Se aboga también por ingresar a nuevos contenidos al currículo y otros por currículos organizados en base a competencias.
- 5.-Problemas y desafíos: Los principales según el informe resumido por Andrés Payá (2009), serían los conceptos de calidad, equidad y también inclusión, los cuales orientarían las políticas educativas de los países Latino Americanos
- 6.-Enfoques, alcance y contenido: Desde la concepción inclusiva, la escuela debe adaptarse a la diversidad del alumnado, entendiendo las diferencias como oportunidades de aprendizaje, sin embargo, algunas veces la integración educativa se pretende como práctica inclusiva, lo cual genera un riesgo a la atención a la diversidad y promueve la segregación.
- 7.-Políticas públicas: Las políticas de educación inclusiva deben estar junto a las políticas sociales en forma transversal, la participación de toda la sociedad, con políticas públicas a largo plazo que transformen los sistemas educativos en inclusivos.
- 8.-Interfaces y transiciones: Se deberá ofrecer a nivel de los sistemas educativos oportunidades en toda la vida de los educandos, implementando procesos y caminos que atiendan a la diversidad con adaptaciones curriculares, que permitan la adquisición de competencias para participar social, económica y políticamente. Siendo de vital importancia las oportunidades de transición entre los niveles educativos para asegurar el acceso y permanencia de los alumnos en el sistema.

9.- Finalmente, educandos y profesores: La relación en la sala de clases entre el profesor y sus alumnos, así como las metodologías de enseñanza a utilizar, son muy importantes en el proceso de inclusión. Para esto además es necesario un cambio en la formación de los profesores, en el sentido que los docentes deben tener la formación necesaria para enfrentar el desafío de la educación inclusiva.

2.11.-Salas de clases inclusivas:

En la VI jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica, organizadas por la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en Guatemala (2009), sobre educación especial e inclusión educativa (Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas), Pere Pujolás Maset de la Universidad Vic, Barcelona, sostiene en su ponencia que una Escuela y un aula inclusiva serían aquellas donde alumnos diferentes pueden aprender juntos.

Si se considera que en todas las escuelas y en todas las salas de clases hay alumnos diferentes, no se puede a su vez afirmar que todos los centros educativos y todas las aulas de clases son inclusivas. Cuando el autor habla de alumnos “diferentes” se refiere a aquellos que sean aun “muy diferentes”, como lo pueden ser aquellos con una discapacidad psíquica grave, por ejemplo, que requieran recursos no convencionales para su desarrollo educativo. Pujolás (2015), plantea un tipo de escuela que no excluiría a ningún niño o joven, ya que manifiesta que no hay distintas categorías de alumnos que necesitan distintos tipos de centros educativos, en una escuela inclusiva no habría alumnos corrientes y especiales, hay alumnos, los cuales tienen características y necesidades particulares, siendo la diversidad algo normal, lo normal es que las personas sean diferentes. Además, cuando expresa que los alumnos deben aprender juntos se refiere a todo tipo de alumnos, los diferentes, aunque sean muy diferentes. En efecto, aprendan todos no solo en la misma escuela sino en la misma sala y participando en todas las actividades de aprendizaje comunes como sea posible. Sin embargo, es posible que sea necesario que alguno sea atendido de forma más individual para responder a alguna necesidad educativa específica de éste, pero todos deben ser atendidos en el aula común, al lado de sus compañeros de

su misma edad. Pujolás (2015) presenta una interrogante al respecto ¿Qué podemos hacer para que todos los alumnos, que son diversos, aprendan al máximo de sus posibilidades? En tal sentido, plantea tres caminos complementarios de trabajo para que alumnos diferentes puedan aprender juntos, considerando también la inclusión de aquellos con discapacidad. El autor define de la siguiente forma sus estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula como dispositivo pedagógico:

1.- La personalización de la enseñanza: Referida a la adecuación o el ajuste de lo que se enseña y el cómo se enseña según las características individuales de los alumnos.

2.- La autonomía de los alumnos y alumnas: Referida a la autorregulación del aprendizaje, es decir cuantos más alumnos autónomos hay en la sala de clases para aprender, mayor tiempo quedará para atender aquellos menos autónomos.

3.- La estructuración cooperativa del aprendizaje: Se debe estructurar la clase de manera que el profesor (a) no sean los únicos que enseñan, también se den grupos pequeños de trabajo colaborativo entre alumnos para cooperar entre pares a la hora de aprender. El aprendizaje cooperativo facilitaría el aprendizaje de todos los alumnos, no solo en lo referido a actitudes y valores, también de conceptos y procedimientos. Y no solo de los que les cuesta más aprender, sino también de aquellos que tienen mayores capacidades para aprender.

Por otro lado, el Ministerio de educación de Chile en su guía de respuesta educativa a la diversidad (2007) manifiesta que en aulas inclusivas la capacidad de los profesores para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones para permitir el aprendizaje de todos sus alumnos es una condición necesaria en aulas inclusivas, de tal forma que los docentes deben planificar bien la situaciones de aprendizaje, por consiguiente, según Ainscow (2001), la planificación será más eficaz cuando los planes de clase son variados, la organización de la sala de clases sea adaptada para dar respuesta a la información que proporcionan los alumnos durante dichas clases; las estrategias se planteen de tal forma que permitan a los alumnos encontrar un sentido a las actividades propuestas por el profesor (a) y las tareas que se le envíen a los niños para la casa se planifiquen con el objetivo de reforzar y mejorar el aprendizaje.

Stainback y Stainback (1999), proponen algunas de las siguientes características de las aulas inclusivas:

-En relación a la filosofía del aula: En la cual las salas de clases en las que los niños aprenden y conviven deben tomar una filosofía de valorarse en ella la diversidad, considerando que la escuela debe ser un aporte para mejorar el aprendizaje a través de la valoración de las diferencias.

-En relación a las reglas del aula: Entre las reglas de la sala de clases inclusiva, los derechos de cada miembro de las clases son intencionalmente comunicados, por ejemplo, “tengo derecho a aprender de acuerdo a mi capacidad”.

- En relación a la instrucción acorde a las características del alumno: En las salas de clases inclusivas se debe dar las ayudas a todos los alumnos que lo requieran para que estos logren alcanzar los objetivos propuestos en el currículo para la clase. No se espera que los alumnos logren un currículo que no considere su diversidad y necesidades, por tanto, el currículo establecido se debe ajustar o expandir cuando sea necesario para responder a dichas necesidades.

- En relación a los apoyos dentro del aula ordinaria: Los servicios y ayudas se deben entregar en un marco educativo general e integrado para los alumnos en aulas inclusivas: En tal sentido, se pueden utilizar formas de ayuda o apoyo como el fomento de una red de apoyo natural, la cual, ponen énfasis en los sistemas de tutorías entre pares, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, del mismo modo una cooperación entre docentes regulares y especiales diferenciales; la cooperación y la colaboración con las actividades, siendo estas igualitarias más que independientes y competitivas, en una adecuada relación entre profesor -alumnos; la acomodación en el aula, cuando no están los expertos externos para apoyar al alumno, el sistema de apoyo en la sala y el currículo son modificados para ayudar no solo al alumno que lo necesite, sino también a otros alumnos en la sala; Autorización, entendida en el sentido que es el docente el principal apoyo en la sala para resolver problemas y dar información, pero en un aula inclusiva el docente pasa a ser un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo hacia sus alumnos; promover la comprensión de las diferencias individuales, los docentes en las aulas inclusivas

deben ser guías para la comprensión de los alumnos del entendimiento de las diferencias individuales, aporte valiosísimo para el respeto mutuo y sentido de comunidad. Finalmente, la flexibilidad, entendida como la aceptación y adaptación para cambiar cuando sea necesario, en el entendido que no existe una respuesta simple o única para todas las preocupaciones y necesidades de los alumnos.

2.12.-Principales aportes a la educación inclusiva desde el Diseño universal para el aprendizaje (DUA):

Desde una mirada de inclusión educativa, se amplía el concepto de integración educativa hacía la idea de transformar el sistema educativo y las escuelas para atender las necesidades de todos los alumnos, a través de identificar y eliminar las barreras que se les presentan para el logro adecuado de los aprendizajes. De este modo, el Diseño universal para el aprendizaje (DUA) se presenta como un importante aporte para la eliminación de barreras y el logro de aprendizaje en todos los alumnos sin importar sus condiciones particulares, de tal forma que se cumpla con el principio de la Declaración de los derechos humanos de 1948 sobre el derecho a la educación y el derecho a la educación para todos declarado en Tailandia en 1990. Por consiguiente, el mayor aporte en este sentido del DUA a la educación inclusiva es proponer el principio de accesibilidad a la educación para todos, fundamentándose en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción. En tal sentido, como lo plantea Giné y Font, 2007; se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

De acuerdo a lo anterior, el aporte del DUA a la educación inclusiva se basa en el desarrollo de tres principios fundamentales, los cuales serían:

- 1.- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: Los alumnos por lo general, tienen diferencias en su forma de percibir y comprender la información que reciben, por consiguiente, no existiría una sola forma de representación óptima para todos los estudiantes. En base a esto el educador debe

reconocer en sus alumnos las diversas modalidades sensoriales, sus estilos de aprendizaje, intereses y preferencias; de tal forma que en base a esta información utilice diferentes formas de presentación de las asignaturas y contenidos, los cuales favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información en todos sus estudiantes. En Tal sentido, el Diseño universal para el aprendizaje (DUA) propone las siguientes tres pautas:

a) Proporcionar las opciones de percepción: Opciones que personalicen la visualización de la información, que proporcionen las alternativas para la información sonora y que proporcionen las alternativas para la información visual.

b) Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos: Opciones que definan el vocabulario y los símbolos, que clarifiquen la sintaxis y la estructura, que descifren el texto o la notación matemática; opciones que proporcionen la interpretación en varios idiomas y aquellas que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística.

c) Proporcionar las opciones de la comprensión: Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo, que destaquen las características más importantes, las ideas grandes y las relaciones; que guíen el procesamiento de la información y aquellas que apoyen la memoria y la transferencia.

2.- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El profesor (a) en este segundo principio debe considerar todas las formas de comunicación y expresión, debe reconocer y considerar el modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje. En tal sentido, considera las siguientes tres pautas:

a) Proporcionar las opciones de la actuación física: Opciones en las modalidades de respuesta física, en los medios de navegación y para el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden.

b) Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez: Opciones en el medio de comunicación, en las herramientas de la comprensión y

resolución de los problemas. Además, en el apoyo para la práctica y desempeño de tareas.

c) Proporcionar las opciones de las funciones de ejecución: Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos, que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación; que faciliten el manejo de la información y los recursos. Finalmente, que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento.

3.- Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: El profesor(a) en este tercer principio debe presentarle a sus alumnos diferentes niveles de desafíos y de apoyos, tales como fomentar trabajos de colaboración y también individuales; formular preguntas para guiar a los alumnos en las interacciones, proporcionar estrategias alternativas para activar sus conocimientos previos, apoyar su memoria y el cómo procesan la información. En este sentido este tercer principio plantea las siguientes pautas:

a) Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses: Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía, que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad y opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones.

b) Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia: Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados, opciones con diferentes niveles de desafíos y apoyos; que fomenten la colaboración y la comunicación. Finalmente, que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría.

c) Proporcionar las opciones de la autorregulación: Proporcionar a los alumnos opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas, que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas; y aquellas que desarrollen la autoevaluación y la reflexión.

Por último, como lo plantea Morín (2016), el Diseño universal del aprendizaje ayuda a todos los alumnos, no sólo a los que tienen dificultades de aprendizaje o atención, ofreciendo a los alumnos más de una manera de acceder a un mismo material educativo, permitiendo a su vez la utilización por parte de los alumnos de diferentes métodos para mostrar lo que saben. Sin duda, principalmente se presenta

como una herramienta indispensable para que la inclusión educativa permita no solo la no discriminación de acceso a los sistemas educativos, sino además la oportunidad de obtener buenos resultados educativos en todos los alumnos.

2.13.-Conceptualización de adecuaciones curriculares en educación:

Existe una gran similitud en la bibliografía al momento de definir las adecuaciones o también llamadas adaptaciones curriculares, es así que, Erika Luna Montes (2000) nos plantea que:” Las adecuaciones curriculares se definirían como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas por el currículo común. Constituirían lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con su grupo”. En este sentido, Maribel Domínguez (2017), establece una serie de consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de implementar las adecuaciones curriculares en todo Centro educativo. En primer lugar, para que dicho trabajo sea acertado y sistemático se debe considerar en el trabajo docente su planificación educativa y el cómo evalúa a sus alumnos con necesidades educativas especiales, de tal manera que para planear su trabajo pedagógico el docente debe considerar los planes y programas de estudio en lo referente a las orientaciones teórico-prácticas, enfoques y propósitos, así como en comprender y manejar conocimientos, capacidades, habilidades intelectuales y actitudes que corresponden a su campo disciplinar. Además, debe considerar tener conocimiento de las condiciones de su Centro educativo, lo cual requiere tener presente los recursos con los que se cuenta y, tener un conocimiento acabado de las características y necesidades educativas de los alumnos. En tal sentido, es necesario que los profesores manejen acabadamente los contenidos y propósitos del marco curricular para realizar su planificación de clase en forma flexible y en adaptación al contexto de sus estudiantes; de tal forma que, los propósitos serían iguales para todos sus alumnos, pero la forma de llegar a los objetivos sería lo que cambiaría en las distintos centros educativos y grupos de alumnos. Por lo tanto, para una planificación

que responda a estas necesidades de los alumnos es preciso transformar todo el centro educativo en lo relativo a la organización del trabajo, de la utilización de sus espacios, del tiempo, los procesos como se enseña, la evaluación y muy importantemente las actitudes personales. Por otro lado, Domínguez plantea que los profesores deben considerar las diferencias individuales de los alumnos, las influencias de su familia y del medio social y cultural, los antecedentes y experiencias escolares de los niños y sus expectativas, actitudes e intereses hacia su trabajo educativo, es decir sus necesidades educativas especiales.

Por consiguiente, para que cada profesor (a) lleve a cabo adecuaciones curriculares en sus alumnos, debe partir en base a una clara concepción del desarrollo y aprendizaje infantil, puesto que las adecuaciones deben orientarse como una intervención que pueda determinar la dirección de estos procesos. Las adecuaciones curriculares son la estrategia para alcanzar los propósitos de la enseñanza, sobre todo cuando el alumno o grupo de alumnos requieren un apoyo adicional a su proceso de enseñanza- aprendizaje educativo.

2.14.-Niveles de concreción de las adecuaciones curriculares:

1.- Adaptación curricular de centro:

Las adecuaciones curriculares del centro educativo se establecen en relación a que van dirigidas en primer lugar a todos los alumnos del centro educativo y se plasma según Toy y Gómez (2017), en el proyecto educativo del Establecimiento en sus etapas y ciclos educativos; por consiguiente, es la adaptación al currículo oficial establecido. Por otro lado, este tipo de adecuación curricular es elaborada por la unidad técnica pedagógica del establecimiento con la colaboración de todos los profesores de los ciclos y niveles educativos; por lo tanto, debiera ser aprobada por todos los integrantes del consejo escolar del Establecimiento y monitoreada por la administración y supervisión de la provincial de educación.

En este tipo de adaptación curricular se da una de las más importantes adaptaciones curriculares, la cual dice relación con atender a las finalidades

educativas y el contexto educativo del Establecimiento educacional, siendo los objetivos orientados a una respuesta socio – cultural, los intereses y el bagaje cultural de la familia, las características de los alumnos y de sus profesores, los recursos económicos de que se dispone y los recursos en general.

Es importante que en esta etapa las adaptaciones estén correlacionadas con las finalidades que se establecen para el PEI del centro educativo, ya que el proyecto curricular de centro o llamado adaptación curricular de centro, sería la concreción curricular de las intenciones educativas en el PEI que se ha elaborado en conjunto.

Toy y Gómez (2017), plantean la necesidad de que cada Establecimiento educacional procure la atención a la diversidad, se deben comprometer a establecer ciertos principios y normativas que permitan concretizar la adaptación y a las cuales todos en las escuelas se comprometen con lograr según la concretización curricular y las intervenciones educativas en el P.I.E. de la escuela, construido por todos los miembros del centro educativo.

En el entendido que un centro educativo se compromete a atender a la diversidad en su ámbito curricular, debe concretar sus intenciones educativas declaradas en el proyecto educativo.

Por consiguiente, atendiendo a la idea de un Establecimiento educacional que respete la diversidad y la comprensión de dicha diversidad, Jesús Vidal (1996, pág. 44) plantea que la consecución de un modelo de escuela y educación comprensiva diversificada debe tener los siguientes cambios:

1.- En lo referido la concepción educativa: Esta debe implicar comenzar desde una concepción de lo educativo al instructivo (habilidades y destrezas), recalando que las necesidades deben estar en potenciar y desarrollar aspectos psicosociales del desarrollo además de habilidades y destrezas. Dar interés en la actividad educativa y poner énfasis en el proceso y las estrategias educativas necesarias para desarrollar las capacidades y valores importantes para todos. También, elegir una mirada integracionista de aquellos que son capaces de seguir los programas, siguiendo una apuesta por la individualización en el aprendizaje.

2.-En el modelo curricular: Se establece un concepto del currículo como un instrumento del profesor, que requiere un currículo equilibrado, significativo, flexible y continuo

3.- En lo referido a la organización escolar: Se trata del servicio de la concepción curricular y educativa antes tratada y que debe tener las siguientes características: Debe ser flexible, en el sentido que pueda adoptar formas organizativas para los fines educativos. Que debe estar al servicio de los fines de la educación, es decir, que todos los estudiantes son parte del centro educativo.

Por consiguiente, cuando se opta por un tipo de centro educativo integrador, o que sea para todos los alumnos, considerando por lo demás a aquellos que presentan necesidades educativas especiales, se debe considerar una escuela que integre necesidades y no alumnos (García Pastor, 1983).

Se debe tener una concepción de educación, la cual, debe tener una orientación educativa y de aprendizaje que considere el PIE de la escuela,

2.- Adaptaciones curriculares de aula:

Las adaptaciones curriculares de aula son los ajustes que se realizan a la programación curricular, las modificaciones al agrupar a los alumnos; la revisión de los métodos, recursos de la didáctica, técnicas y estrategias de enseñanza – aprendizaje, las actividades y la evaluación del grupo curso (Bustillos Lucero, 2016). Si se considera que la sala de clases es el contexto por excelencia en donde los aprendizajes de los alumnos se producen, por lo general la programación de aula se debe planificar en forma general para todos los alumnos; sin embargo si alguno o más alumnos tiene dificultades para aprender y requiere de apoyos que le pueden ser brindados en la sala de clases conjunto a sus demás compañeros, a través de la participación de él o ellos para conseguir los objetivos planificados con el mayor grado de participación dentro del aula, nos referimos entonces a una adecuación curricular de aula. En este sentido, Bustillos (2016) establece tres finalidades que persiguen las adecuaciones curriculares de aula. En primer lugar, se establece que

todas las propuestas en las adaptaciones realizadas a nivel del Centro educativo serían válidas con la contextualización adecuada en el aula; se deben crear condiciones para el desarrollo simultáneo de diferentes programas en la sala, incluyendo los más específicos dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales. Es así que, se debe garantizar que estos alumnos con necesidades educativas especiales no estén ajenos al aprendizaje del resto del grupo, por el contrario, es muy importante que participen en las actividades y la dinámica general del grupo curso.

3.- Adaptaciones curriculares individuales:

Para Blanchard y Muzás (1999) las adaptaciones curriculares individuales serían” el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias de los alumnos”, para la fundación Cadah (2012) serían “todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales (N.E.E.) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros” y para Grau y Fernández (2008) son “los ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para el alumno, con el fin de responder a sus necesidades específicas. Estas adaptaciones pueden ser significativas o no significativas”, “las adaptaciones curriculares individuales se llevan a cabo cuando a pesar que se diseñan adaptaciones al grupo, el alumno con necesidades educativas especiales no logra superar dichas dificultades. Las adaptaciones individuales se llevan a cabo al implementar medidas que a pesar de la planificación grupal el niño no logra avanzar en sus necesidades educativas especiales, requiriendo la elaboración de un programa de desarrollo individual. Por otra parte, Blanco, (2002), plantea que “habrá que realizarlas sólo cuando la programación de la sala diversificada no sea suficiente para dar respuesta a determinadas necesidades de los alumnos.

3.1.- Adaptaciones curriculares no significativas:

Para Grau y Fernández (2008) las adaptaciones curriculares no significativas “son modificaciones que no afectan a los elementos prescriptivos del currículo”, serían aquellas que “afectan a elementos tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno. El tutor y/o el equipo docente realizarán tales adecuaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro... serán atendidas en el contexto habitual del alumno” (Andalucía). Según Rodríguez y Solís (2015), “son aquellas acciones por parte del docente que no modifican substancialmente el programa de estudios oficial. Este tipo de adecuación está constituida esencialmente, por la creación de situaciones de aprendizaje adecuadas, con el fin de atender las necesidades educativas de los alumnos”. Por consiguiente, las acciones correspondientes a estas adecuaciones no significativas constituirían ajustes metodológicos y evaluativos, en ningún caso cambios a los objetivos y contenidos del programa curricular oficial para el curso, más bien cambios según los intereses, necesidades y características de los alumnos, pero respetando los lineamientos y metas del currículo establecido. La fundación CADAH (2012) la define como aquella que “modifica elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a tiempo, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación”

Es un tipo de adaptación reservada para alumnos que presentan necesidades educativas especiales, los cuales requieren un grado muy específico de concreción en el currículo, el cual puede requerir cambios en el programa que tienen sus compañeros de curso (Aldamiz, 2000).

