



Tesina para obtener el grado de Magister Profesional en Educación,
mención Currículum y Evaluación basado en Competencias.

**Las Perspectivas que poseen las Educadoras de Párvulos de
segundo ciclo sobre la Diversidad Funcional, Comunas Ñuñoa,
Providencia y Puente Alto – Región Metropolitana.**

Nombre del candidato a magister: Javiera Paz Arancibia Jerez

Nombre del Tutor: Doris Solís Mejías.

Junio – 2022

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1. Marco Justificativo..... | 6 |
| 1.1 Problematización..... | 7 |
| 1.2 Justificación de la Investigación..... | 10 |
| 1.3 Preguntas de investigación..... | 11 |
| 1.4 Objetivos de investigación..... | 12 |
| 2. Marco Teórico..... | 13 |
| 2.1 Diversidad..... | 14 |
| 2.2 Diversidad Funcional..... | 16 |
| 2.3 Perspectiva..... | 18 |
| 2.4 Perfil de la Educadora de Párvulos..... | 19 |
| 2.5 Prácticas inclusivas..... | 24 |
| 2.6 Barreras para el aprendizaje | 29 |
| 2.7 Los Derechos humanos inciden en las aulas diversas e inclusivas..... | 31 |
| 2.8 Transición de una educación integradora hacia una educación inclusiva..... | 39 |
| 2.8.1 Educación Integradora..... | 39 |
| 2.8.2 Educación inclusiva..... | 40 |
| 2.8.3 Diferencias entre concepto de integración e inclusión..... | 43 |
| 3. Marco Metodológico..... | 44 |
| 3.1 Enfoque de la Investigación..... | 48 |
| 3.2 Diseño de la Investigación..... | 48 |
| 3.3 Tipo de estudio | 49 |
| 3.3.1 Unidad de análisis..... | 51 |

| | |
|--|------------|
| | 3 |
| 3.3.2. Instrumentos de recolección de datos..... | 53 |
| 3.3.2.1 Entrevista en profundidad..... | 53 |
| 3.3.2.2 Formato entrevista en profundidad..... | 54 |
| 3.3.3 Criterios de calidad de la investigación..... | 57 |
| 3.3.3.1 La Credibilidad..... | 57 |
| 3.3.3.2 Confirmabilidad..... | 57 |
| 3.3.3.3 Transferibilidad..... | 58 |
| 3.3.3.4 Validación y confiabilidad..... | 58 |
| 4. Análisis de resultados..... | 59 |
| 4.1 Procedimiento del análisis..... | 60 |
| 4.2 Categorías de análisis en base a los objetivos específicos..... | 60 |
| 4.3 Información de instrumentos de recolección de datos..... | 61 |
| 4.4 Análisis de información según categorías..... | 78 |
| 4.5 Cumplimiento de objetivos y respuesta a pregunta de investigación..... | 87 |
| 5. Marco conclusivo..... | 93 |
| 5.1 Discusiones y conclusiones..... | 94 |
| 5.2 Principales dificultades para la realización del estudio..... | 96 |
| 5.3 Propuesta de mejora y futuras líneas de investigación..... | 96 |
| 6. Bibliografía..... | 99 |
| 7. Anexos..... | 105 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación cualitativa tiene como foco comprender las perspectivas sobre la diversidad funcional que poseen las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Segundo Ciclo de diversos centros educativos de la Región Metropolitana.

En la actualidad el sistema educativo está orientado al trabajo con la atención a la diversidad, por esto, es que es necesario cambiar la perspectiva homogénea que existe en la realidad educativa, por un modelo educativo basado en un trabajo inclusivo, tomando en consideración las necesidades, capacidades e identidades de los niños y las niñas.

En el siguiente estudio se presenta un planteamiento del problema que hace mención a la evolución que ha tenido la educación tanto a nivel global como a nivel nacional, dando cuenta el cambio de paradigma que se busca al momento de trabajar la diversidad en los centros educativos. Frente a lo mencionado es que nace la pregunta de investigación.

La justificación basada en lo temático, metodológico y práctico, da cuenta que el presente tema es de total relevancia, ya que la información respecto a la diversidad o al modelo inclusivo aun es elemental por ende se espera que dicho estudio, pueda ser un aporte de información relevante para los establecimientos educacionales donde se va a desarrollar la