Un alumno que no necesariamente tenga necesidades educativas especiales puede requerir en algún momento de su escolarización una adaptación curricular no significativa. Esta referida esencialmente a un tipo de estrategia educativa con el fin de individualizar la enseñanza, teniendo una intención más bien preventiva y compensadora.

Rodríguez y Solís (2015), realizan algunas recomendaciones para implementar adecuaciones curriculares no significativas, entre ellas las referidas a la situación de prueba, en la cual recomiendan, por ejemplo, utilizar ítems de respuesta corta, leer la prueba y aclarar instrucciones, permitirle al alumno uso de tablas y formulas, dividirle la materia de estudio en dos pruebas, dar tiempo prudencial adicional para realizar la prueba, etc. En el nivel escolar, dar trabajo extra en los ramos con más dificultad, utilizar estrategia de tutoría entre pares, ubicar al alumno cerca de la pizarra y del o la docente, eliminar elementos que distraigan al alumno, darle reforzamiento positivo y verificar su tarea, respetar el ritmo y estilo de aprendizaje del alumno, reforzar autoestima con actividades en las que puedan obtener buenos resultados, dar más tiempo para realizar la tarea en clases, emplear apoyo de medios audiovisuales, etc. En el hogar se deben establecer rutinas, límites y responsabilidades, limitar el uso de la televisión y juego en el computador, repasar en casa la materia vista en clases, entre otras.

3.2.- Adaptaciones curriculares individuales significativas:

Son las que “se realizan desde la programación de aula, previa evaluación psicopedagógica, y sirven de base para determinar los apoyos necesarios. Son medidas extraordinarias que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial ya que modifican objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las áreas curriculares, y criterios de evaluación” Grau y Fernández (2012).

En razón a dar respuesta educativa oportuna y eficiente para atender a la diversidad de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), las cuales requieren una modificación significativa a nivel curricular, ya sea en los objetivos, contenidos o en la evaluación curricular, Soledad Villén Alarcón (2009) propone el siguiente procedimiento para seguir una adaptación curricular individual significativa:

- 1.- Observar las medidas de adaptación generales, los contenidos al momento de la programación en la sala de clases, los cuales no han cumplido con resolver las

necesidades educativas especiales de un alumno en particular. El docente tutor (ra) debe reflexionar la necesidad de implementar una adaptación curricular significativa según la información inicial diagnóstica de ese alumno reunida por el equipo multidisciplinar de profesionales, el cual está compuesto por profesores y otros profesionales especialistas en diversas áreas como psicólogos, educadores diferenciales, orientadores, etc.

2.- Con la información reunida previamente, el jefe de estudios realizará una reunión con los profesionales antes mencionados, en la cual se tomará la decisión de implementar una adecuación curricular significativa, así como los elementos del currículo que será necesario intervenir o modificar para adecuarlos a la necesidad particular del niño.

3.- Las personas que intervendrán en la educación del alumno, profesor tutor y otros, deberán confeccionar un documento detallando sobre la adaptación curricular individualizada, siendo apoyados en ello por profesores especialistas y otros profesionales.

4.- El director deberá enviar el documento elaborado sobre la adecuación curricular a los organismos oficiales de zona.

5.- La inspección de zona deberá informar positiva o negativamente sobre dicho documento y realizará las aportaciones o consideraciones que estime conveniente hacer para incluir en dicho documento. Finalmente, dicho organismo oficial aprobará o no la puesta en marcha de la adecuación curricular significativa.

1.- Adecuaciones curriculares de acceso:

Para Krysia Solís y Liliana Rodríguez (2015), serían aquellas que permiten crear las condiciones físicas en los diversos espacios y mobiliario escolar con el fin de permitir su utilización de la forma más autónoma posible por parte de los alumnos

con necesidades educativas especiales y que, a la vez, le permitan una mejor comunicación e interacción con los demás.

En otro sentido, se debe considerar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales, además de necesitar dichas adecuaciones de acceso, también requieren modificaciones a los elementos básicos de acceso al currículo, en especial a aquellos diagnosticados con déficit motor, visual o bien auditivo; por consiguiente, requieren de materiales especiales, adaptación de elementos físicos, muebles especiales, aparatos de ortopedia, audífonos, pizarras especiales, etc. También considerar formas de responder a los requerimientos del currículo como, por ejemplo, en estudiantes ciegos pruebas con sistema braille, en sordos, consultas por escrito o en LESCO, más tiempo para realizar las tareas, entre otras.

De los diferentes estudios y enfoques sobre la materia, el Ministerio de educación chileno publicó una serie de criterios a considerar para las adecuaciones curriculares de acceso, los cuales se resumen en los siguientes criterios:

1.- Presentación de la información:

El cómo se le presenta la información al alumno debe permitir que a través de modos alternativos estos puedan acceder a la información auditiva, táctil, visual o a la combinación de ellas. Es así que, por ejemplo, se deben utilizar equipo de ampliación del sonido, de las imágenes y letras, uso de color para resaltar videos, uso lupas, lenguaje de señas, braille, entre otros.

2.- Formas de respuesta:

Estas deberían permitir a los alumnos a realizar sus actividades, tareas académicas y correspondientes a evaluaciones; a través, de múltiples formas y con utilización de diversos elementos técnicos y tecnológicos diseñados para la disminución de las barreras que obstaculizan la participación del alumno en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, responder utilizando un computador adaptado, una máquina braille, manipulando materiales, uso de calculadora, organizadores gráficos, entre otros.

3.- Entorno:

El factor de organizar adecuadamente el entorno físico permite a los alumnos un acceso con autonomía, esto mediante adecuaciones a los espacios, la ubicación y condiciones necesarias para desarrollar su trabajo escolar, sus actividades o la evaluación de sus aprendizajes. Por ejemplo, ubicar en un lugar determinado al alumno en la sala de clases para que no se distraiga, para que esté cerca de la profesora o pizarrón, para que se pueda desplazar de mejor modo, poner a disposición del alumno de equipamiento especial, controlar la luminosidad, entre otros.

4.- Organización del tiempo y el horario:

Cuando se organiza el tiempo en forma adecuada permite el acceso autónomo de los alumnos, cuando se modifican las estructuras en el horario y tiempo para desarrollar la clase y sus evaluaciones. Por ejemplo, adecuar la cantidad de tiempo que el alumno requiere para su tarea o para su prueba; permitir cambio de horario para rendir evaluaciones, dar más tiempo para ella, entre otras.

2.- Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:

Los objetivos de las bases curriculares establecidas por los diversos sistemas educativos pueden y deben ser ajustados según los requerimientos específicos de cada alumno con relación a los aprendizajes prescritos en las asignaturas del curso. Los objetivos de aprendizaje denotan las competencias que cada alumno debe alcanzar, por consiguiente, deben adaptarse según el resultado de un proceso de evaluación amplio e interdisciplinario. Sin dejar de considerar que hay objetivos de aprendizajes mínimos que el alumno requiere lograr para seguir avanzando.

Dunk, Hernández y Sius (2016), se refieren de la siguiente forma al como pueden ser adaptados los objetivos del aprendizaje en relación a las necesidades específicas de los alumnos, proponen:

1.- Priorizar determinados objetivos:

Seleccionando aquellos que se pueden considerar determinantes para que los alumnos adquieran aprendizajes futuros.

2.- Introducir objetivos o contenidos:

Introducir aquellos objetivos no considerados en el currículo prescrito, puesto que el alumno con necesidades educativas especiales puede requerir objetivos complementarios o alternativos a los del currículo tradicional o regular.

3.- Eliminar determinados objetivos o contenidos:

Algunos alumnos con necesidades educativas especiales, cuyas dificultades sean más significativas, es posible que no puedan desarrollar todos los objetivos y contenidos que establece el currículo para su grupo curso y nivel, es posible que se necesite eliminar los objetivos menos significativos. Por otro lado, si se va a incluir objetivos o priorizar otros, es posible que se deba renunciar a algunos, pero no a los considerados básicos.

4.- Cambiar la temporización de los objetivos:

Algunos alumnos con necesidades educativas especiales necesitan más tiempo para lograr un objetivo en particular, por tanto, si lo que se pretende es que no renuncie a él, se le debe trasladar dicho objetivo al semestre o periodo posterior.

5.- Simplificar los objetivos: En determinados casos solo es necesario disminuir el grado de dificultad de algún objetivo para facilitar la apropiación y adquisición de él por parte del alumno.

6.- Desglosar los objetivos:

Para cuando se establecen metas más pequeñas que van acercando progresivamente al alumno hacia el objetivo terminal.

3.- Adaptaciones curriculares a las metodologías de aprendizaje:

Los alumnos tienen diversas formas de aprender, distintos ritmos y estilos de aprendizaje, distintas preferencias en la utilización de acceso a la información, lo

cual permite entre otras situaciones seleccionar el tipo de actividades adecuadas para la entrega de la información al alumno a través de los distintos canales sensoriales. Considerando que los alumnos con necesidades educativas especiales logran sus aprendizajes bajo los mismos principios y métodos pedagógicos que han sido efectivos en los otros alumnos, Duk, Hernández y Sius (2016), proponen tener las siguientes consideraciones al respecto:

- Uso de técnicas para estimular la experiencia directa, la reflexión y expresión
- Estrategias para favorecer la cooperación entre alumnos, trabajos grupales, etc.
- Utilización de estrategias para mantener la atención del grupo.
- Proponer a los alumnos diversas actividades que les permitan diferentes grados de exigencia y posibilidades de ejecución y expresión.
- Buscar estrategias que favorezcan en los alumnos el aprendizaje significativo y la motivación por aprender.
- Utilizar al interior del grupo curso diferentes formas de agrupamiento.
- Procurar enseñar actividades y realizar juegos recreativos para que todos los alumnos participen.
- Establecer actividades para la estimulación, el autocontrol y la regulación social de los alumnos.

2.15.-Pasos para la toma de decisiones en la implementación de adecuaciones curriculares:

El Ministerio de educación de Chile con motivo de la difusión del programa de diversificación de la enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales, plasmado en el decreto supremo de educación N° 83 del año 2015, que aprueba los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con N.E.E. de educación parvularia y educación básica, propone tres pasos para identificar las adecuaciones curriculares individuales en cada alumno y planificar su desarrollo. En primer lugar, se refiere a la evaluación diagnóstica individual, la cual estaría referida a la implementación de un proceso que debe reunir y analizar toda la información importante en las distintas dimensiones de aprendizaje en el niño o joven, como

también en los variados factores que intervienen en el contexto educativo, familiar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno. El ámbito de la evaluación diagnóstica considerarían en primer lugar el alumno y su objetivo es reunir información para determinar las fortalezas y dificultades de su aprendizaje como aprendizajes prescritos en el currículo (aprendizajes previos), potencialidades e intereses (fortalezas, habilidades y destrezas), barreras al aprendizaje (condiciones personales, factores y obstáculos del contexto educativo, etc.); estilos de aprendizaje (método o estrategias que utilizan para aprender). Luego, estaría el ámbito del contexto educativo y familiar, cuyo propósito sería conocer cuáles son los factores que se relacionan con las condiciones de la enseñanza y la vida en su casa, los cuales influirían en su aprendizaje y estarían referidos a considerar los aspectos de gestión institucional que estarían involucrados por parte del centro educativo y conocer cuáles serían los recursos y medios de apoyo con que cuenta la escuela para la atención a las necesidades educativas especiales de sus alumnos; en lo referido a la sala de clases, en donde se considera la gestión curricular en ella y en el contexto familiar, el cual aporta la información socioeconómica, cultural y psicoafectiva de la familia del alumno, la que entregaría datos sobre las expectativas, apoyos y vínculos entre los integrantes del grupo familiar.

El segundo paso para la toma de decisiones en la implementación de las adecuaciones curriculares es la definición del tipo de adecuación curricular, puesto que esta conlleva un proceso en el que los profesionales de la escuela junto a la familia del niño definen los tipos de adecuaciones curriculares que requiere el menor para dar respuesta a sus necesidades educativas especiales, las cuales fueron previamente establecidas por medio de la evaluación diagnóstica. En este proceso es muy importante la coordinación, cooperación y participación del educador diferencial y el profesor (a) de aula en definir cuáles serán las adecuaciones curriculares que se implementarán para el niño.

El tercer paso es la planificación y registro de las adecuaciones curriculares, el cual se da luego de definir qué tipo o tipos de adecuaciones necesita el alumno, siendo necesario un plan de adecuaciones curriculares, que debe considerar aspectos como el tipo de necesidades educativas especiales y contextuales que presenta el

menor, el tipo de adecuación curricular y los criterios a tener en consideración, cuál o cuáles son las asignaturas en las que se aplicará dicha adecuación; cuáles serán las estrategias metodológicas que se usarán, el tiempo que durara tal implementación, quienes son los responsables de ella, que recursos humanos y materiales se ocupara; que estrategias de seguimiento y evaluación de las medidas y acciones de apoyo se definirán en el plan las evaluaciones de los resultados en el aprendizaje del alumno y la revisión y ajustes al plan implementado.

2.16.-Criterios y orientaciones de adecuación curricular en Chile.

Los criterios de adecuaciones para la educación parvularia y básica en Chile están pensados en el trabajo con alumnos cuya integración e inclusión se da por sus necesidades educativas especiales. En tal sentido, las adecuaciones curriculares se deben entender como los cambios a los elementos del currículo, lo cual se traduce en ajustes a la programación del trabajo en la sala de clases y que beneficien a este tipo de alumnado. Según el Ministerio de educación chileno, la decisión de implementar adecuaciones curriculares para un alumno debe tener presente que las prácticas educativas siempre deben considerar la diversidad individual, debe considerarse como punto de partida toda la información previa recabada, dichas adecuaciones curriculares deben asegurar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan permanecer y transitar en los distintos niveles educativos; se deben también definir bajo el principio de favorecer aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles dado su impacto para el desarrollo personal y social del alumno y que dicho proceso debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento y la familia. Por otro lado, en relación a los tipos de adecuaciones curriculares y los criterios para su aplicación, se pueden encontrar las adecuaciones curriculares de acceso, cuyo criterio a considerar son la presentación de la información al alumno, las formas de respuesta, el entorno y la organización del tiempo y el horario; adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje, cuyo criterio de aplicación son la graduación del nivel de complejidad, la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, la temporalización, el enriquecimiento del

currículum y eliminación de aprendizajes. Para el proceso de toma de decisiones y para la implementación de las adecuaciones curriculares, se requiere el cumplimiento de tres aspectos necesarios referidos a la evaluación diagnóstica individual, en relación al estudiante, al contexto educativo familiar, definición del tipo de adecuación curricular, planificación y registro de las adecuaciones curriculares y evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otro lado, el docente debe conocer los contenidos y propósitos para poder realizar una planificación curricular flexible, la cual se pueda adaptar al contexto en el cual trabaja.

2.17.-Integración e inclusión en la educación preescolar:

A partir de la convención de los derechos del niño (1989), en la cual se declaró la necesidad de una mayor atención y educación a la primera infancia en el mundo, comenzó un movimiento por los derechos educativos de los niños con algún tipo de discapacidad, en tal sentido, se comienza a transitar la atención de esta población infantil desde la escuela especial a la escuela normal. De esta forma se establecieron diferentes modalidades de integrar al niño; referidas a integración en los espacios físicos donde se la daba la ayuda al menor o bien a la distribución temporal, con un tiempo de apoyo parcial al interior del centro educativo para ir logrando un tiempo total. En relación a la modalidad de apoyo, también se daba en espacios fuera de centro de educación regular, en escuelas especiales (Gortazar; 1992; Hegarty, Hodgson y Clunies –Ross, 1988). Sin embargo, este tipo de intervenciones se comenzaron a cuestionar, ya que, si bien el niño con discapacidad se favorecía con la relación e integración social con otros niños de su edad, también era cierto que desde el enfoque educativo y su aprendizaje seguía siendo individual, apartado de las actividades de los otros menores.

El diseño curricular, además del acceso de todos los niños de 0 a 6 años, incluidos los con discapacidad, en lo referido a los profesores y su formación inclusiva ha estado enfocado a metodologías prácticas, con flexibilidad y evaluaciones en relación a procesos antes que a productos. En estos últimos se pueden orientar las

decisiones y prácticas de las educadoras en cada centro educativo y en cada niño en particular.

En el período entre los años setenta y ochenta, a nivel de jardines infantiles y escuelas, es donde se comienzan a conocer experiencias respecto al cumplimiento del derecho a una educación para todos, incluyendo a niños con discapacidad, y al mismo tiempo se difunden experiencias que demuestran el beneficio de tener espacios de inclusión con y para todos en la educación pre escolar regular.

Posteriormente, en la Conferencia Mundial de Educación para todos (Unesco, 1990), las naciones del mundo declaran el reto y necesidad de terminar con la exclusión educativa desde el nacimiento, valorando la educación inicial, sobre todo en aquellos niños de mayor vulnerabilidad como pobres, desasistidos y aquellos con discapacidad. Así, luego de una década, en el año 2000 el Foro mundial de educación para todos (Unesco), a la luz del escaso progreso en la materia, reafirmó la declaración de luchar por la inclusión educativa de los más desfavorecidos. Por consiguiente, en 1994 aparece la declaración de Salamanca (Unesco), en la cual se establecen una serie de principios, políticas y prácticas para atender las necesidades educativas especiales, que junto a programas de los diversos sistemas educativos potenciaron la idea de una educación justa, equitativa y de calidad para los niños desde su nacimiento.

En la conferencia mundial sobre educación y atención de la primera infancia, la cual se desarrolló en Moscú (Unesco, 2010), se acordó ampliar y mejorar la protección y educación integral a la primera infancia, en especial a los sectores más vulnerables. En dicha conferencia se aprobó el plan de acción y cooperación, el cual contemplaba, entre otras, el mejorar la equidad e inclusión, eliminando toda forma de discriminación, dando una atención educativa de calidad, en especial a los niños de sectores más desprotegidos. Por consiguiente, se comienza a gestar la idea de que se debe atender a las necesidades educativas no solo de los alumnos con discapacidad, sino a todo aquel que la requiera. En este sentido, Rosa Blanco (2012) manifiesta que la garantía de prácticas educativas inclusivas desde el nacimiento

reduce las posibles desigualdades educativas y sociales en el futuro de los menores, en tal sentido se pueden lograr “trayectorias educativas gratificantes y exitosas”.

El estado actual del arte, sobre la integración e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación pre escolar, no establece mayor diferencia en sus paradigmas que aquellos enfoques orientados a la educación básica escolar. Sin embargo, es posible encontrar algunos alcances y consideraciones, los cuales debiesen ser considerados al momento de la integración e inclusión de esta población educativa inicial. Es así que, por ejemplo, el Ministerio de educación chileno en su guía de apoyo técnico – pedagógico para atender a la diversidad y a las necesidades educativas especiales en el nivel de educación de párvulos en el país (2007), señala que existe una opinión en común sobre la relevancia que tienen los primeros seis años en el desarrollo del niño, en especial cuando ellos nacen con alguna discapacidad. En tal sentido propone una serie de estrategias para la planificación y evaluación de respuestas educativas que se ajusten a la diversidad de los alumnos y sus necesidades educativas especiales, al trabajo con sus familias, con los equipos de apoyo y con la comunidad; material basado en documentos técnicos sobre formación del profesorado para educar en la diversidad en los países del Mercosur y las políticas de educación especial tendientes a prácticas educativas inclusivas y de atención a la diversidad en el nivel de la educación parvularia. Por otro lado, Erika Larraguibel Quiroz (2012) realizando una reflexión sobre la historia y antecedentes de la integración e inclusión a nivel parvulario en Chile, señala que la educación parvularia en Chile nace en 1864 a la luz de grandes precursores como Decroly, Montessori, Froebel y las hermanas Agazzi, autores que dieron los primeros paradigmas sobre la importancia de la educación en los niños desde sus nacimiento, así como sus trabajos prácticos e investigativos consideraron la integración de párvulos con diferentes tipos de discapacidades. Estos precursores dieron los fundamentos para la creación de la carrera de educación parvularia en Chile y un diseño curricular que enfatiza en la formación educativa desde el nacimiento hasta los seis años y la participación de todos los niños sin previa selección, exclusión ni segregación de ninguna índole.

En este diseño curricular, la autora plantea que además del acceso de los niños al sistema desde muy temprana edad, tomando en cuenta los con discapacidad, en lo referido a las educadoras y su formación incluiría metodologías prácticas, con flexibilidad y evaluaciones referidas a procesos antes que a productos. En el caso de instituciones como Integra y Junji también comenzaron a realizar acciones inclusivas al corroborar que la mayoría de sus jardines en forma voluntaria integraban a párvulos con alguna discapacidad, los cuales compartían el espacio y tiempo con sus pares.

A partir de la ley de integración social de personas con discapacidad N° 19.284 de 1994 y otras iniciativas legislativas en beneficio de la integración educativa de alumnos y la creación de Fonadis (fondo nacional de la discapacidad), Junji en el año 1995 implementa un programa de integración de niños en edad de párvulos con necesidades educativas especiales, programa que contemplaba capacitación a las direcciones regionales y sus equipos técnicos a través de un convenio Junji y Unesco. En conjunto con esto, comienzan también cambios en la formación inicial de Educadoras de párvulo, incorporando las instituciones formadoras en sus mallas curriculares materias sobre integración e inclusión. Sin embargo, algunos de estos programas se enfocaron más en los aspectos médicos y remediales que a los educativos. En los últimos años se han logrado avances en una mirada educativa, lo cual se plasma en el decreto 83 del 2015, el cual, viene a establecer lineamientos claros en relación a un enfoque educativo inclusivo con la diversificación curricular a nivel de párvulos.

2.18.-El Diseño Universal de Aprendizaje como herramienta para la inclusión preescolar:

El Diseño universal (DUA) se ha posicionado en los últimos años como una herramienta valiosa para la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, por ejemplo, en Chile con la promulgación del decreto N° 83 del 2015 sobre la diversificación de la enseñanza y las orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación

parvularia y educación básica, ha establecido el Ministerio de educación que, a partir del año 2017 se inicie dicho proceso con la educación preescolar y que la respuesta a la diversidad del alumnado se base en el diseño universal del aprendizaje, con el objetivo de maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. En tal sentido, es oportuno entender ¿qué es el diseño universal del aprendizaje? y ¿cómo aporta a la diversidad y la inclusión de los alumnos en los centros educativos?

Para Morin Amanda (2016), el Diseño universal para el aprendizaje es un enfoque de la enseñanza que les ofrece a los alumnos más de una manera de acceder al mismo material educativo, permite a los alumnos usar diferentes métodos para mostrar lo que han aprendido y ayuda a todos los alumnos, no sólo a los que tienen necesidades educativas especiales. Sus siglas en inglés son (UDL), teniendo como objetivo central este diseño el uso de diferentes métodos de enseñanza para remover todas las barreras y los obstáculos para que los alumnos puedan aprender. Por tanto, dar la misma oportunidad no importa la condición de cada estudiante para ser éxitos.

Este DUA o UDL, tiene tres principios fundamentales:

- 1.- El principio de la representación: el cual ofrece la información a los alumnos de forma variada y en distintos formatos.
- 2.- Principio de acción y expresión: Que permite a los alumnos interactuar con el material educativo y demostrar lo que han aprendido en distintas maneras.
- 3.- Principio de participación: El cual busca las diferentes formas o maneras de motivar a los alumnos, permitiendo que estos hagan sus propias elecciones y dándole proyectos que sean relevantes para sus vidas.

Guevara Marco (2016), presenta las siguientes pautas de Diseño universal para el aprendizaje:

- I.- Proporcionar múltiples formas de representación:
 - 1.- Proporcionar diferentes opciones para la percepción.

- 1.1. Opciones que permitan la personalización en la presentación de la información.
 - 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva.
 - 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual.
- 2.- Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.
- 2.1. Clarificar el vocabulario y los símbolos.
 - 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura.
 - 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos.
 - 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas.
 - 2.5. Ilustrar a través de múltiples medios.
- 3.- Proporcionar opciones para la comprensión.
- 3.1. Activar o sustituir los conocimientos previos.
 - 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.
 - 3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.
 - 3.4. Maximizar la transferencia y la generalización.
- II.- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión:
- 4.- Proporcionar opciones para la interacción física.
 - 4.1 Variar los métodos de respuesta y navegación.
 - 4.2 Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.
- 5.- Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
- 5.1. Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición.

5.3. Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y la ejecución.

6.- Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

6.1. Guiar el establecimiento adecuado de metas.

6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias.

6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos.

6.4. Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances.

III.- Proporcionar múltiples formas de implicación:

7.- Proporcionar opciones para captar el interés.

7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía.

7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.

7.3 Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.

8.- Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.

8.1. Resaltar la relevancia de metas y objetivos.

8.2. Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos.

8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad.

8.4. Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.

9. Proporcionar opciones para auto- regulación.

9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.

9.2. Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana.

9.3. Desarrollar auto- evaluación y la reflexión.

Es así que el propósito del Diseño universal de aprendizaje (DUA) en relación a los alumnos espera que estos logren ser estratégicos, recursivos e informados y motivados para aprender. En relación al currículo, que el aprendizaje sea basado en habilidades para desarrollar competencias, que las adaptaciones curriculares deben ser para todos y no para algunos casos y que se debe establecer procesos de evaluaciones y diagnósticos dinámicos para todos.

2.19.-Barreras para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

Los primeros planteamientos y trabajos sobre el concepto de barreras para el aprendizaje fueron desarrollados por Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002). Este concepto se referiría a una perspectiva contextual y social en relación a las dificultades de aprendizaje o la discapacidad en los alumnos. Es también el concepto base para establecer la forma en que los profesores deben enfrentar su práctica educativa en aquel estudiantado que tiene desventaja en relación a sus pares.

Se puede definir como barreras al aprendizaje aquellas que “aluden al conocimiento de las condiciones personales, los factores y obstáculos del contexto y las respuestas educativas que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje” (Mineduc, 2015, pág. 35).

Para que la cultura de la inclusión educativa se dé a través de romper las barreras que le impiden su desarrollo, implicaría planificar la práctica educativa para todos los alumnos del grupo curso, desde lo común a lo diverso. Para Echeita (2002) existe en los alumnos con situación de desventaja, factores sociales que influyen en su vida, lo cuales interactúan con su él, si este ambiente social respeta y acepta las condiciones personales del alumno, se posibilitan los apoyos para él, por el contrario, cuando existen barreras en su entorno, estas dificultan el acceso y su permanencia en la escuela.

Según Echeita, (2002) las barreras que pueden coexistir en tres dimensiones:

1. En el plano o dimensión de la cultura escolar.
2. En los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro
3. En las prácticas concretas de aula

Por otro lado, los elementos de apoyo son aspectos muy relevantes para romper las barreras que impiden un adecuado proceso de inclusión educativa en el logro de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales, en este sentido, los apoyos se pueden definir como: todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y metas de las personas, con y sin discapacidades, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias de ambientes de trabajo y de vivienda integrados; y que dan lugar a un incremento de su independencia/interdependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal. (AAMR, 1997, pág. 127).

2.20.-Estado del arte de la problemática en estudio:

En relación al estado del arte de la problemática en estudio “gestión en la práctica pedagógica inclusiva en poblaciones preescolares”, no se conocen estudios específicos sobre el tema en cuestión; los estudios en la diversa bibliografía y publicaciones se relacionan con dicha problemática en forma indirecta, es así que se pueden encontrar estudios como, por ejemplo, el estudio de casos en regiones de la República Argentina (2014) por Donato, Kurlat, Padín y Rusler: sobre experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos, estudio que se propuso la promoción de insumos para la educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. El estudio en el 2013 de Katty Gómez Coto, sobre inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los Centros educativos de San José de Costa Rica, iniciado desde la etapa preescolar, cuyo objetivo en dicha investigación fue hacer conciencia en los gestores de la educación como es el caso de

los profesores sobre la importancia de la educación inclusiva en el nivel pre -escolar. Por otro lado, es posible encontrar algunos estudios sobre la relación del profesorado con el proceso de inclusión educativa, así es el caso del estudio en Chile de Pamela Blanco (2008), sobre la construcción de significados que le asignan los profesores al trabajo con la inclusión en una escuela Municipal de Santiago o también la investigación sobre percepciones y actitudes de estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa (2008), realizada en una universidad privada de Santiago de Chile por Díaz, Sanhueza, Sánchez y Friz. También se han realizado una serie de investigaciones sobre adaptaciones o adecuaciones curriculares para la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, así es el caso del estudio en la universidad Politécnica Salesiano de Quito, Ecuador, en la cual Aguilar y Ortiz (2012 – 2013) realizaron un estudio sobre el análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad en educación general básica de escuelas fiscales y particulares del Cantón Esmeraldas. Por tanto, si bien existen estudios que tienen alguna relación con el tema, el estudio del arte indica que se requiere profundizar en estudios de carácter exploratorios que permitan servir de base para nuevas investigaciones específicas sobre la problemática tratada en esta tesis.

CAPITULO III

3.- MARCO METODOLÓGICO:

3.1.- PARADIGMA, PERSPECTIVA O ENFOQUE:

El enfoque metodológico u orientación paradigmática que se utilizará en el presente trabajo de Tesis, es el referido al enfoque eminentemente cualitativo de la investigación en las ciencias sociales. Entendiéndose este según Myers (1997) como que “los métodos cualitativos deben mantenerse dentro del status de la ciencia social, abocándose específicamente al estudio de fenómenos naturales, de tipo social y cultural. En este sentido, el paradigma seleccionado además de cualitativo, es hermenéutico interpretativo, enfoque incluyente que en base a lo subjetivo del estudio utiliza la inducción como orientación metodológica cognitiva de trabajo y que para la recogida de datos e información utiliza instrumentos abiertos en base a categorías abiertas. Es así que, el propósito de este enfoque según Lecompte (1995) al estudio cualitativo “le interesa más lo real, que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado, en este sentido, según Glasser y Struss (1967) y Corbin, (1994); el proceso en la investigación cualitativa es principalmente inductivo, en el sentido de que va de los datos a la teorización, por medio de técnicas de codificación y categorización, empleando la lógica inclusiva, formal y dialéctica. Además, según Stake (1999), este estudio implica la comprensión mediante la experiencia y la interpretación como método prevaleciente, el trato holístico de los fenómenos, la construcción de conocimientos. Por consiguiente, como se mencionará anteriormente, el paradigma a utilizar en la investigación es el interpretativo, entendiéndose este según Lincoln y Gub (1985) y Guba y Lincoln (1991),

caracterizado por el que reconoce la naturaleza de la realidad, en el concepto de que las realidades son múltiples, holísticas y construidas, la relación entre el investigador u observador y lo conocido, en la idea de que la interacción y la influencia entre el sujeto cognoscente y lo conocido serían inseparables; la posibilidad de generalización, en la aspiración de desarrollar un cuerpo ideográfico de conocimientos capaz de descubrir el caso objeto de indagación; la posibilidad de nexos causales, en la suposición de que los fenómenos se encuentran en una situación de influencia mutua, por lo que no resulta factible distinguir causas de efectos y finalmente, el axioma del papel de los valores de la investigación, en el sentido que cualquier tipo de actividad investigadora está comprometida con los valores.

3.2.- TIPO DE INVESTIGACIÓN:

El tipo de estudio que se plantea es eminentemente de tipo cualitativo exploratorio y descriptivo, exploratorio en el sentido que el doctorando realizará las primeras instancias investigativas sobre la temática y problema en particular, si bien existen algunos estudios sobre inclusión educativa, la problemática en cuestión establecida en la educación preescolar carece de estudios anteriores; en este sentido, se considera que el trabajo investigativo propuesto puede servir de base a nuevas investigaciones sobre la problemática en estudio en la educación preescolar. Marín Alba (2008), plantea que la investigación exploratoria es aquella que se realiza con el propósito de destacar los aspectos fundamentales de una problemática determinada y encontrar los procedimientos adecuados para elaborar una investigación posterior. Por otra parte, es también un estudio de tipo descriptivo, en el sentido que se propone identificar elementos y características del problema; este se encuentra en la base de comportamientos, actitudes y formas de pensar de las educadoras que trabajan en sistemas inclusivos con preescolares que presentan necesidades educativas especiales y busca hacer una caracterización de hechos y situaciones para identificar el problema investigativo en cuestión. Entendida la investigación descriptiva como lo plantea Marín Alba, (2008), en el sentido que:” con este tipo de

investigación se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus particularidades y propiedades. Sirve para ordenar, agrupar o sistematizar los objetos involucrados en el trabajo indagatorio”. Además, como tipo de investigación social se utilizará métodos cualitativos, entendiéndose estos según Olabuènaga José (2003), como aquellos utilizados para estudiar significados intersubjetivos, situados y construidos, los cuales además eligen la entrevista y la observación directa, que estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales y que eligen como método la descripción expresa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico. Rodríguez, Gil y García (1996), nos señalan que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”.

3.3.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

Entendido etimológicamente el término método como meta – odos, o “camino hacia”, o bien como el “camino que debemos seguir para alcanzar un objetivo o un fin propuesto; requiere y advierte llegar a un punto establecido. El planteamiento de la Dra. María Correa de la “Universidad La gran Colombia”, sería el camino o medio para llegar a un fin, el modo de obrar y de proceder para alcanzar un objetivo determinado, por lo cual, el método en investigación social se podría definir como la estrategia (eventualmente incluyendo los procedimientos) que se emplea para la adquisición de conocimientos y datos informativos acerca de la realidad social, por ende, el recorrido o el trayecto de una investigación constituiría el “método investigativo”. En este contexto conceptual la metodología a seguir en el estudio investigativo es de tipo inductiva, entendiéndose esta como el razonamiento que comienza con la observación de fenómenos particulares para llegar a conclusiones y premisas generales. Es así que se seleccionó la propuesta de Sirvent y Rigal, referida

a un diseño investigativo generacional conceptual con instancias participativas, considerando que la lógica subyacente a este diseño es eminentemente cualitativa, díselo el cual pretende comprender la dinámica de casos estudiados en relación a categorías y esquemas conceptuales, los cuales se construyen en todo el proceso de estudio. Por tanto, la estrategia para la construcción de la evidencia empírica que se propone, está referida a una combinación entre el modo de combinación del modo de generación de conceptos y el modo participativo (Sirvet y Rigal, 2008). En el primer caso, el modo de generación de conceptos, se establecerá un modelo de inducción analítica, el cual, parte de los significados que los participantes le otorgan a la realidad, lo cual, permite la generación de categorías y tramas conceptuales mediante la inducción de abstracción en progresividad creciente, la cual supone el interjuego con los que construye el investigador y, de ahí, su implicación subjetiva. El modelo propuesto está referido a una comprensión de la realidad social y educativa en casos específicos. En definitiva, se pretende establecer un énfasis en el proceso dialéctico y espiral de confrontación entre el proceso teórico y el empirismo. Pues bien, desde la orientación de las autoras señaladas, lo participativo se orienta a la construcción del conocimiento sobre el entorno cotidiano de las personas estudiadas. Según Sirvent (1992), en instancias participativas, se pretende el aumento de la participación y construcción de la población de poder en base a la investigación, participación y educación. En este proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento, a través del cual la realidad diaria, los Integrantes de los Centros de educación pre- escolar en estudio, se transforman en objeto de análisis, información, teorías del conocimiento diario y de conocimiento científico, como lo plantea Sirvent (2003), un proceso de toma de distancia, de ver o leer el entorno de una manera crítica convirtiéndolo en objeto del propio pensamiento reflexivo. Parte en efecto, de la metodología propuesta basada en una combinación de técnicas metodológicas, implicará la introducción según las orientaciones de Sirvent, de sesiones de retroalimentación para lograr instancias de participación, como procedimiento de validación con las educadoras de párvulo, de construcción de nuevo conocimiento y de objetivación de su práctica educativa e inclusiva diaria.

3.4 OPERACIONALIZACION DE MARCADORES LINGUISTICOS

Indicador	Conceptualización	Marcadores Lingüísticos	Pregunta Guía
Aceptación	<p>El establecimiento de una relación positiva entre una persona y una nueva situación (García, 1997)</p> <p>La capacidad de ver lo que se considera una limitación sin que oculte sus capacidades reales (Lorente 2007)</p>	Diversidad	¿Según Ud. qué tipo de Jardines pueden trabajar la diversidad educativa?
		Inclusión	<p>¿Qué es para Ud. integración e inclusión educativa?</p> <p>¿Según Ud. qué tipo de Jardines pueden hacer inclusión educativa?</p>
		Proyecto educativo	¿Cuáles han sido las acciones que se han gestionado desde el Proyecto educativo de la Institución para fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad en la unidad educativa?
Gestión	<p>El proceso de expansión de las capacidades de lograr lo que deseamos lograr (Senge, 1993)</p> <p>Una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada (Casassus, 2002)</p>	Enseñanza diversificada	¿Cómo se ha organizado y planificado la enseñanza diversificada en la planificación curricular del Centro?
		Planificación	¿Cómo ha sido su participación en el proceso de inclusión y en la toma de decisiones con respecto a la

			planificación educativa con niños que tienen necesidades educativas especiales?
		Prácticas pedagógicas	¿Qué necesitaría para mejorar sus prácticas pedagógicas en niños con necesidades
Factores intervinientes	Circunstancia o elementos que son indispensables para que se produzca algo. (Marín, 2003) Elementos, influencia, que contribuyen a la realización de un resultado (Herrera, 2000)	Posibilitantes	¿Qué dificultades ha encontrado para trabajar con la diversidad de sus alumnos?
		Obstaculizadores	¿Qué es lo que le ha dado mayores resultados en su trabajo pedagógico a nivel de adaptar el currículo a los niños con necesidades educativas especiales

3.5.- MARCO CONTEXTUAL DE LA INVESTIGACIÓN:

El marco contextual en el que se desarrolla el presente estudio para delimitar el ámbito circunstancial y el ámbito físico dentro del cual se desarrolla el estudio, está referido a los tres centros educativos de párvulos con que cuenta la comuna de Papudo, los tres son centros públicos y la investigación va dirigida a las directoras de los centros y sus docentes. Por lo demás, de los tres establecimientos de educación pre- básica en estudio, uno corresponde a la administración de la fundación Integra, jardín infantil “Sueño Hermoso” y los dos restantes corresponden a la administración

de la Junta nacional de jardines infantiles (Junji), jardín Infantil “Barquito de Papel” y jardín Infantil “Rayito de Sol” de Pullally.

Junta nacional de jardines Infantiles (JUNJI).

La Junta nacional de jardines infantiles (JUNJI) es una institución del gobierno de Chile, la cual tiene como responsabilidad el funcionamiento de salas cunas y jardines infantiles a través de todo el país, siendo su misión garantizar la educación y protección de niños en edad preescolar. Fue fundada en 1970 con el Decreto de Ley 1701, el cual establece que este organismo es autónomo, pero sujeto a la dependencia del Ministerio de educación de Chile. Naciendo al amparo de los postulados de las Naciones Unidas de 1950, los cuales establecieron el rol de los padres y los Estados en la formación educativa de los niños.

A través de su historia, la organización JUNJI se ha planteado como meta el acceso incondicional de lactantes e infantes, con un claro sentido de inclusión y apoyándose en estrategias como modificaciones a leyes laborales y el financiamiento de nacientes jardines infantiles. El régimen militar de Augusto Pinochet y la junta de gobierno oriento las políticas de apoyo a la infancia en relación a mejorar el acceso y cobertura a la educación de los menores, para esto subvencionó a los padres de los niños con aportes económicos para la cancelación de la matrícula en los diversos jardines infantiles, llegando a lograrse una matrícula de 47.000 niños al terminar los años setenta. Posteriormente en los años 80, las políticas económicas interpuestas por el régimen detuvieron el crecimiento en cobertura, pero a la vez se comenzó a entregar en los jardines alimentación a 10.000 niños, producto de programas de colaboración entre el gobierno y las familias de los menores.

Con la llegada nuevamente de la democracia al país y con el gobierno del presidente Patricio Aylwin, se terminó con la dependencia de la JUNJI del Ministerio de Educación chileno, pasando a formar parte de dicho gobierno, esto con la finalidad de garantizar un aprendizaje continuo de los niños desde su infancia hasta su adolescencia, aumentando a la vez la cobertura, llegando el año 2000 a 102 mil niños matriculados a nivel nacional en los distintos centros educativos de la organización.

Jardín infantil “Barquito de Papel”

Esta institución educativa de nivel pre escolar perteneciente a la Junta nacional de jardines infantiles (Junji), se inauguró el 13 de septiembre del año 2010 en respuesta a la alta demanda por educación inicial que existía en la zona de Papudo. Ubicada a un costado de la Escuela básica Papudo, su funcionamiento comenzó con una matrícula de 32 niños y niñas de entre 2 y 4 años respectivamente, siendo la habilitación del Establecimiento un aporte de la Ilustre Municipalidad de Papudo. Actualmente, cuenta con una matrícula de 26 menores.

En su proyecto educativo institucional se fundamenta su misión en una comunidad que contribuya colaborativamente en ofrecer un espacio educativo que fomente y potencie el amor por aprender, la capacidad de convivir en forma democrática, donde no se mire diferente y se respete a cada uno de los que forman parte de la sociedad. Por consiguiente, su visión institucional se establece como una relación de colaboración y alianza entre el jardín y la familia. Valorando a los padres, madres y familia como los primeros y principales responsables de la formación y educación de sus niños y niñas; además se quiere conformar un equipo cohesionado entre la educadora, técnicos de párvulos, asistentes y manipuladoras: Que sean comprometidas, creativas, inclusivas, facilitadoras, mediadoras y que promuevan el aprendizaje activo de los niños y niñas en ambientes emocionalmente seguros. Finalmente, se quiere lograr un jardín infantil activo, que potencie el amor, el respeto y la libertad en el aprendizaje, constituido por personas con un alto nivel de compromiso en la formación integral de los niños y niñas.

En relación a los principios y valores declarados como institución, se define la tarea de educar en valores como una responsabilidad conjunta y coordinada de la familia, jardín y sociedad; esto con el fin de lograr guiar a los niños y niñas en una vida sustentada en valores como: el amor, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la equidad, entre otros y adquieran además habilidades y destrezas como: autonomía, confianza, disciplina e iniciativa, siendo necesario buscar los caminos que promuevan esta interacción entre el jardín y la familia, ya que estas entidades conforman la principal red de procesos, encuentros, conductas y emociones; que

configuran un sistema de relaciones y un modo de convivir que penetra todos los aspectos de los seres humanos.

El sello de la institución se presenta en su proyecto educativo como transmitir una educación para la vida, que ayude a fomentar el crecimiento de manera integral de los niños y niñas en la institución, cuyos valores y capacidades les permitan ser agentes efectivos del desarrollo inclusivo y ambiental. Por otro lado, en lo referido a la dimensión pedagógica curricular, el jardín infantil “Barquito de Papel” busca en un plazo de 3 a 4 años promover una educación de calidad, respondiendo a las necesidades e intereses de los niños y niñas, sus familias y la localidad de Papudo, potenciando aprendizajes oportunos, pertinentes y significativos. El plan específico de sala se enfoca al cumplimiento de los objetivos planteados en su proyecto educativo

En lo referido a los contextos de aprendizaje, el espacio físico en el cual se realizan las actividades educativas consta principalmente de una sala de actividades, la cual no es muy amplia en relación a la cantidad de niños y niñas que se educan en ella.

Finalmente, en lo referido a su diagnóstico foda institucional, se declara que en las fortalezas de la institución existe una pauta de evaluación para el personal, se cuenta con dotación completa de este, que poseen títulos universitarios y técnicos, que se cuenta con reglamentos claros para cada integrante de la comunidad educativa, que el jardín cuenta con centro de padres y apoderados, el cual tiene personalidad jurídica. En lo referido a las oportunidades de la institución, existen instancias de capacitación otorgadas por la JUNJI y otras instituciones, existe material entregado por esta para desarrollar instancias de auto capacitación, cuentan con documentación de fácil acceso que especifica las funciones del personal y un manual de transferencia a terceros, el cual contiene toda la información necesaria para conocer el funcionamiento de los jardines infantiles V.T.F. En las debilidades se manifiesta el poco conocimiento del personal en relación a la administración de los jardines infantiles vía transferencia de fondos y el desconocimiento por parte del equipo en el uso del manual para dichas transferencias de terceros. En lo referido a

las amenazas, se declara que la mayor amenaza es la posible demora en la entrega de materiales por parte de la administración de la institución.

Jardín infantil “Rayito de Sol”

Esta Institución fue inaugurada en el mes de marzo de 1982, con una matrícula de 7 niños de pre- kínder en la Escuela F-54 de la localidad Rural de Pullally. Posteriormente, el año 1991 la JUNJI junto con la Municipalidad de Papudo financia el nuevo “Jardín infantil familiar” de Pullaly, con una matrícula de 35 niños/as entre 2 a 5 años con funcionamiento en una sala anexa a la Escuela F-54. El 10 de mayo de 1995 se rebautiza con el nombre de “Jardín infantil rayito de sol” y se traslada hasta hoy en un terreno traspasado por la comunidad agrícola del sector.

En el año 2008, la Junta nacional de jardines infantiles, traspasa la administración de los fondos a la Municipalidad de Papudo, ampliando de esta manera su cobertura a nivel de sala cuna y jardín infantil, con total gratuidad para las familias. Actualmente pertenece a la Municipalidad de Papudo con reconocimiento Junji y funciona en Avda. Las Salinas s/n, Pullally, siendo su Directora la Sra. Fabiola Bustos Gómez; conformado por 3 Educadoras de Párvulos, 5 asistentes de Párvulos, 1 administrativo, 2 auxiliares de servicios menores y 2 manipuladoras de alimentos; personal que brinda a los niños y niñas un desarrollo integral desde edad temprana, proporcionándoles además alimentación y cuidado. Actualmente, el jardín infantil y sala cuna cuenta con dos niveles de atención, con capacidad para atender a 20 lactantes en el Nivel de Sala cuna y 32 niñas y niños en el nivel Heterogéneo. Cuenta con una matrícula total de 52 párvulos, entre 0 y 4 años de edad.

En relación a los alumnos con necesidades educativas especiales, el Centro Educativo ha recibido niños y niñas con diversas necesidades educativas especiales, por ejemplo, por enfermedad de Gaucher, parálisis, entre otras. Hoy en día, están matriculados alumnos/as con necesidades educativas transitorias por rezago y trastornos del Lenguaje oral, cuyo diagnóstico se realiza a través de las fonoaudiólogas del Programa “Chile Crece Contigo”, quienes aplican esta evaluación desde la sala cuna. Durante el año 2015, sólo se aplicó en el Nivel Heterogéneo, detectando 9 niños y niñas con Retraso y Trastorno del Lenguaje oral,

de los cuales 5 eran del nivel medio mayor; sólo 1 debió continuar con la terapia durante el año 2016 y uno del nivel medio mayor actual con Trastornos del Lenguaje oral que se encuentra con terapia Fonoaudiológica.

En relación al Proyecto educativo institucional, la visión del centro educativo es “anhelar formar personas integras, autónomas, con capacidad crítica y emancipadora. Capaces de expresar con respeto lo que sienten y piensan, que puedan mantener una sana convivencia con los otros desarrollando interacciones positivas que fomenten ambientes saludables”. Su misión es: “ser un establecimiento que fomenten la equidad, entregando aprendizajes oportunos, pertinentes y significativos, posibilitando así el desarrollo de las capacidades de niños y niñas. Además, incentivar el desarrollo de personas con conciencia social, confiadas en sus competencias y que aporten de forma constructiva en la comunidad a la que pertenecen” En otro sentido, el diagnóstico Foda de los niños y niñas para el año 2016 está referido en relación a sus fortalezas en que cada nivel cuenta con un plan de aula, la realización de talleres temáticos, registro de evaluación sumativa, evaluación fonoaudiológica, participación en actividades extra programáticas. Las relaciones personales que establecen las educadoras con los lactantes y sus familias favorecen un ambiente educativo acogedor, la sala presenta buena iluminación y ventilación, alimentación equilibrada entregada a los párvulos, existencia de patio techado y de juegos; cuenta con rincones en las salas y patios, material didáctico acorde a la edad de los niños y niñas, cada nivel posee planificaciones de rutina y variables, coeficiente existente de personal técnico en atención de párvulos, coeficiente existente de personal profesional educadora de párvulos, entrevistas a la familia, incorporación de la familia al trabajo pedagógico, cada nivel tiene registros de antecedentes de salud del párvulo, existencia de plan de seguridad y planificación de objetivos transversales, tales como; buen trato, interculturalidad, género. En lo referido a las oportunidades, se cuenta con módulos de auto capacitación publicados y entregados al establecimiento por JUNJI, material didáctico suministrado por fondos VTF, contar con certificados y diagnósticos médicos en situaciones de enfermedad de los párvulos; aportes materiales entregado por la comunidad como apoyo al proceso educativo, participación con diversas organizaciones: Promo-salud,

Chile crece contigo, Senda, Atención dental, etc. y contar con movilización municipal para el traslado y participación en diversas actividades. En lo referido a las debilidades, la información del P.E.I anterior se encuentra dispersa, falta de registros de plan de aula que concuerde con el formato institucional que sean coherentes con el P.E.I. 2010-2013, documentación extraviada de los niños 2012-2013; no hubo réplica de módulos de auto capacitación entregada por JUNJI, no se cuenta con patio exclusivo para lactantes, falta de tiempo que se requiere para la elaboración y renovación de material didáctico deteriorado, baja asistencia por inclemencias del tiempo y locomoción y falta de material audio-visual. Finalmente, en cuanto a las amenazas, el clima en periodo de invierno afecta la salud de los niños y niñas, prácticas alimentarias del hogar que afectan el estado nutricional de los párvulos, contagios virales de un párvulo a otro afectan la salud y asistencia de los párvulos, inhabilidad de la sala de amamantamiento y madres que no trabajan.

Por otro lado, en relación a la planificación del establecimiento, a largo plazo se encuentra en proceso de elaboración el proyecto educativo institucional, el cual integra una parte de los requisitos y metas que se debieron haber llevado a cabo durante el periodo 2010-2015, puesto que la información es escasa y dispersa. De mediano plazo, se cuenta con un plan de aula para el nivel heterogéneo y sala cuna.

De la evaluación pedagógica, esta se realiza en dos periodos, agosto y noviembre. En marzo se inicia evaluación fonoaudiológica, para establecer las terapias que correspondan.

Organización y tiempo: el tiempo se planificó con experiencias estables y variables para el nivel heterogéneo y sala cuna. Existe un formato semanal de la planificación y otro para la organización del tiempo.

Para la organización del espacio, el establecimiento cuenta con una infraestructura amplia y acorde a las necesidades de los párvulos, sólo se necesita llevar a cabo las terminaciones para la sala de amamantamiento y reparación de patios. Dentro de las salas el espacio responde a las necesidades de cada nivel, distribuyendo el material en rincones y de fácil acceso para los niños.

En lo referido al material, este es adecuado y en suficiente cantidad para los niños. A pesar del poco tiempo destinado, se confeccionan materiales para el apoyo de actividades pedagógicas y para adornar el espacio utilizado.

De las interacciones entre niños y niñas, comparten de forma libre en grupos de trabajo y en espacios de libre expresión, para las relaciones adulto-niño, en cada sala se promueve el respeto e interacciones positivas, de las relaciones adulto- adulto, se desarrollan en un clima armónico, el cual favorece el trabajo en equipo.

En el caso de las madres de los menores, estas son dueñas de casa, no obstante, no suelen participar de las actividades programadas y planificadas. Por otro lado, es destacable que cercano al jardín se encuentran varias instituciones, con las cuales se pueden establecer redes, por ejemplo, la posta de salud, bomberos y la oficina rural, quienes siempre se muestran dispuestos a colaborar con el establecimiento.

En cuanto a las metas a lograr con los niños y niñas, la institución espera contar con un plan de aula, que oriente el trabajo pedagógico en forma anual de acuerdo a las orientaciones de las bases curriculares; contar con un plan específico, que oriente el trabajo pedagógico en cada uno de los periodos (marzo-abril, mayo-agosto, septiembre-diciembre); contar con registro de actividades diarias que orienten el trabajo pedagógico, que los niños obtengan un 75% de logro individual en sus aprendizajes en todos los núcleos, que obtengan un 80% de logro grupal en sus aprendizajes en todos los núcleos; implementar 2 rincones permanentes en sala: Lenguaje verbal y relaciones lógico matemáticas, implementar 2 rincones variables en sala, implementar 4 rincones permanentes o variables en patios; lograr que el 100% de los párvulos matriculados con necesidades educativas especiales cuenten con adecuaciones curriculares en planificación y evaluación, lograr que el 100 % de los párvulos matriculados con necesidades educativas especiales alcancen un 70% de los aprendizajes en los diferentes ámbitos del aprendizaje; incorporar en el contenido de “interculturalidad” la cultura del 100% de los párvulos de otras etnias e inmigrantes matriculados, que el 75% de los párvulos evaluados en marzo mantengan su estado nutricional normal al término del año; recuperar al término del año al 2% de los párvulos que ingresan con SP u O. en marzo, recuperar al 40% de

los párvulos con diagnóstico en Riesgo nutricional o desnutridos, implementar una actividad variable que fomente la actividad física 3 veces a la semana; que el 100% de las actividades estables o permanentes planificadas detallen el vínculo afectivo intencionado, implementar una actividad variable que fomente el buen trato 1 vez a la semana, lograr que el 78% de los párvulos matriculados en el jardín pertenezcan al quintil I y II, lograr que el 5% de los niños matriculados pertenezcan al programa Chile solidario, alcanzar el 73% de asistencia promedio mensual de los niños en relación a la matrícula, que el 73% de los niños y niñas permanezcan en el jardín entre marzo y diciembre; implementar una actividad semanal que incorpore la temática de pertenencia cultural, entregar mensualmente un tema que desarrolle el conocimiento de otra cultura y etnia e implementar una actividad semanal que incorpore la perspectiva de género.

En lo referido a actividades o programas implementados para atender a la diversidad e inclusión de los niños, el programa Chile crece contigo, a través de sus encargados ha trabajado con la institución desde el año 2008; así como también Promo salud y el municipio a través del Departamento social y de salud; estableciendo mesas de trabajo en las cuales se trabaja en red en el caso de detectar necesidades educativas especiales en los párvulos. A partir del año 2015, el programa Chile crece contigo incorpora una fonoaudióloga, la cual tiene la misión de realizar una evaluación en el nivel heterogéneo; tomando dichas evaluaciones se inicia un trabajo en conjunto en donde junto al equipo de trabajo se incorporan al trabajo pedagógico lineamientos que aporten a su terapia, así como también adecuaciones curriculares y evaluaciones, cuyo objetivo es potenciar tanto la terapia fonoaudiológica como el quehacer educativo desde sus distintos ámbitos. Todo lo anterior con la previa información u autorización de los padres y apoderados.

Fundación Integra.

Esta fundación tiene como objetivo entregar educación de calidad a la primera infancia de niños provenientes de familias vulnerables, además atiende a las diversas realidades sociales de las familias, contando actualmente con más de mil jardines infantiles en todo Chile y la implementación de salas cunas y programas como jardín

sobre ruedas, aulas hospitalarias, salas cunas en las cárceles y jardines en centros de menores.

Sus comienzos se remontan a 1979 con la creación de la Fundación nacional de ayuda a la comunidad (FUNACO), cuyo objetivo era coordinar los organismos de voluntariado a cargo de comedores y hogares para los hijos de las familias con escasos recursos. Posteriormente, en la década de 1990 se funda Integra, la cual hereda los centros de FUNACO, Integra recibe el apoyo de UNICEF para elaborar un proyecto en beneficio integral de los niños donde los comedores abiertos se transforman en centros abiertos, se da término al voluntariado contratándose personal de planta y se traspasan los hogares de menores a otros organismos como Sename. Luego, los centros abiertos se convierten en jardines infantiles, bajo la tutela del Ministerio de educación y pasa también a ser parte del sistema de protección integral a la infancia Chile crece contigo y aumenta significativamente la atención en el servicio de sala cuna.

En el año 2010 producto del terremoto del 27 de febrero, se dañó gran parte de sus jardines, los cuales fueron recuperados con aportes públicos y privados; luego de esto, se comenzó a dar mayor énfasis a la calidad educativa con políticas de participación familiar, aumento de profesionales, mejoras de sus espacios educativos y la puesta en funcionamiento del jardín sobre ruedas en 9 regiones de Chile.

Su sello de responsabilidad social está declarado en razón a instalar la importancia de la primera infancia en la sociedad, el fortalecimiento de la educación preescolar y salas cunas, el reconocimiento de la educación como derecho y el fomento de políticas de responsabilidad social para un desarrollo sostenible de la institución.

En lo relativo a sus declaraciones estratégicas, su visión se proyecta como una fundación educativa en la que niños y niñas aprenden jugando felices y transforman el mundo, contribuyendo a un Chile más inclusivo, solidario, justo y democrático. Su misión se propone lograr un desarrollo pleno y aprendizajes significativos de niños y niñas entre tres meses y cuatro años de edad, a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidad.

Por último, en relación a sus valores, valora la calidad, la inclusión, la participación, el respeto, la confianza, la transparencia y la apreciación de los talentos.

Jardín infantil “Sueño Hermoso”.

El jardín infantil Sueño Hermoso, pertenece a Fundación Integra dependiente de la red de fundaciones de la Dirección sociocultural de la presidencia de la república.

Es el primer jardín infantil del balneario y comuna de Papudo, fundado el año 1982, donde ha asistido gran parte de la población, primero como alumnos y ahora como apoderados. Este comienza siendo un comedor abierto, el cual estaba ubicado en una sede vecinal a cargo de voluntarias con el compromiso de entregar apoyo asistencial (alimentación y cuidado). Con el tiempo surge la necesidad de trasladarse a una nueva dependencia en la población Irarrázaval llamándose Centro abierto Papudo.

Durante el año 1990 asume la fundación Integra los Establecimientos y como gran aporte a la comuna cambia a ser Establecimiento educacional, realizándose una reestructuración general, pasando de ser una atención de media jornada a una de jornada completa. Durante el año 1998 se incorpora una directora permanente con tres agentes educativas y una auxiliar de servicio. Posteriormente, en el 2006 se implementa una sala cuna para 12 lactantes, también se incorpora un programa de extensión horaria a cargo de la directora y dos agentes educativas, las que benefician directamente a las familias trabajadoras. Se producen cambios estructurales y de coeficiente técnico, se unen los niveles medios quedando como nivel heterogéneo con capacidad de 32 niños y niñas. Debido a estos cambios, el personal aumenta quedando constituido por un equipo de 10 funcionarias distribuidas en una directora, una educadora de sala cuna, cuatro agentes educativas, dos auxiliares de servicio y dos asistentes de extensión horaria.

Como comunidad educativa el jardín ha tenido diversas instancias, a lo largo del tiempo, se han realizado innumerables capacitaciones, donde se ha actualizado constantemente el conocimiento, enfatizando la pertinencia de la comunidad, además, enfocado en el bienestar, seguridad y aprendizajes significativos e

innovadores. El juego asume un papel fundamental como recurso ya sea en la cotidianidad y/o en las prácticas pedagógicas. Los niños y niñas aprenden a través de la exploración, el descubrimiento y son protagonistas de sus propios aprendizajes.

El trabajo con la familia se ha visto fortalecido a través de alianzas no solo en las actividades extra programáticas sino dándole énfasis al trabajo pedagógico en diversas instancias como, por ejemplo: “con mamá yo aprendo”, “mi familia cocina sano”, “es mi futuro”, entre otros. Esto impacta favorablemente los aprendizajes de los niños y niñas, ya que además de ser las familias los primeros educadores, se crean estrategias diversificadas para que las familias que no puedan participar presencialmente tengan la oportunidad de apoyar el proceso pedagógico de sus hijos.

El trabajo con redes también se ha ido incrementando a través de una participación activa en diferentes actividades y programas (Chile crece contigo, Senda, Promo, colegio, dideco, etc.)

Por otro lado, la fuente laboral se ha visto perjudicada por escasos de productos del mar, por lo cual las familias tuvieron que buscar alternativas de trabajo, muchos de ellos dedicándose a la construcción, así también las mujeres deciden apoyar laboralmente a la familia, dedicándose a trabajos permanentes, por tal motivo necesitaron dejar a sus hijos en un lugar seguro y con atención de bienestar. Por esto la cobertura se incrementó, visualizándose en las listas de espera con una demanda permanente en relación a los cupos de Jardín y sala cuna; además con la llegada de inmobiliarias aumenta la población, lo cual se ve reflejado una vez más en la matrícula del jardín infantil.

En relación a los alumnos con necesidades educativas especiales y su inclusión, la atención se enfoca principalmente en el área del lenguaje oral (TEL), en donde son atendidos 5 niños y niñas dentro del Establecimiento por una fonoaudióloga del programa Chile crece contigo.

El Centro educativo “Sueño Hermoso”, en su Proyecto educativo institucional (PEI), tiene como misión “Lograr una educación de calidad e inclusiva, en estrecha relación con las familias, que promueva aprendizajes significativos en los niños y

niñas, entregando valores, favoreciendo el bienestar y el desarrollo pleno, por medio del despliegue de sus habilidades artísticas y el juego, como herramientas para aprender y favorecer la autonomía, con el fin de desenvolverse exitosamente en el futuro”. Cabe mencionar que el proyecto educativo institucional se encuentra aún en construcción, por lo cual los objetivos estratégicos aún no han sido definidos. En relación a la inclusión y las actividades para dar respuesta a la diversidad en los menores, el Centro educativo expresa que cuenta con una planificación diversificada y que en su planificación educativa se trabaja considerando el método filosófico DUA. Además, que todo el equipo se encontraría capacitado con estas herramientas para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas, siendo parte de la gestión del Establecimiento.

3.6.- RECOLECCIÓN DE LOS DATOS:

3.6.1.- TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

Los instrumentos para recoger la información sobre los datos requeridos en la investigación están referidos a fuentes primarias, entendidas éstas como son:

1.- Observaciones directas simples:

“Desde el punto de vista de las técnicas de investigación social, la observación es un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a la gente donde desarrolla normalmente sus actividades” (María Soledad Fabri). En este sentido, la selección de datos de esta técnica investigativa, comprende recoger la información según los objetivos que el investigador se ha propuesto, lo cual puede ser en función de una hipótesis preconcebida o más explícitamente como es el caso de este estudio de trabajo inclusivo en la educación preescolar, en función del objetivo que se persigue con la investigación. En contraste, Olabuénaga e Ispízua (1989) plantean que la observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de

investigación, formulado de antemano, planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas; controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas, sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión.

En los establecimientos educativos estudiados se observará la ocurrencia y manifestación de las prácticas pedagógicas inclusivas en relación a adecuaciones o adaptaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, uso de metodologías y estrategias de aprendizaje diversificadas como el uso de diseño universal de aprendizaje, en el sentido de observar cómo se establece la diversidad como la norma y no la excepción, cómo evitan las adaptaciones curriculares con diversificación de la enseñanza y cómo se crea un currículo que responda a la diversidad, sin necesidad de cambios, entre otras; los factores que favorecen y aquellos que dificultan dichas prácticas, la implementación y gestión Directiva en el proyecto educativo institucional para atender a la diversidad y necesidades educativas especiales de los alumnos que lo requieran, los posibles actos de innovación para favorecer la inclusión, entre otros aspectos que pudiesen favorecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

2.- Entrevistas a docentes y directivos:

Para el Dr. Jorge Martínez Rodríguez, la entrevista es la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio con un determinado propósito. Una relación que tiene por objeto obtener respuestas verbales a las interrogantes sobre el problema propuesto. En este sentido, se orienta a recolectar datos que tienen que ver con percepciones, actitudes, opiniones, experiencias vividas, creencias, puntos de vista y actitudes respecto del tema o propósito de estudio. Consiguientemente, es un instrumento cualitativo de investigación en profundidad, ya que las preguntas son abiertas y se pueden abrir más posibilidades de indagación. En lo específico, para la investigación propuesta se recurrirá a dos tipos de entrevistas según la persona entrevistada; por una parte la utilización del tipo de entrevista informal o conversacional, la cual, tiene una gran validez en el contexto de investigación participante, puesto que no sólo está orientada a conseguir

y recolectar información, sino además de conocer a la persona que se entrevista creando un clima de interacción con el informante, generando preguntas de acuerdo con el desarrollo de la conversación, pero suponiendo en efecto, una iniciación o guía general de preguntas sobre el problema de la investigación con una determinada flexibilidad por parte del investigador. Según Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez, permite ser pertinente al comienzo del estudio cuando se quiere favorecer una comunicación más cercana y profunda con las personas y para darse a conocer; cuando se requiere explorar de manera general el lenguaje y comportamiento de un grupo en estudio, con el fin de diseñar. Posteriormente entrevistas más estructuradas. En este sentido, las interrogantes que guiarán el comienzo de esta entrevista estarán referidas principalmente a establecer cómo el entrevistado (a) entiende la cultura de la diversidad y el trabajo pedagógico inclusivo; cómo ha experimentado posibles prácticas pedagógicas inclusivas al interior del Establecimiento y qué tipo de conocimiento normativo o profesional tienen sobre la realización de adecuaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales.

El segundo tipo de entrevista en el estudio será la Semiestructurada y esquemática, la cual, se basa en el planteamiento de Martínez Rodríguez. En el entendido que, este tipo de entrevista partiría con una pauta de preguntas sobre el problema a investigar y con el fin profundizar la exploración previa del tema que se realizó en la entrevista informal. Se entiende que, las preguntas se realizarán de diferente manera a las docentes y directivos, esto implicaría que no necesariamente se considerará una secuencia en el orden de las preguntas, dependiendo mucho de las respuestas dadas. El marco de realización de este tipo de entrevista será abierta y cordial, pues bien, la entrevista informal o conversacional previa es necesaria, sobre todo en un tipo de estudio cualitativo que promueve la participación para la construcción de conocimiento. Por otro lado, la validación de las encuestas fue realizada a través de una comisión de expertos del área de Educación especial del Ministerio de educación de Chile. Siendo la guía general de preguntas para este tipo de entrevistas las siguientes:

Sobre la entrevista a docentes y equipo de gestión:

Entrevista a Directoras:

En relación a indicador: Trabajo con la diversidad

-Me podría señalar: ¿Cuáles han sido las acciones que se han gestionado desde el Proyecto educativo de la institución para fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad en la unidad educativa?

- ¿Cuáles han sido las acciones que se han gestionado para el ingreso de menores con necesidades educativas especiales?

Sobre el indicador: Currículo diversificado.

- ¿Cómo se ha organizado y planificado la enseñanza diversificada en la planificación curricular del centro?

- ¿Cómo se ha organizado y planificado la enseñanza diversificada en la planificación de aula?

Sobre el indicador: Programación educativa diversificada.

- ¿Cuáles han sido los tipos de adecuaciones curriculares utilizadas comúnmente por las docentes en sus prácticas pedagógicas inclusivas?

- ¿Cuáles han sido los factores que mayormente obstaculizan o favorecen la flexibilización curricular al momento de llevar a la práctica las adecuaciones curriculares por parte de las docentes?

Entrevista a docentes:

Indicador: Trabajo por la diversidad:

1.- ¿Qué es para Ud. integración e inclusión educativa?

2.- ¿Según Ud. qué tipo de jardines pueden hacer inclusión educativa?

3.- ¿De quién es la responsabilidad que la inclusión educativa se lleve a cabo para todos los niños en su jardín?

Indicador: Currículo diversificado.

- 1.- ¿Cómo ha sido su participación en el proceso de inclusión y en la toma de decisiones con respecto a la planificación educativa con niños que tienen necesidades educativas especiales?
- 2.- ¿Qué tipo de niños podríamos integrar o incluir en su jardín?
- 3.- ¿Existe en su jardín asesoramiento o trabajo colaborativo para la labor pedagógica en niños con necesidades educativas especiales? Si su respuesta es sí ¿Cuáles?

Indicador: Programación educativa diversificada

- 1.- ¿Qué dificultades ha encontrado para trabajar con la diversidad de sus alumnos?
2. ¿Qué necesitaría para mejorar sus prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales?
- 3.- ¿Qué es lo que le ha dado mayores resultados en su trabajo pedagógico a nivel de adaptar el currículo a los niños con necesidades educativas especiales?
- 3.-Secciones de retroalimentación en los jardines.

Las sesiones de retroalimentación propuestas en este estudio y que corresponden al tipo planteadas por Sirvent y Rigal (1999), son consideradas instrumentos de validación en el conocimiento, los cuales permiten descubrir nuevas categorías y supuestos teóricos. Esto, es a través de la objetivación de la realidad diaria por parte del grupo en estudio, compartiendo y discutiendo la información con las profesionales involucradas en la investigación. Por consiguiente, las sesiones de retroalimentación se realizarán con las educadoras de párvulo de cada institución y con las Directoras de dichos Centros educativos.

3.7.- Procesamientos, presentación, análisis e interpretación de los datos:

La técnica y el procedimiento para el análisis de la información empírica, recogida en el estudio, será el “Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss, ya que este método propuesto pretende sistematizar el proceso de emergencia de nuevas categorías teóricas al proceso de raciocinio inductivo de abstracción creciente. En tal sentido, dicho procedimiento se establece en relación a los siguientes procedimientos en el estudio:

- 1.- Trabajo con el registro: Se completa durante el trabajo de campo a través del llenado de observaciones, comentarios y análisis. De igual forma, las observaciones significativas o incidentes, se transcribirán como datos empíricos en fichas.
- 2.- Trabajo con fichas: Se compararán los incidentes. El doctorando escribirá sus comentarios en relación al material con letra de otro color, en donde las fichas son encabezadas por los datos de identificación a través de categoría y propiedades, para posteriormente registrar el material empírico. Así, se procederá al análisis de los elementos comunes y no comunes entre las fichas de la misma y/o distinta categoría y se determinará aquellos incidentes que forman categorías conceptuales en particular, determinando cada categoría con unos registros C1, C2, C3, etc.
- 3.- Redacción de memos por categorías: Se describirán las categorías con sus propiedades y referentes empíricos correspondientes.

La construcción de memos en el proceso de investigación y su posterior análisis será de forma espiralada, se construyen sucesivas veces a medida que se profundiza el análisis en un proceso de comparación continua, en la búsqueda de la reducción de la información y de la construcción de conceptos que permitan responder a la pregunta de investigación referida a ¿cuáles serían los factores que incidirían en las adecuaciones curriculares para la población preescolar en la gestión pedagógica inclusiva de los centros de educación parvularia en estudio?. En este sentido, la propuesta de este estudio se centra primordialmente en torno a la construcción y análisis de categorías, referidas en lo principal al significado que se le da a la inclusión educativa en las instituciones en estudio, la inclusión desde la

práctica educativa al interior de estas, el ejercicio del rol de la educadora de párvulos y principalmente la gestión directiva y de liderazgo para potenciar dicha inclusión en alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPITULO IV

4.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN:

4.1.- DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO:

El estudio realizado en el marco del paradigma cualitativo interpretativo de investigación, para conocer cómo se vive la cultura de la diversidad en la inclusión de alumnos de nivel pre básico en los tres establecimientos de educación parvularia de la comuna de Papudo, a través de la gestión educativa, y como atender las necesidades educativas de esta población pre escolar, se pretendió entender las conductas, pensamientos, actos de la directoras y docentes de dichos centros educativos, con el fin de comprender la realidad dinámica y diversa que se vive en torno a las prácticas educativas y sociales con este tipo de población heterogénea. En tal sentido, luego del trabajo de campo se logró establecer a través de los diversos incidentes, la construcción de categorías conceptuales que pueden responder a la problemática planteada en el estudio, de tal forma que, desde estos incidentes, mediante el análisis conceptual y la agrupación de estas categorías, se logró concluir aspectos relevantes de cada una de ellas, para luego llegar a una conclusión general del estudio.

4.2.- PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.2.1- Ordenamiento conceptual desde el análisis cualitativo de los datos:

Categorías conceptuales construidas a partir de la información recogida en trabajo de campo:

a). - Aceptación por la diversidad e inclusión educativa como parte del proyecto educativo de los centros en estudio.

Entendiéndose en esta primera categoría conceptual construida a partir de los datos, el concepto de atención a la diversidad educativa definido como lo plantea Mónica Rodríguez Cancio de la Universidad de Vigo, en el sentido de que “la atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual”. Por otro lado, en lo referido al concepto inclusión educativa lo podemos definir como un conjunto de procesos orientados a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura, las comunidades, reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. (Ainscow y Booth, Unesco). En lo referido a la definición de Proyecto educativo de centro, Antúnez (1993) lo define como “el instrumento que para la gestión va a precisar las notas de identidad del instituto educativo, formular los objetivos que pretende y expresar su estructura educativa”.

b). - Gestión y trabajo de la enseñanza diversificada para niños con necesidades educativas especiales en los jardines estudiados.

En la conceptualización de esta segunda categoría construida, la declaración en el día Mundial de la discapacidad (1997) de la Unesco “La integración es un derecho, no un privilegio”, plantea que el concepto necesidades educativas especiales está relacionado con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Por otro lado, el Ministerio de Educación de Chile plantea que la educación con enfoque inclusivo, aspira al desarrollo de las escuelas comunes para que todos los estudiantes, no obstante, sus diversidades individuales, culturales y sociales ante el aprendizaje puedan acceder a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprender y participar en el

contexto escolar. De tal manera, que es el trabajo de los educadores y del sistema educativo en su conjunto para ayudar a que cada niño o joven del país logre los aprendizajes que requiere para alcanzar con éxito sus metas en la vida, por consiguiente, una escuela de calidad es aquella que incluye y responde a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

c). - Factores que favorecen y barreras existentes para el trabajo diversificado en el aula, en niños con necesidades educativas especiales de cada parvulario.

En relación a la construcción conceptual de esta tercera categoría, para el Dr. Miguel López Melero de la Universidad de Málaga, en su obra “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, plantea que en la escuela inclusiva hemos de saber cuáles son las barreras que producen la exclusión en las aulas y cuáles deberían ser las ayudas para reconducir la inclusión. Entendemos por ayudas aquellos elementos del contexto educativo que contribuyen a que el alumnado esté incluido social y educativamente en las aulas. Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad.

4.2.2.- DISEÑO CONSTRUCCIÓN CATEGORIAS CONCEPTUALES:

4.2.2.1.- Categoría conceptual: Código C1

a). - Aceptación por la diversidad e inclusión educativa como parte del proyecto educativo de los centros en estudio.

Incidentes que permiten construir la categoría conceptual C1:

Jardín infantil Rayito de Sol:

Entrevista informal a directora:

En este jardín aceptamos a todos los niños, somos un jardín público que no discrimina

(Registro:04/05/17;C1)

En otros Establecimientos cuando hay niños con necesidades educativas más complejas, piden que la mamá acompañe en el centro al niño, nosotras como proyecto educativo consideramos que así no se da bien la aceptación e inclusión de los niños, por eso nosotras como proyecto educativo los aceptamos, haciéndonos cargo nosotras del o ella. (Registro:04/05/17;C1)

Somos un jardín infantil inclusivo, el cual trabaja en un tipo de educación que no discrimina a ningún niño a o niña. (Registro:04/05/17;C1)

Para nosotras es importante contar con profesionales especialistas que nos ayuden en el proceso de inclusión educativa de los niños. (Registro:04/05/17;C1)

Entrevista informal a fonoaudióloga:

En el jardín el Proyecto educativo y la gestión directiva, permiten y aceptan que se trabaje con los niños que tienen Trastornos del lenguaje oral y en estimulación temprana, tanto en sala cuna y en los niveles mayores heterogéneos.

(Registro:06/07/17;C1)

Entrevista informal a docente:

A este jardín llegan niños muy vulnerables y con muchas necesidades, por tanto, además muy heterogéneos, por lo cual se vive mucho la cultura de la diversidad y su respeto a partir de nuestro Proyecto educativo. (Registro:11/05/17;C1)

Entrevista Semiestructurada a directora:

La principal acción ha sido el ingreso al Proyecto educativo institucional de la atención a la diversidad, a través de la planificación con adecuaciones curriculares (Registro:25/05/17;C1)

Se han considerado en los objetivos estratégicos y metas en las diferentes dimensiones la atención a la diversidad de los párvulos. (Registro:25/05/17;C1)

Somos un jardín sin selección de ingreso. (Registro:25/05/17;C1)

Se utilizan redes de apoyo en el jardín para trabajar en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. (Registro:25/05/17;C1)

Entrevista Semiestructurada a docente:

Tengo más claro lo que es la inclusión que integración, es incluir en el sistema educativo a todo tipo de niños o niñas. (Registro:15/06/17;C1)

La responsabilidad es de todo el personal para incluir niños en el jardín, en el fondo si vamos a recibir niños con necesidades educativas especiales nos tenemos que preparar y trabajar como equipo jardín. (Registro:15/06/17;C1)

Considero que todo tipo de jardines pueden incluir a todo tipo de niños.
(Registro:15/06/17;C1)

Proyecto educativo institucional:

Como misión ser un Establecimiento que fomente la equidad (Registro:01/06/17;C1)

Entregar valores como el compromiso, el respeto y la vida solidaria.
(Registro:01/06/17;C1)

Formar personas íntegras, que puedan mantener una convivencia con los otros desarrollando interacciones positivas que fomenten ambientes saludables.
(Registro:01/06/17;C1)

Observación directa simple:

Se ha observado en la organización del Proyecto educativo del jardín una especial

preocupación por el tema del respeto a la diversidad y el trabajo profesional con niños que tienen necesidades educativas especiales. . (Registro:03/05/08/17;C1)

Se ha observado una actitud muy positiva de todo el personal como institución ante profesionales externos que apoyan el trabajo por la diversidad en su proyecto educativo. (Registro:17/08/17;C1)

Jardín infantil Sueño Hermoso:

Entrevista informal a directora:

Nosotras como equipo siempre hemos trabajado por el respeto a la Diversidad de nuestros niños y familias. (Registro:02/05/17;C1)

Realizamos actividades con la familia y la comunidad local para fomentar el respeto a la diversidad, así lo plantea nuestro proyecto educativo y también la Fundación Integra. (Registro:02/05/17;C1)

Nosotras trabajamos la inclusión, a través de actividades por el respeto a la diversidad. (Registro:02/05/17;C1)

Para incluir a todos los niños trabajamos con el Diseño universal de aprendizaje.

(Registro:02/05/17;C1)

Entrevista informal a docentes:

Siempre tenemos “difusión”, con la familia, se trata el tema de la diversidad, se plantea el tema en el Proyecto educativo institucional, se rescatan las vivencias de cada niño y de su cultura familiar. Además, se creó un plan de inclusión.

(Registro:09/05/17;C1)

Se ha implementado como estrategia del Proyecto educativo desde el año 2016 “La feria de inclusión familiar”. (Registro:09/05/17;C1)

Entrevista Semiestructurada a directora:

Con las familias se realizan talleres relacionados con la diversidad.

(Registro:06/06/17;C1)

En el equipo de trabajo docente, tenemos capacitaciones referidas a competencias de buen trato, desde una mirada inclusiva. (Registro:06/06/17;C1)

Nos hemos perfeccionado en el DUA para atender a la diversidad e inclusión de los niños. (Registro:06/06/17;C1)

Se ha realizado difusión, en la cual promocionamos que el jardín está abierto a todo tipo de niños fomentando la inclusión. (Registro:06/06/17;C1)

Entrevista Semiestructurada a docente:

En la inclusión trabajamos para todos los niños. (Registro:27/06/17;C1)

Todo jardín puede ser inclusivo, quizás se pueden apoyar en otros profesionales especialistas. (Registro:27/06/17;C1)

Integración no es todo como la inclusión, la inclusión va más allá de ella.
(Registro:27/06/17;C1)

Todo jardín puede ser inclusivo, quizás se pueden apoyar en otros profesionales especialistas. (Registro:27/06/17;C1)

Proyecto educativo institucional:

Se tiene como misión lograr una educación de calidad e inclusiva.
(Registro:22/08/17;C1)

Dentro de la misión del Proyecto educativo institucional se establece un trabajo por la diversidad de los alumnos, a través de la enseñanza diversificada.

(Registro:22/08/17;C1)

Observación directa simple:

Se observa en el jardín diversas actividades desde su Proyecto educativo a nivel de la familia, las cuales se orientan hacia el respeto por la diversidad cultural, lo cual se relaciona con el respeto en la diversidad de sus alumnos. (Registro:30/05/17;C1)

Se observa que el jardín tiene este año pocas instancias desde su Proyecto educativo para poder trabajar con redes de apoyo tendientes a trabajar en la diversidad y necesidades educativas especiales de sus párvulos. (Registro:27/07/17;C1)

Jardín infantil Barquito de Papel:

Entrevista informal a directora:

Aceptamos y trabajamos en la inclusión con niños incluso con muchos problemas.
(Registro:16/05/17;C1)

Como parte de nuestro proyecto educativo, este jardín y su personal está abierto a todo tipo de niños sin exclusión alguna. (Registro:16/05/17;C1)

Nuestro Proyecto educativo es con sello inclusivo, así que nosotras trabajamos con los niños que lleguen no importando su condición, incluso tenemos una con mucha necesidad de atención por su minusvalía física y parálisis cerebral.

(Registro:23/05/17;C1)

Ha sido difícil no tener los recursos suficientes para una buena inclusión de dos de nuestros niños con mayores necesidades educativas especiales, pero igual lo hacemos. (Registro:23/05/17;C1)

Entrevista Semiestructurada a directora docente:

Dentro del Proyecto educativo institucional se incluye un sello educacional que hace referencia a la inclusión educativa. (Registro:13/06/17;C1)

El proyecto educativo del jardín pretende fomentar el respeto entre todos los que conforman la sociedad. (Registro:13/06/17;C1)

Inclusión e integración es recibir a todos los niños. (Registro:25/07/17;C1)

Proyecto educativo institucional:

En la misión, la capacidad de convivir en forma democrática, donde no se mire diferente y se respete a cada uno de los que forman parte de la sociedad.

(Registro:01/08/17;C1)

En su visión desea tener un equipo que tenga características inclusivas y ser agentes de desarrollo social inclusivo. (Registro:01/08/17;C1)

Observación directa simple:

Se ha observado en el jardín una clara preocupación porque su Proyecto educativo tenga un sello que como institución pública respete la diversidad de sus párvulos, además sus acciones tienen claras declaraciones de vivir la inclusión educativa. (Registro:08/08/17;C1)

Se ha observado que en virtud de su misión educativa institucional y a pesar que cuentan con recursos muy limitados, han incorporado menores con necesidades educativas muy significativas. (Registro:05/09;/C1)

ANÁLISIS CATEGORIA CONCEPTUAL C 1:

“Aceptación por la diversidad e inclusión educativa como parte del proyecto educativo de los centros en estudio”.

Jardín infantil Rayito de Sol:

En relación a esta primera categoría, construida a partir de los datos obtenidos, se debe mencionar que como análisis de los registros de incidentes y documentación en este jardín infantil, es posible resumir que el discurso sobre la aceptación de la diversidad e inclusión educativa de los niños con n.e.e en su proyecto educativo

institucional, este tiene claros indicios en sumisión de una postura asumida sobre permitir el ingreso de todo tipo de niños en su matrícula, no importando su condición de vulnerabilidad y necesidades de atención especializada, en el cual se manifiesta claramente que entre sus objetivos deben trabajar pedagógicamente con niños con n.e.e., su misión también establece que fomenta la equidad y la entrega de valores como el compromiso, el respeto y la vida solidaria para fomentar personas que puedan mantener una comunión con otros, desarrollando instancias positivas en ambientes saludables, sin embargo no cuentan con un proyecto curricular de centro que de sentido práctico para lograr estos objetivos.

Jardín infantil Sueño Hermoso:

UNESCO y UNICEF, plantean que en los centros educativos inclusivos debe haber una valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Por consiguiente, como plantea Gutiérrez Laura (2010, pág. 15) “Si cada centro educativo tiene su propio proyecto educativo institucional es capaz de atender a las necesidades de la sociedad y a la vez a las necesidades de los individuos que no son idénticas”. En razón a lo anterior el Jardín infantil Sueño Hermoso en esta primera categoría conceptual sobre aceptación por la diversidad e inclusión educativa, manifiestan en su misión de su proyecto educativo institucional, lograr una educación de calidad e inclusiva, dentro también de su misión establecen un trabajo por la diversidad a través de la enseñanza diversificada, sin embargo, tampoco como el jardín infantil anterior cuentan con un proyecto curricular de centro, el cual sea el motor para garantizar una educación inclusiva con adecuaciones curriculares sistematizadas.

Jardín infantil Barquito de Papel:

El jardín infantil Barquito de papel como parte de la Junta nacional de jardines infantiles, plantea en su proyecto educativo institucional en relación a la aceptación por la diversidad e inclusión educativa, que mantiene un sello inclusivo, que trabajan

con los niños que llegan no importando su condición, incluso manifiestan que tienen un alumno con mucha necesidad por minusvalía física y parálisis cerebral. Por otro lado, manifiestan en su misión la capacidad de convivir en forma democrática, donde no se mire diferente y se respete a cada uno de los que forman parte de la sociedad. También plantean como misión de su proyecto educativo que deben tener un equipo que tengan características y ser agentes de desarrollo social inclusivo. No mencionando como trabajarán educativamente con aquellos alumnos incluidos educativamente por sus necesidades educativas especiales.

4.2.2.2.-Categoría conceptual: Código (C2)

b).- Gestión y trabajo de la enseñanza diversificada para niños con necesidades educativas especiales en los jardines estudiados.

Incidentes que permiten construir la categoría conceptual C2:

Jardín infantil Rayito de Sol:

Entrevista informal a directora:

A diferencia de otros establecimientos de la comuna he gestionado este año para que la planificación diversificada a través del DUA se acompañe de la atención especializada que los niños con necesidades educativas especiales requieren.

(Registro:04/05/17;C2)

En el jardín se trabaja con el método filosófico Diseño universal del aprendizaje desde siempre, este permite adecuaciones curriculares y diversificación de la enseñanza. (Registro:04/05/17;C2)

En el trabajo diversificado de aula se pretende que los alumnos con necesidades educativas especiales no se sientan distintos al resto, esto es el sentido de la inclusión

educativa. (Registro:04/05/17;C2)

Entrevista informal docentes:

Ahora se habla del Diseño universal del aprendizaje como nuevas formas o principios para diversificar la enseñanza y trabajar en los niños según sus características, pero la educación parvularia siempre ha trabajado así.
(Registro:11/05/17;C2)

En relación a las escuelas de lenguaje, yo sé que muchos niños no tienen diagnóstico e igual los atienden y consideran. Este tipo de educación no es inclusiva, ya que sé que tiene niños que solo tienen retraso en el lenguaje oral y no una patología, nosotras los podríamos integrar, un niño de nosotras se fue a ese tipo de escuela, consideramos que nos son inclusivas, ya que todos los niños en ellas tienen dificultades del lenguaje oral, más bien son escuelas especiales.

(Registro:11/05/17;C2)

Entrevista Semiestructurada a directora:

Como jardín hemos hecho adecuación curricular pensada en los alumnos con TEL.

(Registro:25/05/17; C2)

Ellos trabajan junto a los otros niños y en forma individual en tiempo complementario con la fonoaudióloga del programa Chile crece contigo.

(Registro:25/05/17;C2)

Se ha gestionado con mucho esfuerzo la contratación de la fonoaudióloga y de un kinesiólogo para este año. (Registro:25/05/17;C2)

Las tías utilizan a nivel de adecuaciones curriculares la progresión desde el conocimiento de los objetivos generales. (Registro:25/05/17;C2)

Las adecuaciones curriculares en los objetivos van de acuerdo a las dificultades y necesidades educativas especiales de cada niño y después en las actividades y uso de materiales. (Registro:25/05/17;C2)

Entrevista Semiestructurada a docentes:

Mi participación ha sido trabajando junto al equipo del jardín en la red comunal de Chile crece contigo en salud y en el consejo comunidad de aprendizaje del jardín. (Registro:15/06/17;C2)

Hemos tenido capacitación en el Diseño universal de aprendizaje, colaboración de las familias y colaboración entre el personal, incluida la fonoaudióloga. (Registro:15/06/17;C2)

Planificar en conjunto con la fonoaudióloga, continuar con lo planteado por la

profesional para trabajar en el déficit de los niños. (Registro:15/06/17;C2)

Me han dado mucho resultado las adecuaciones curriculares diversificadas en las planificaciones para los niños con Trastornos del lenguaje oral.

(Registro:15/06/17;C2)

Proyecto educativo institucional:

Integrar a niños y niñas con necesidades educativas particulares a las propuestas educativas del jardín Infantil. (Registro:01/06/17;C2)

Que las metas de nuestro proyecto educativo institucional definen que los párvulos con necesidades educativas especiales cuenten con adecuaciones curriculares en la planificación y evaluación. (Registro:01/06/17;C2)

En el proyecto educativo, la institución declara que no tiene un análisis Foda, sin embargo, en relación al trabajo de adecuaciones curriculares en niños con necesidades educativas especiales, se realizan adecuaciones curriculares en la planificación y evaluación. (Registro:01/06/17;C2)

Observación directa simple:

Mayormente se observa que las adaptaciones curriculares en el jardín se realizan en relación a la evaluación diferenciada. (Registro:17/08/17;C2)

Jardín infantil Sueño Hermoso:**Entrevista informal a directora:**

Hemos organizado y planificado la Enseñanza diversificada en base a la implementación del Diseño universal del aprendizaje. (Registro:06/06/17;C2)

He gestionado la capacitación del personal del jardín para implementar el DUA en la enseñanza diversificada de los niños, lo cual favorece a los con necesidades educativas especiales. (Registro:06/06/17;C2)

Entrevista informal a docente:

Se realiza diversificación de los grupos de niños, avanzando el mismo contenido desde lo simple a lo más complejo según cada grupo. (Registro:06/06/17;C2)

El trabajo técnico surge desde el propio currículo. El Establecimiento debe hacer su propio currículo con un “sello pedagógico propio”, en el cual, el sello pedagógico sea “inclusivo” en el trabajo con los niños que tienen necesidades educativas especiales. Se establece en esto las habilidades de las familias, de las tías del jardín y

de los niños, para establecer el sello institucional. (Registro:06/06/17;C2)

Entrevista semi estructurada a Directora:

Todo el año pasado se trató de mejorar para “incluir” a todos los niños y ahora se planifica para los diferentes niños y las diferentes formas, según el conocimiento que tenemos de los niños (conocer a cada niño según el diagnóstico, informaciones y obligaciones). (Registro:06/06/17;C2)

Entrevista Semiestructurada a docentes:

En el equipo observa que tipo de niños no se desenvuelven bien en las evaluaciones y quienes necesitan más ayuda de nosotras, ya que este año no tenemos fonoaudióloga. (Registro:27/06/17;C2)

Necesitamos otros especialistas. (Registro:27/06/17;C2)

El año pasado todos los meses había capacitación de la Directora al personal técnico y educadoras, tenemos que crear una dinámica de “inclusión” para ver qué cosa deben cambiar, que debemos potenciar, llevamos un seguimiento en el tema de inclusión. (Registro:27/06/17;C2)

Observación directa simple:

Se pudo observar que, si bien las docentes parvularias trabajan con el diseño universal del aprendizaje para todos los niños del Jardín, el trabajo del año anterior con las fonoaudiólogas no ha tenido una continuidad desde el punto de vista de considerar las Trastornos del lenguaje oral en alumnos que aún siguen con necesidades educativas especiales, en posibles adecuaciones a sus planificaciones, lo cual afecta el trabajo por la inclusión educativa de estos niños.

(Registro:22/06/17;C2)

Jardín infantil Barquito de Papel:

Entrevista informal a docente directora:

Ha sido difícil trabajar en el jardín con niños que tienen necesidades educativas especiales, ya que no contamos con asesoría, recursos y la preparación suficiente para esto. Aunque he intentado gestionar desde la Dirección, no tengo mucho apoyo desde las jefaturas. (Registro:16/05/17;C2)

Entrevista Semiestructurada a docente directora:

He implementado un formato de planificación en el jardín, que respeta la diversidad y con evaluaciones distintas a los niños integrados. (Registro:13/06/17;C2)

He implementado que se realicen actividades para todos los niños, pero bajando el nivel de complejidad en aquellos con necesidades educativas especiales. (Registro: 13/06/17)

No tenemos los recursos materiales y recursos humanos como fonoaudiólogo necesario para los niños TEL. (Registro: 25/07/17;C2)

No se planifica, sino teniendo el tiempo y roles de atención para los niños que lo necesitan. (Registro:25/07/17;C2)

Observación directa simple:

Se ha observado que la directora delega varias funciones pedagógicas en las asistentes técnicas y que el proceso pedagógico diversificado para niños con necesidades educativas especiales se basa generalmente en bajar el nivel de complejidad de las actividades. (Registro:25/07/17;C2)

ANÁLISIS CATEGORIA CONCEPTUAL C 2:

“Gestión y trabajo de la enseñanza diversificada para niños con necesidades educativas especiales en los jardines estudiados”.

Jardín infantil Rayito de Sol:

En el análisis de esta categoría, se puede concluir en ella que, en lo referido a la gestión pedagógica para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales en el jardín infantil Rayito de sol, manifiestan la Directora y docentes de esta institución que integran a los niños con necesidades educativas especiales en el jardín, en particular a las propuestas educativas, que las metas de su proyecto educativo institucional se ha orientado a que este tipo de alumnado cuenten con adecuaciones curriculares en relación a la planificación y a la evaluación. Por otro lado, se considera positivo que el presente año tengan una profesional fonoaudióloga a tiempo parcial para el trabajo en los alumnos con trastornos específicos del lenguaje oral y que pueda darse un trabajo colaborativo con las docentes para el uso de metodologías adecuadas en sus adecuaciones curriculares, sin embargo, el año anterior al contar con dos profesionales asistentes de apoyo y con espacio físico para el tratamiento en la posta rural continua al establecimiento ha disminuido la oferta y respuesta a los niños con necesidades educativas espaciales, además este año no cuentan con redes de apoyo como en años anteriores, lo cual en gran parte afecta la gestión desde la Dirección para mejorar la inclusión educativa de sus párvulos.

Jardín infantil Sueño Hermoso:

El jardín en relación a esta categoría conceptual construida, ha gestionando la capacitación en el (DUA) Diseño universal del aprendizaje, utilizando la planificación de la enseñanza diversificada en base a este diseño, lo cual ayuda a los niños con necesidades educativas especiales, sin embargo, mayormente las adecuaciones curriculares en el jardín se han realizado en relación a evaluaciones diferenciadas. Tienen su propio currículo, en el cual, el sello pedagógico es inclusivo en el trabajo de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. El factor negativo en sus prácticas educativas inclusivas para las adecuaciones curriculares de los niños con necesidades educativas especiales es que no cuentan con profesionales

especialistas de apoyo, en especial que tienen varios niños con necesidades educativas especiales, por lo cual, la forma de definir que niños tienen necesidades educativas especiales es que la directora con el equipo de docentes revisan cuales de los niños no se desenvuelven bien en las evaluaciones y, por tanto, quienes necesitan más ayuda. En el año anterior, el jardín contaba con dos fonoaudiólogas, donde el trabajo colaborativo, planificación e intervención pedagógica adecuada en alumnos con necesidades educativas por trastornos del lenguaje oral eran cubiertas ampliamente, sin embargo la gestión y liderazgo de la Directora no permitió que el presente año se dieran las mismas condiciones de atención y trabajo en equipo.

Jardín infantil Barquito de Papel:

En este tercer jardín, en relación a la segunda categoría sobre trabajo diversificado para dar respuesta a la inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, el jardín Barquito de Papel tiene de un trabajo pedagógico no planificado en sus alumnos con necesidades educativas especiales pero, con acciones de inclusión pedagógica en sus actividades, se concluye en esta categoría que aunque trabajen con el método filosófico de Diseño Universal de Aprendizaje para diversificar la enseñanza y considerar a través de este en las actividades pedagógicas la diversidad de los niños con necesidades educativas especiales, es relevante que la sola diversificación de la enseñanza no es suficiente para adecuar el currículo a este tipo de población pre escolar, se requiere además que como en el jardín Rayito de Sol, se cuente con el apoyo de una profesional especialista de apoyo y que se gestione desde la Dirección un trabajo colaborativo y profesional, de tal forma que se pueda tener un trabajo con mayores adecuaciones al currículo para este tipo de población escolar. Es notable señalar en este sentido, que el Ministerio de Educación a través del decreto 83/2015 define que es necesaria una diversificación de la enseñanza en los niños con necesidades educativas especiales que se base en los principios de igualdad.

4.2.2.3.-Categoría conceptual: Código (C3)

c).- Factores que favorecen y barreras existentes para el trabajo diversificado en el aula, en niños con necesidades educativas especiales del Párvulo.

Incidentes que permiten construir la categoría conceptual C3:

Jardín infantil Rayito de Sol:

Entrevista informal a directora:

La tía fonoaudióloga ha sido externa al jardín por problemas de costo. No pueden salir los niños a una sala externa con la fonoaudióloga, ya que es una profesional externa, al igual que el kinesiólogo que viene. El año pasado la fonoaudióloga salía con los niños a una sala de estimulación acá al lado del Jardín en la posta de salud. Pero ahora lo prohíbe Junji. (Registro:04/05/17;C3)

Este año Junji nos ha exigido que para que los profesionales asistentes en niños con necesidades educativas puedan trabajar en el jardín deban tener autorización de nosotras y de los padres y no pueden atender en otra sala que no sea la de clases junto a la tía parvularia. (Registro:04/05/17;C3)

Entrevista informal a docentes:

Nos ha beneficiado trabajar junto a la fonoaudióloga y el kinesiólogo en sala los días que vienen, sin embargo, entendemos que en algunos niños se requiere además una atención terapéutica especializada en aula de recursos. (Registro:04/05/17;C3)

Tal vez sería bueno contar con tiempo completo con la fonoaudióloga y con una Educadora diferencial. (Registro:04/05/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a directora:

La mayor dificultad es la irregular asistencia de los niños, por tanto, es difícil un trabajo continuo para atender a su diversidad y necesidades educativas especiales. (Registro:25/05/17;C3)

Una dificultad también es tener grupos muy heterogéneos con una matrícula diversa y masiva. (Registro:25/05/17;C3)

Lo que favorece para el trabajo pedagógico en niños con necesidades educativas especiales por Trastornos del lenguaje oral es tener una fonoaudióloga. (Registro:25/05/17;C3)

Nosotras no tenemos que tener un espacio solo, ya que la fonoaudióloga debe estar en el aula. Esta orientación es por la supervisión que nos hace Junji. Además, la educadora debe estar presente para incluir a todo niño. (Registro:25/05/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a Docentes:

Existen dificultades para gestionar la profesional especialista y un espacio físico para atender a la diversidad de los niños con necesidades educativas especiales.

(Registro:15/06/17;C3)

Se necesita que la Red comunal de apoyo conformada por salud, Dideco y educación vuelva a funcionar, para mejorar la oportunidad de tener profesionales que trabajen en la terapia específica de los niños y niñas con necesidades educativas especiales en el Jardín. (Registro:15/06/17;C3)

Hasta el momento la práctica en el aula con niños con necesidades educativas especiales ha marchado bastante bien con el apoyo de la fonoaudióloga.

(Registro:15/06/17;C3)

Observación Directa Simple:

Se ha observado que el espacio físico del Establecimiento es un poco pequeño para la cantidad de alumnos heterogéneos que tienen, lo cual les significa algunos impedimentos para un normal trabajo en la inclusión Educativa de alumnos con necesidades educativas especiales. (Registro:18/05/17;C3)

Favorece en forma significativa la disposición y gestión directiva de la Directora del jardín para gestionar la atención de los alumnos y generar nuevos espacios de

atención, como por ejemplo habilitar una sala de atención temporalmente.

(Registro:08/06/17;C3)

Jardín infantil Sueño Hermoso:

Entrevista informal a directora:

El año pasado teníamos dos fonoaudiólogas que trabajaban en el jardín con varios niños que teníamos con Trastornos del lenguaje, sin embargo, este año no contamos con ninguna, una la despidieron y la otra parece que nosotras teníamos que llevar los niños al Sefam, pero no nos citaron, todo quedó en nada para este 2017. (Registro 02/05/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a Directora:

Dificulta la falta de recursos humanos, faltan tías y falta atención de fonoaudióloga. Tenemos alumnos con necesidades educativas especiales, pero necesitamos personal para atender a este tipo de alumnado. (Registro:06/06/17;C3)

Las otras dificultades son el tiempo que tenemos para la planificación y elaboración de material diversificado y el poco espacio físico. (Registro:06/06/17;C3)

No tenemos problemas de recursos materiales para atender a través de la enseñanza diversificada las necesidades educativas especiales de los párvulos.

(Registro:06/06/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a docentes:

Necesitamos otros especialistas, los materiales los tenemos para trabajar bien con los niños en su inclusión y diversidad. (Registro:27/06/17;C3)

Nos ha dado resultado trabajar agrupando a los niños para la enseñanza diversificada del método filosófico Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). (Registro:27/06/17;C3)

Observación directa simple:

Se observa una necesidad real de contar con una fonoaudióloga por los niños que tienen Trastornos del lenguaje oral, ya que persisten los caso con TEL en el jardín, lo cual es una barrera en sus adecuaciones curriculares, por no contar con la especialista que las orienten en el trabajo. (Registro18/08/17;C3)

Se ha observado como una debilidad o barrera de gestión directiva el proclamar la atención a la diversidad y la inclusión educativa y por otro lado, desde la dirección tener reparos por la presencia de profesionales especialistas y de no aceptar a un menor con parálisis cerebral, argumentando que no tenían la preparación para trabajar con él. (Registro:24/08/17;C3)

Jardín infantil Barquito de Papel:

Entrevista informal a docente directora:

La Municipalidad no nos apoya, todo el material que le pedimos no lo compra y tampoco nos envió este año la fonoaudióloga. (Registro:16/05/17;C3)

La directora dice que la Municipalidad no le presta ningún apoyo al jardín. Que tenían un menor que debían mudarlo y no tenían los espacios y las condiciones para hacerlo, que nunca el municipio cumple con lo requerido. (Registro:23/05/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a directora:

No existen dificultades en el trabajo del personal del jardín, ya que todo el equipo trabaja en pro de los niños y niñas con inclusión. (Registro:13/06/17;C3)

Entrevista Semiestructurada a docente directora:

Necesitamos metodologías y guías de profesionales especialistas que orienten nuestras prácticas pedagógicas para trabajar estos alumnos con necesidades educativas especiales. (Registro:25/07/17;C3)

Nos ha dado resultado Diversificar algunas actividades educativas para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan participar, con el apoyo de las tías técnicos asistentes de aula. (Registro:25/07/17;C3)

Tenemos problemas de recursos humanos por falta profesionales especializados.

(Registro:25/07/17;C3)

Tenemos problemas de espacio físico y materiales. (Registro:25/07/17;C3)

Observación Directa Simple:

Se observó en la primera visita al lugar es muy pequeño, con muchas dificultades para la atención de los niños, incluso no cuentan con mudador para atender a niño con parálisis cerebral. (Registro:20/06/17;C3)

Se observa que la Directora es además la única educadora de Párvulos del Jardín y que siempre carece del tiempo suficiente para todas sus actividades, lo cual, junto al hecho de no contar este año con una fonoaudióloga se transforma en una barrera significativa para la atención de los niños con TEL; Si cuentan con el apoyo de un kinesiólogo para el grupo de alumnos en general, pero no para atención individual de un menor con parálisis cerebral. (Registro:20/06/17;C3)

Otras entrevistas informales comunales en código 3.

Entrevista fonoaudióloga programa Chile crece contigo del Departamento de salud de la Municipalidad de Papudo y fonoaudióloga jardín Rayito de Sol, Pullally.

El programa Chile crece contigo, el cual está a cargo del Departamento Municipal Dideco, el año 2016 tenía contratada dos fonoaudiólogas para los jardines, yo que atendía los niños de sala cuna para estimular el lenguaje oral y María José que atendía los niveles mayores de niños con TEL, sin embargo, el programa de gobierno sólo financia la atención en sala cuna para prevenir la ocurrencia del Trastornos del lenguaje oral, no así los niños de niveles mayores como el medio mayor, atención que el año recién pasado era financiado por La Municipalidad de Papudo, la cual este año despidió a la fonoaudióloga, aparentemente por falta de recursos. Por otro lado, la atención mía como la de ella se veía con muchas dificultades, ya que por la falta de espacio para la atención se ocupaban las oficina de las Directoras, lugares no adecuados para el tratamiento de Trastornos del lenguaje oral, además la Directora del jardín Sueño Hermoso nos decía que a los niños les podía hacer mal ver tantas tías entrar y salir, por lo cual, ella y la Directora del jardín Barquito de papel no solicitaron la atención este año de una especialista, lo cual es muy lamentable, ya que existen muchos problemas y niños con Trastornos del lenguaje oral en los tres Jardines y en la comuna en general. (Registro:14/09/17;C3)

Entrevista Jefe unidad técnico pedagógica comunal.

Si bien es cierto que el año 2016 los tres Establecimientos de párvulos de la comuna tuvieron contratadas a dos fonoaudiólogas, una para el Programa Chile crece contigo, el cual es un programa externo al Municipio y orientado a la estimulación temprana de los párvulos en sala cuna, la otra fonoaudióloga que atendía los Trastornos del lenguaje oral en alumnos mayores como el nivel medio mayor fue por cargo del Municipio, considerando la gran demanda para este tipo de dificultad de los niños en la comuna, pero para este 2017 no se pudo contratar por falta de presupuesto Municipal. Sin embargo, si se contrató horas anexas para la fonoaudióloga del programa” Chile crece contigo” en el jardín Rayito de Sol de Pullally para que este año también atendiera a los niños mayores con TEL. En gran

medida, este esfuerzo municipal se debió a la gran necesidad de este Jardín por dicha atención y por la notable gestión de la Docente Directora. (Registro:12/09/17;C3)

ANÁLISIS CATEGORIA CONCEPTUAL C 3:

“Factores que favorecen y barreras existentes para el trabajo diversificado en el aula, en niños con necesidades educativas especiales de cada Párvulo”.

Jardín infantil Rayito de sol:

Según el análisis de los registros de campo en la conformación de esta tercera categoría conceptual, en la institución Rayito de sol en estudio las experiencias positivas para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, sobre todo los que presentan trastornos específicos del lenguaje oral, ha sido a través de gestionar un trabajo pedagógico inclusivo en el aula regular con un tipo de enseñanza diversificada, aplicando la filosofía del Diseño universal de aprendizaje (DUA) y otras acciones de diversificación curricular en la planificación y evaluación. Además, tener a tiempo parcial una especialista de apoyo para el trabajo individual con esta población pre-escolar y con colaboración metodológica con las docentes; sin embargo, como barreras para una buena gestión educativa en el trabajo pedagógico con este tipo de alumnado, se presenta el hecho que no cuentan con aula de recursos para el trabajo individual terapéutico y por consiguiente la fonoaudióloga no puede salir a una sala externa para el tratamiento con los niños, que en la actualidad contrariamente a años anteriores no cuentan con redes de apoyo, la asistencia de los niños con necesidades educativas especiales es muy irregular y si bien ha habido una gestión desde la dirección para atender la inclusión educativa en forma óptima, esta no ha sido suficiente.

Jardín infantil Sueño Hermoso:

En esta tercera categoría el jardín sueño hermoso, dentro de los factores positivos que le aportan al trabajo educativo inclusivo, es contar con recursos materiales adecuados y suficientes para trabajar en la enseñanza diversificada, a través del Diseño universal del aprendizaje, tener buenos resultados agrupando los niños para

trabajar con el DUA, sin embargo, han tenido varias barreras para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, entre estos, problemas para planificar las adecuaciones curriculares por no contar con especialistas de apoyo y otros recursos humanos como asistentes de docencia, tener grandes dificultades en relación a los espacios físicos. Por otro lado, una barrera significativa tiene relación con la gestión directiva, ya que la gestión directiva proclama la atención a la diversidad e inclusión educativa y por otro lado, tiene reparos por la presencia de profesionales especialistas en la institución y no aceptar, por ejemplo, un niño con parálisis cerebral, argumentando no tener la preparación para trabajar con él, considerando que el año anterior el jardín tuvo dos profesionales de apoyo, los cuales lograron grandes avances en los alumnos con necesidades educativas especiales y con el trabajo colaborativo de orientación metodológica con las docentes.

Jardín infantil Barquito de papel:

El jardín infantil Barquito de papel, en relación a la categoría conceptual sobre las barreras y oportunidades para un buen trabajo diversificado en sus alumnos con necesidades educativas especiales, presenta como elementos positivos el compromiso de todo el personal para con el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, que le ha dado resultado diversificar algunas actividades educativas según el DUA para que alumnos con necesidades educativas especiales puedan participar. En relación a las barreras o dificultades que han tenido, las principales son la falta de material educativo, el escaso espacio físico y la falta de recursos humanos como lo son especialistas de apoyo. Miguel López Melero (M.2003-2004), plantea que las principales barreras que impiden una adecuada educación inclusiva y que impiden la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son: las políticas, relacionadas con leyes y normativas contradictorias; las culturales, que tiene que ver con la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre los alumnos (etiquetaje) y finalmente las barreras en la didáctica, que están referidas a los procesos de enseñanza- aprendizaje, sobre todo de los alumnos con necesidades educativas especiales. Ante esto deberíamos agregar la falta de recursos humanos y materiales.

CAPITULO V

5.1.- CONCLUSIONES:

Como conclusión ante la problemática en estudio sobre ¿cuáles son los factores que inciden en las adecuaciones curriculares para la población pre- escolar, con necesidades educativas especiales, en tres Establecimientos de Educación Pública de la comuna de Papudo, v región de Chile?; se puede deducir luego de establecer el ordenamiento conceptual de la información y del análisis de las tres categorías conceptuales construidas dentro del paradigma cualitativo interpretativo de investigación, que:

En lo referido al primer objetivo del estudio, sobre determinar cómo se relaciona el proyecto educativo institucional con las prácticas pedagógicas inclusivas. Se puede concluir luego del análisis sobre la información recabada, que:

Primero, es oportuno considerar como base contextual, que el Ministerio de Educación de Chile entrega a los diversos Establecimientos educativos del país las orientaciones con las cuales se deben elaborar los Proyectos educativos en cada uno de los centros a nivel nacional. En este sentido, establece el proyecto Educativo Institucional como un instrumento que ordena y da sentido a la gestión de cada Establecimiento educativo; que en él se debe establecer una misión, la cual sería lo que se quiere lograr, ¿el por qué y el para qué? de cada centro educativo en particular. Por otro lado, también se refiere a la gestión institucional en el cómo se hace práctica el Proyecto educativo, cómo las propuestas institucionales se transforman en una práctica cotidiana y no solo en una declaración de intenciones.

Por consiguiente, luego del análisis cualitativo de la información recabada en este primer objetivo del estudio, se puede determinar

Como factores positivos:

1. Que los Proyectos educativos institucionales de los tres Establecimientos declaran a través de su misión institucional, la aceptación de la diversidad e inclusión educativa de sus alumnos, a través del desarrollo como Centros que fomentan la equidad educativa, la entrega de valores como el respeto por el otro, formar a sus alumnos para la buena convivencia e interacción con los demás, trabajar por la diversidad en su enseñanza y lograr una educación inclusiva sin discriminación.

2. Que sus Proyectos educativos orientan intenciones de dar una respuesta a la atención de la diversidad en los alumnos con necesidades educativas especiales, a través de la enseñanza diversificada o bien a través de adecuaciones curriculares.

Como factores negativos:

1. Los tres Centros educativos no cuentan con Proyectos curriculares de Centro donde definan la gestión y acciones tendientes a trabajar con adecuaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales

2. Los tres Establecimientos han tenido dificultades para lograr establecer el presente año redes de apoyo para mejorar la colaboración profesional especializada en el trabajo pedagógico concerniente a su población pre escolar con necesidades educativas especiales.

En relación al segundo objetivo específico de la investigación, el cual pretendía determinar los factores que inciden en las prácticas docentes para las adecuaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales, se pudo constatar que:

Como factores positivos: estos centros educativos preescolares realizan prácticas docentes inclusivas en el aula para responder a las demandas pedagógicas de sus alumnos con necesidades educativas especiales, en dos de ellos con un trabajo pedagógico inclusivo planificado para dar respuesta pedagógica a estos alumnos y el tercero sin planificación pero con prácticas inclusivas en sus actividades curriculares diarias.

2. Que las tres instituciones trabajan con el método filosófico de Diversificación de la Enseñanza (DUA), el cual beneficia a los niños con necesidades educativas especiales; sin embargo, sólo el Jardín rural “Rayito de Sol”, cuenta con profesionales asistentes de apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales, como lo son una fonoaudióloga y un kinesiólogo a tiempo parcial, lo que le permite planificar adecuaciones curriculares para este tipo de alumnado, considerando una atención además individual para ellos, lo cual a través de un mínimo trabajo colaborativo ha dado una respuesta más integral a las demandas educativas de los párvulos con necesidades educativas especiales.

Factores negativos:

1. Como barrera importante y significativa para una buena gestión educativa en la práctica pedagógica con este tipo de alumnos, se presentan importantes dificultades para contar con los asistentes profesionales especializados, requeridos para el apoyo de la Educadoras que deben trabajar en sus aulas con párvulos que presentan necesidades educativas especiales, a pesar de que en el jardín Rayito de Sol tiene contratados a especialistas, es un trabajo a tiempo parcial, no existiendo esta gestión y oportunidad en los otros dos centros en estudio.

2. También como barrera se presenta que ninguna de las tres instituciones tiene aula de recursos para el trabajo individual en alumnos con necesidades educativas especiales para el tratamiento de profesionales especialistas cuando así lo requieren, siendo los espacios físicos de los jardines muy reducidos en general. Por otro lado, la falta de especialistas de apoyo o con tiempo suficiente para el trabajo, demostró, según la información recogida, que afecta el trabajo colaborativo pedagógico para mejorar la atención educativa inclusiva en los párvulos con necesidades educativas especiales de estos Establecimientos educativos, ya que la conformación de equipos de colaboración permite una mejor orientación metodológica para las prácticas pedagógicas inclusivas en los educandos.

Por otro lado, concluir que en respuesta a la problemática que se planteará la presente investigación sobre ¿Cuáles son los factores que inciden en las adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales de párvulo en los tres Establecimientos preescolares de la comuna de Papudo en el año 2007? Se puede determinar que los principales factores que inciden para establecer la

práctica pedagógica inclusiva con adecuaciones curriculares en este tipo de alumnado, son:

Factores positivos:

1. La aceptación de la diversidad y la inclusión educativa en sus centros educativos de alumnos con necesidades educativas especiales
2. La implementación del Diseño Universal de aprendizaje (DUA)

Factores negativos:

1. La falta en general de un buen trabajo colaborativo, a través de profesionales especialistas de apoyo. Por el contrario, los factores negativos o barreras para una adecuada gestión para la práctica educativa inclusiva hacia los alumnos preescolares con necesidades educativas especiales sería la falta de recursos humanos especializados y el tiempo para un trabajo de apoyo individual cuando lo requiera cada niño con necesidades educativas especiales, además para las orientaciones en trabajo colaborativo, así como el espacio físico para cuando se requiere la atención individual de los alumnos.

Como conclusión final a la problemática en esta investigación, es posible interpretar a través del análisis de la información obtenida, que los centros educativos en estudio pueden y aceptan la diversidad para incluir todo tipo de niños en sus jardines, sobre todo aquellos que presentan necesidades educativas especiales; por consiguiente, la inclusión educativa no sólo es la aceptación, la valoración por la cultura de la diversidad y la no discriminación; también es trabajar en la eliminación de barreras que no permiten una adecuada inclusión educativa para que los alumnos superen sus dificultades, las cuales les impiden avanzar en el desarrollo de su proceso educativo, personal y social. Como es el caso de no contar con espacios y con profesionales especialistas que trabajen en las necesidades educativas especiales de los párvulos que las presenten y apoyen la labor educativa de las docentes. Por lo tanto, se requieren jardines Infantiles que tengan no sólo aceptación, sino trabajo colaborativo entre distintos profesionales. En líneas generales se puede considerar una metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en la cual nos vemos inmersos. En este sentido,

cobra gran relevancia la gestión Directiva y liderazgo en cada uno de los centros en estudio, lo cual se debe plasmar en el proyecto educativo no solo como un documento, sino como la forma de vida y el sentido del centro educativo, lamentablemente en las instituciones educativas estudiadas no se plasma en el proyecto educativo un proyecto curricular que defina las bases para el trabajo pedagógico con adecuaciones curriculares en alumnos con necesidades educativas especiales y el liderazgo de la gestión Directiva es muy limitada para responder a las oportunidades educativas en equidad en sus alumnos con necesidades educativas especiales. Por lo tanto una gestión sobre inclusión educativa sin prácticas educativas inclusivas se puede transformar en un discurso de sólo buenas intenciones.

5.2.- SUGERENCIAS:

La primera sugerencia al terminar este estudio investigativo es que los tres establecimientos educativos investigados deben crear redes de apoyo a través de su comunidad y de su autoridad, de tal modo que la problemática en estudio tenga un apoyo consistente en el tiempo, es decir que puedan lograr tener recursos materiales y humanos que les permitan atender a la diversidad y necesidades educativas especiales de todos sus párvulos, para que el concepto de educación inclusiva sea un discurso válido al interior de sus instituciones.

Una segunda sugerencia es que se realicen nuevos estudios en la temática y problemática estudiada, puesto que esta investigación fue inminentemente descriptiva y exploratoria, ya que no se encuentran estudios específicos en el tema en el estado del arte.

Una tercera sugerencia, es que se realicen nuevas investigaciones sobre el impacto en la entrega de recursos de parte del Estado Chileno a los alumnos de sus jardines infantiles públicos y hacia las escuelas especiales de trastornos del lenguaje. Lo que se comprobó en este estudio, es que se utilizan programas para atender a la

población mayoritariamente con necesidades educativas especiales por Trastornos del lenguaje oral solo en escuelas especiales particulares. Según Lorena Carmona, catedrática de la Universidad del Desarrollo en Chile, las escuelas especiales de lenguaje reciben niños de 3 hasta 5 años, 11 meses, con atención de fonoaudiólogo y profesora de educación diferencial, no así los jardines públicos de la educación parvularia chilena, los cuales también reciben niños con trastornos del lenguaje oral pero no cuentan con especialistas para su atención. Por otro lado, según Ana María Torres, actual Directora Regional de Valparaíso en educación especial, el Mineduc y sus datos desde el 2009, el 73.9 % de los alumnos con alteraciones del lenguaje se matricularon en escuelas de lenguaje. Si consideramos que todas las políticas públicas de Chile a través del decreto 170 y 83, están orientadas a una educación inclusiva, se contraponen en la atención de niños con Tel en jardines privados y con claras orientaciones de escuelas especiales, instituciones educativas contrarias al principio de inclusión educativa. Por consiguiente, se sugieren estudios tendientes a establecer el impacto de inclusión educativa de niños en edad de párvulo y con Trastornos del lenguaje oral en jardines públicos versus escuelas de lenguaje.

BIBLIOGRAFÍA.

Bacigalupe Lazo Tatiana, (2013), “¿Inclusión o integración?”, recuperado de www.educarchile.cl

Blanchard Giménez, Mercedes; Muzas Rubio, M. Dolores. (1999). “Adaptaciones Curriculares individuales”. Recuperado de www.ieos.e

Blanco, Pamela. (2008). “La diversidad en el aula, construcción de significados que otorgan los profesores de Educación parvularia, Educación Básica y Media al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la región Metropolitana”. Recuperado de www.repositorio.uchile.cl

Blanco, Rosa. (2013). “Fundamentos y perspectivas de la educación inclusiva”, organización de Estados Iberoamericanos, Educación 2013.

Bonilla, Elssy y Rodríguez, Penélope. (3ra. Ed.) . (2005). “Más allá del dilema de los métodos, la investigación en las ciencias sociales”: Editorial Norma.

Cadah, fundación. (2012). “Tipos de adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I)”. Recuperado de www.fundacioncadah.org

Cárdoze Dennis, (2007), “La inclusión educativa, una escuela para todos”, recuperado de www.csicsif.es

Céspedes, Nélica. (1ªEd.). (2007). “La inclusión en la educación, como hacerla realidad”, Ministerio de Educación del Perú, Lima.

Claudia Grau Rubio, María Fernández Hawrylak (2008) “La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española”, Universidad de Valencia, Universidad de Burgos, España. ISSN: 1681-5653. N° 46/3-25 Edita: organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI).

Coll, Salvador César. (4ta Ed.). (1997), “Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento”. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Díaz, Noguera; María, Dolores. (1ª Ed.). (1995). “Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas. Sevilla, España: Ed. MAD. S.L.

Donato, Romina; Kurlat, Marcela; Padín, Cecilia; Ruster Verónica. (1º Ed.).(2014). “Experiencias de inclusión educativa desde la experiencia de aprender juntos”. Argentina: Fondo de las acciones Unidas para la infancia /UNICEF).

Duk, Cynthia; Hernández, Ana M; Sius, Pía. (1996). “Las Adaptaciones Curriculares. “Una estrategia de individualización de la enseñanza”. Recuperado de www.mistalentos.cl

Educación inclusiva organización internacional, (2006), “¿Qué significa inclusión educativa?”, recuperado de www.inclusioneducativa.org

Godoy, Marisol. (2010), “Una tarea de crecimiento, inclusión escolar”, recuperado de www.educacioninicial.com

Gómez Coto, Katty, (2013) N°3, “Gestión del proceso de inclusión de la población infantil con necesidades educativas especiales, en

cuatro jardines de niños independientes”, recuperado de www.revistas.ucr.ac.cr

Granada, Maribel; Pomes, María; Sanhueza, Susan. (2013). “Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa”. Recuperado desde www.scielo.org.ar

Hernández, Roberto; Fernández, Carlos; Baptista, Pilar. (1° Ed.). (1997).” Metodología de la investigación”, Colombia: Mc Graw Hill.

Infante, Marta. (2010), “Desafíos a la formación docente: inclusión educativa”, recuperado de www.mingaonline.uach.cl

Jarque García, Jesús. (2017). “Que son las son las adaptaciones curriculares”. Recuperado de www.mundoprimaria.com

Larraguíbel Quiroz, Erika, (2012),”La inclusión en la educación parvularia”, recuperado de www.revistadocencia.cl

Lissi María Rosa (2005), “Reforma educacional, inclusión educativa y escuelas especiales”, recuperado de www.ciperchile.cl

López Melero Miguel. (1ª Ed.). (1990). “La integración Escolar, otra cultura”. Málaga, España: Copartgraf. Albolote.

López Melero, Miguel. (2011) “Barreras que impiden la Escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, Revista Innovación Educativa, volumen 21, p.p.37-54.

Martínez M., Miguel, (2006). “La investigación cualitativa (síntesis conceptual), revista IIPSI, vol. 9 N° 1. Facultad de Psicología UNMSM.

Martínez Rodríguez, Jorge (2011), “Métodos de investigación Cualitativa”, Revista silogismos de investigación N8 (1).

Mineduc, Unidad de Educación Especial. (2012) “Escuela, familia y Necesidades educativas especiales”, Guía N°4, Santiago.

Ministerio de Educación de Chile. (1° Ed.). (2015). “Diversificación de la Enseñanza, decreto N° 83/2015, (1° Ed.), Santiago de Chile: Ediciones Mineduc.

Ministerio Secretaria General del Gobierno de Chile, (2012),” Educación Parvularia en el foco del gobierno”, recuperado de www.participemos.gob.cl

Novak, Joseph y Gowin, Bob. (1°Ed.). (1998). “Aprendiendo a Aprender”. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Quintana Peña Alberto (2006), “Metodología de Investigación científica cualitativa”, Psicología: Tópicos de actualidad, Lima recuperado de www.ubiobio.cl

Rivera, Digna, (2014). “El proyecto Educativo de Centro como herramienta estratégica en la gestión educativa y la participación de los actores educativos en su proceso de construcción”, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa.

Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier; García, Eduardo. (1° Ed). (1996) “Metodología de la Investigación Cualitativa”. Málaga, España: Ediciones Aljibe,

Román, Carola. (1ª Ed.). (2008). “Necesidades Educativas Especiales asociadas a Lenguaje y Aprendizaje: necesidades educativas especiales en nivel de educación parvularia”. Santiago de Chile: Editorial Atenas Ltda.

- Rubio Rivera, Esteban y Rayón, Rumayor. (1ª Ed.). (1999). “Repensar la enseñanza desde la diversidad”. Sevilla, España: G. Morón Grafidós, S.L.
- Ruiz Janet, (2015), “Educación Especial e inclusión en el nivel preescolar”, Universidad Metropolitana de Santiago de Chile, recuperado de www.suagm.ed
- Sánchez Silva, Modesto, (2005) “La Metodología en la Investigación cualitativa, recuperado de www.biblat.unam.mx
- Sánchez, Alejandra; Flores, Claudia; Sanhueza, Susan; Friz, Miguel. (2008). “Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa”. Revista Estudios Pedagógicos, Volumen N2: 169 - 178. Recuperado de www.scielo.cl
- Sandin Esteban, M. Paz. (1ª Ed.). (2003). “Investigación cualitativa en educación Fundamentos y tradiciones”. Madrid, España: Ediciones Mc Graw Hill
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1ª Ed.). (1996).” Investigación cualitativa”. Bogotá, Colombia: Edic. Icfes
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1º Ed.). (1994). “Entre Bastidores, el lado oculto de la organización escolar”. Málaga, España: ediciones Aljibe.
- Sevilla, Gallo; Karol, Jessenia; Cabeza, Gallo; Emir, Carmen. (2015).”Análisis de las adaptaciones curriculares aplicadas en estudiantes con discapacidad de educación general básica de escuelas fiscales y particulares del cantón Esmeraldas”, recuperado de www.dspace.ups.edu.ec
- Unesco. (2011). “Necesidades educativas especiales”, recuperado de www.unesco.cl

University of Illinois, College of Education, (2005), "Proyecto ILLINOIS Early Learning", recuperate de [¿](#)

ANEXOS:

Anexo 1: Entrevista Semiestructurada: Directoras.

Pregunta	Respuesta Jardín Rayito de Sol	Respuesta Jardín Sueño Hermoso	Respuesta Jardín Barquito de Papel
<p>¿Cuáles han sido las acciones que se han gestionado desde el Proyecto educativo de la Institución para fomentar el respeto y la aceptación de la diversidad en la unidad educativa?</p>	<p>La principal acción ha sido el ingreso al Proyecto Educativo Institucional de la atención a la Diversidad, a través de la planificación con adecuaciones curriculares. Por otro lado, también se han considerado en los objetivos estratégicos y metas en las diferentes dimensiones la atención a la diversidad de los párvulos.</p>	<p>1.1. Se han implementado en las salas de clases zonas de trabajo, las cuales están vinculadas a la “inclusión” y donde realizan trabajos las familias y los niños. 1.2. Se considera mayoritariamente en la planificación de los periodos, temas relacionados con la diversidad. 1.3. Con las familias se realizan talleres relacionados con la diversidad.</p>	<p>Dentro del PEI se incluye sello educacional que hace referencia a la inclusión educativa. También, en el proyecto educativo del Jardín pretende fomentar el respeto entre todos los que conforman la sociedad</p>

		<p>1.4. En el equipo de trabajo docente, tenemos capacitaciones referidas a competencias de buen trato, desde una mirada inclusiva.</p> <p>1.5. También en el equipo de trabajo para la planificación inclusiva, tenemos capacitaciones o retroalimentación con el DUA, el cual trabajamos diariamente.</p>	
<p>2¿Cuáles han sido las acciones que se han gestionado para el ingreso de niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>Utilizar las redes de apoyo para trabajar en la inclusión de los niños y generar adecuaciones curriculares. Por otro lado, también contar con una fonoaudióloga, la cual junto a su trabajo con alumnos que tienen trastorno del Lenguaje oral, permite que las familias ingresen a sus</p>	<p>Se ha realizado difusión, en la cual promocionamos que el Jardín está abierto a todo tipo de niños fomentando la inclusión, a través de stand en actividades masivas de la comunidad Papudana.</p>	<p>Se han gestionado con Junji planes para mantener a los niños y niñas un año más hasta que su proceso madurativo y adquisición de autonomía sea mayor, respetando de esta forma el espíritu de la inclusión educativa</p>

	<p>hijos al Jardín, los cuales tienen necesidades educativas especiales por TEL. Del mismo modo, siendo un Jardín sin selección de ingreso.</p>		
<p>3¿Cómo se ha organizado y planificado la enseñanza diversificada en la planificación curricular del Centro?</p>	<p>Como Jardín hemos hecho adecuación curricular pensada en los alumnos con TEL. Ellos trabajan junto a los otros niños y en forma individual en tiempo complementario con la fonoaudióloga en el programa “Chile crece contigo”.</p> <p>Considerando que en los últimos años, las necesidades educativas especiales</p>	<p>En base a la implementación del DUA, en preguntas, en relación al ambiente, al grupo de niños, sus intereses, en relación al material o todos los factores curriculares, en la pertinencia y todo lo relacionado a la diversidad y aprendizajes individuales o de desarrollo personal.</p>	<p>La planificación es diversificada para cada uno de los niños integrados, su evaluación es distinta, pero no se excluyen de ninguna actividad, solo se baja el nivel de complejidad.</p>

	han sido a nivel de Trastornos o Retraso del Lenguaje		
4. ¿Cómo se ha organizado y planificado la enseñanza diversificada en la planificación de aula?	Se ha planificado la enseñanza diversificada en relación al nivel del curso, siendo la estrategia más efectiva. Por consiguiente, se han realizado adecuaciones curriculares tanto en las actividades pedagógicas como en la evaluación.	Aplicando el DUA en relación al ambiente, al grupo de niños, sus intereses; en lo referido al material didáctico o bien en todos los factores curriculares. Además, en la pertinencia y todo lo relacionado a la diversidad y aprendizajes individuales o de desarrollo personal en los párvulos.	La planificación se realiza con las evaluaciones tanto del Jardín, como con las sugerencias de profesionales que atienden a los niños y niñas integrados, siendo el centro un apoyo para los demás profesionales
5. ¿Cuáles han sido los tipos de adecuaciones curriculares utilizadas comúnmente por las docentes en sus prácticas pedagógicas inclusivas?	Las tías utilizan a nivel de adecuaciones curriculares la progresión desde el conocimiento de los objetivos generales y desde ahí el esfuerzo que presentan para cada niño, después en relación a las	Lo que más nos favorece es tener una sala de aula inclusiva con un ambiente enriquecido e inclusivo, presentándoles en esta a los niños diverso material educativo, con un currículo flexible en la planificación,	Las adecuaciones son realizadas en las planificaciones con menos complejidad del resto y evaluando diferencialmente.

	<p>actividades y los materiales diversificados hacia los párvulos con necesidades educativas especiales. También en la complejidad de las actividades e indicadores de evaluación.</p>	<p>adaptándolo a todos los niños, según los diferentes estilos de aprendizaje de cada uno de ellos. Se realiza además diversificación de los grupos de niños, avanzando el mismo contenido desde lo simple a lo más complejo, según cada grupo.</p>	
<p>¿Cuáles han sido los factores que mayormente obstaculizan o favorecen la flexibilización curricular al momento de llevar a la práctica las adecuaciones curriculares por parte de las docentes?</p>	<p>La mayor dificultad es la irregular asistencia de los niños, no tiene regularidad, por tanto, es difícil un trabajo continuo para atender a su diversidad y necesidades educativas especiales, y, por otro lado, tener grupos muy heterogéneos con una matrícula diversa y masiva. En realidad, el tema sobre la integración e inclusión está más referido en el Jardín al trabajo</p>	<p>No tenemos problemas de recursos materiales, si de recursos humanos, faltan tías y falta atención de fonoaudióloga. Tenemos alumnos con necesidades educativas especiales, pero necesitamos personal para atender a este tipo de alumnado. Las otras dificultades son el tiempo que tenemos para la planificación y elaboración de material diversificado y el poco espacio físico.</p>	<p>No existen dificultades en el trabajo del personal del Jardín, ya que todo el equipo trabaja en pro de los niños y niñas con inclusión. Tenemos problemas de recursos humanos por falta profesionales especializados y problemas de espacio físico y materiales</p>

	dentro de la planificación educativa. Por otro lado, lo que favorece es tener una fonoaudióloga.		
--	--	--	--

Anexo2: Entrevista Semiestructurada Docentes Parvularia.

Preguntas	Jardín Rayito de Sol	Jardín Sueño Hermoso	Jardín Barquito de Papel
1.- ¿Qué es para Ud. integración e inclusión educativa?	Respuesta: Tengo más claro lo que es la inclusión que integración, es incluir en el sistema educativo a todo tipo de niños o niñas, ya sea por su religión, sus creencias, necesidades educativas, etc.	Respuesta: Integración no es todo como la inclusión, la inclusión va más allá de ella. En la inclusión trabajamos para todos los niños, en lo que planificamos, en el uso del material, etc., no se integra.	Respuesta: Inclusión e integración es recibir a todos los niños, independiente de sus capacidades intelectuales, físicas, religiosas, de etnia, etc.
2.- ¿Según Ud. qué tipo de Jardines pueden hacer inclusión educativa?	Respuesta: Considero que todo tipo de Jardines pueden incluir a todo tipo de niños.	Respuesta: Todos los Jardines pueden incluir, en todo sentido. Se debe tener un nivel donde se conozcan a los	Respuesta: Todos los Jardines pueden hacer inclusión teniendo las ganas. Nuestro alumno

<p>3.- ¿De quién es la responsabilidad que la inclusión educativa se lleve a cabo para todos los niños en su jardín?</p>	<p>Respuesta: La responsabilidad es de todo el personal, porque en el fondo si vamos a recibir niños con necesidades educativas especiales nos tenemos que preparar y trabajar como equipo Jardín.</p>	<p>niños y de ahí preguntarse como planificar de acuerdo a los niños que se tienen. Todo Jardín puede ser inclusivo, quizás se pueden apoyar en otros profesionales especialistas.</p> <p>Respuesta: El tema de la inclusión pasa por la Directora pero también por nosotras, debido a las capacitaciones que nos dan, somos un equipo muy capacitado, tenemos gastos para material, para nosotras la inclusión es un tema importante.</p>	<p>Cristóbal (parálisis cerebral) está de los 4 años, va a cumplir 6 años, en otro Jardín le rechazaron su matrícula e incorporación, porque decían que no tenían los medios para atenderlo. Sin embargo, nosotras sin medios lo recibimos igual.</p> <p>Respuesta: Depende exclusivamente de nosotras, la Educadora Directora y técnicos en párvulo, nosotras decidimos. Lo hacemos por orden de llegada, la política de Junji es de integración e inclusión. Por tanto, nosotras matriculamos por este criterio no importando como es el niño o la familia.</p>
--	---	---	--

<p>1.- ¿Cómo ha sido su participación en el proceso de inclusión y en la toma de decisiones con respecto a la planificación educativa con niños que tienen necesidades educativas especiales?</p>	<p>Respuesta: Nosotras hemos tenido inclusión sólo en las necesidades educativas transitorias como lo son los Trastornos Específicos del Lenguaje oral, no con otros como en silla de ruedas. Mi participación ha sido trabajando junto al equipo del Jardín en la red comunal de Chile crece contigo en salud y en el consejo comunidad de aprendizaje. En los cuales el equipo vio la necesidad de atención fonoaudiológica de un niño y luego de otros.</p>	<p>Respuesta: A través de la observación de los niños, en el equipo se observa que tipo de niños no se desenvuelven bien en las evaluaciones y quienes necesitan más ayuda de nosotras.</p>	<p>Respuesta: La participación es compartida entre la Directora y el personal, por tanto, al considerar como institución a todos los niños iguales, el tema de inclusión no es un tema a discutir o decidir.</p>
<p>2.- ¿Qué tipo de niños podríamos integrar o incluir en</p>	<p>Respuesta: Podemos incluir a todo tipo de niños, si nos llegaran</p>	<p>Respuesta: Trabajamos en el tema de inclusión. Por tanto, podríamos</p>	<p>Respuesta: Todos los niños que lleguen buscando matrícula,</p>

<p>su Jardín?</p>	<p>niños con muchos problemas y necesidades educativas especiales lo hacemos igual.</p>	<p>incluir a todo tipo de niños, sin embargo, requeriríamos más apoyo. Es decir, planificamos en inclusión, pero debemos ser apoyadas si o si por otro profesional especialista.</p>	<p>siempre y cuando tengamos cupo.</p>
<p>3.- ¿Existe en su Jardín asesoramiento o trabajo colaborativo para la labor pedagógica en niños con necesidades educativas especiales? Si su respuesta es sí ¿Cuáles?</p>	<p>Respuesta: Hemos tenido capacitación en el Diseño Universal de Aprendizaje, colaboración de las familias y colaboración entre el personal, incluida la fonoaudióloga.</p>	<p>Respuesta: No tenemos en este momento diagnóstico, sólo tenemos idea referido al tema de niños con Tel, ya que este año no tenemos fonoaudióloga.</p>	<p>Respuesta: No se planifica, sino teniendo el tiempo y roles de atención con él (alumno con parálisis cerebral). Lisa lo muda y cualquiera le lava los dientes. Existe un rol colaborativo entre todas. Él participa en todas las actividades, está en el juego con los otros niños, se le adaptó una silla. Carmen, la niña hipoacusica severa avisa sola para que una de nosotras le cambiemos la pila al audífono.</p>

<p>1.- ¿Qué dificultades ha encontrado para trabajar con la diversidad de sus alumnos?</p>	<p>Respuesta: Hasta el momento no hemos tenido problemas graves. Si bien tenemos una niña con diabetes, nosotras la atendemos con su medicación. En relación a los niños con Trastornos del Lenguaje oral sólo dificultades para gestionar la profesional especialista y un espacio físico para atención individual, pero en la práctica de aula toda ha marchado bien.</p>	<p>Respuesta: Tenemos que hacer adecuaciones y flexibilización en el currículo, no hemos tenido tanta ayuda para hacerlo. La no contratación de la fonoaudióloga este año en el Jardín ha sido una dificultad para trabajar con los niños.</p>	<p>Respuesta: No tenemos los recursos materiales (mudador), recursos humanos como fonoaudiólogo necesario para los niños TEL. Si contamos con un kinesiólogo que viene 3 veces por semana para trabajar con los niños.</p>
<p>2. ¿Qué necesitaría para mejorar sus prácticas pedagógicas en niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>Respuesta: Mayor capacitación al personal. Afiatar la red comunal de Dideco, salud y educación. Volver a crear la red comunal.</p>	<p>Respuesta: Necesitamos otros Especialistas, los materiales los tenemos.</p>	<p>Respuesta: Necesitamos metodologías y guías de profesionales especialistas que orienten nuestras prácticas</p>

<p>3.- ¿Qué es lo que le ha dado mayores resultados en su trabajo pedagógico a nivel de adaptar el currículo a los niños con necesidades educativas especiales?</p>	<p>Respuesta: Las adecuaciones curriculares diversificadas en las planificaciones para los niños, que la fonoaudióloga entre a la sala y apoye en ella, planificar en conjunto con la fonoaudióloga, continuar con lo planteado por la profesional para trabajar en el déficit de los niños los días que ella no va.</p>	<p>Respuesta: La diversificación, tenemos grupos con niños diferenciados, los agrupamos por sus características, tenemos tres niños con problemas de concentración, se busca la manera que cada uno reciba los mismos aprendizajes, pero en forma diversa.</p>	<p>pedagógicas para trabajar estos alumnos con necesidades educativas especiales.</p> <p>Respuesta: Diversificar algunas actividades educativas para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan participar, con el apoyo de las tías técnicas asistentes de aula.</p>
---	---	---	--

Anexo 3: Aspectos relevantes de los proyectos educativos institucionales para la gestión en el trabajo de inclusión educativa con los párvulos:

Declaración Proyecto Educativo Institucional Jardín Rayito de Sol	Declaración Proyecto Educativo Institucional Jardín Sueño Hermoso	Declaración Proyecto Educativo Institucional Jardín Barquito de Papel
<p>MISIÒN: El Jardín y Sala cuna tiene como misión ser un Establecimiento que fomente la equidad, entregando aprendizajes oportunos, pertinentes y significativos, posibilitando así el desarrollo de las capacidades de niños y niñas. Además, incentivar el desarrollo de personas con conciencia social. Entregando valores como el compromiso, el respeto y la vida solidaria.</p> <p>VISIÒN:</p> <p>En su visión el Jardín destaca que anhela formar personas íntegras, que puedan mantener una convivencia con los otros desarrollando interacciones positivas que fomenten ambientes saludables.</p>	<p>MISIÒN: “Lograr una educación de calidad e inclusiva...”. Es así que, en el tema de la inclusión y trabajo con la diversidad del alumnado, la Institución declara que trabaja con una planificación diversificada de la enseñanza, con una planificación pedagógica a través del método del Diseño Universal del Aprendizaje.</p> <p>VISIÒN:</p>	<p>MISIÒN: En la misión del proyecto educativo institucional, se puede apreciar que la institución se plantea como parte de dicha misión, la capacidad de convivir en forma democrática, donde no se mire diferente y se respete a cada uno de los que forman parte de la sociedad.</p> <p>VISIÒN:</p> <p>Se establece que la institución quiere conformar un equipo cohesionado entre la educadora y los técnicos en párvulo, asistentes y manipuladoras, las cuales tengan entre otras características ser inclusivas.</p> <p>Además, en relación a los principios y valores, la institución se refiere a que se basa en el respeto, ya que su fundamento emocional está dado por el crecer de forma amorosa en el respeto por sí mismo, dando paso al desarrollo de una conciencia social, la valorización del otro y la</p>

		<p>construcción del ser adecuadamente integrado. En lo referido al sello institucional destaca que es una educación que fomenta el crecimiento integral de los niños y niñas cuyos valores y capacidades que les permitan ser agentes efectivos del desarrollo social inclusivo.</p>
--	--	--

Anexo 4: Cronograma Trabajo de Campo:

	Mayo		
1	Martes	02/05/17	Entrevista informal Directora Jardín Infantil Sueño Hermoso
2	Jueves	04/05/17	Entrevista Informal Directora Jardín Infantil Rayito de Sol
3	Martes	9/05/17	Entrevista informal Docente Jardín Infantil Sueño Hermoso
4	Jueves	11/05/17	Entrevista Informal Docente Jardín Infantil Rayito de Sol
5	Martes	16/05/17	Entrevista Informal Directora Jardín Infantil Barquito de Papel
6	Jueves	18/05/17	Observación Directa Simple Jardín Infantil Rayito de Sol
7	Martes	23/05/17	Entrevista Informal Docente Jardín Infantil Barquito de Papel

8	Jueves	25/05/17	Entrevista Semi estructurada Directora Jardín Rayito de Sol
9	martes	30/05/17	Observación Directa simple Jardín Infantil Sueño Hermoso
	Junio		
10	Jueves	01/06/17	Registro Proyecto Educativo Jardín Infantil Rayito de Sol
11	Martes	06/06/17	Entrevista semi estructurada Directora Jardín Sueño Hermoso
12	Jueves	08/06/17	Observación directa simple Jardín Infantil Rayito de Sol
13	Martes	13/06/17	Entrevista semi estructurada Directora Jardín Barquito Papel
14	Jueves	15/06/17	Entrevista Semi estructurada docente Jardín Rayito de Sol
15	Martes	20/06/17	Observación directa simple Jardín Infantil Barquito de papel
16	Jueves	22/06/17	Observación directa simple Jardín Infantil Sueño Hermoso
17	martes	27/06/17	Entrevista semi estructurada docente Jardín Sueño Hermoso
	Julio		
18	Martes	04/07/17	Observación directa simple Jardín Infantil Barquito de Papel
19	Jueves	06/07/17	Entrevista directa simple fonoaudióloga Jardín Infantil Rayito de Sol.
20	Martes	25/07/17	Entrevista semi estructurada docente directora Jardín Infantil Barquito de Papel.
21	jueves	27/07/17	Observación directa simple Jardín Infantil Sueño Hermoso
	Agosto		

22	Martes	01/08/17	Registro Proyecto Educativo Jardín Infantil Barquito de Papel
23	Jueves	03/08/17	Observación directa simple Jardín Infantil Rayito de Sol
24	martes	08/08/17	Observación directa simple Jardín Infantil Barquito de Papel
25	Jueves	10/08/17	Observación directa simple Jardín Infantil Sueño Hermoso
26	Jueves	17/08/17	Observación directa simple Jardín Infantil Rayito de Sol
27	Martes	22/08/17	Registro Proyecto Educativo Jardín Infantil Sueño Hermoso
22	jueves	24/08/17	Observación directa simple Jardín Infantil Sueño Hermoso
	Septiembre		
29	Martes	05/09/17	Observación directa simple Jardín Infantil Barquito de Papel
30	Miércoles	07/09/17	Observación Directa simple Jardín Infantil Barquito de Papel
31	Martes	12/09/17	Observación Directa simple Jardín Infantil Barquito de Pape
32	jueves	14/09/17	Observación Directa simple Jardín Infantil Barquito de Pape

Anexo 5: Cronograma de Actividades y Acciones:

Actividades	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
-Elección del Tema. -Delimitación del Tema -Planteamiento y formulación del problema.		X							

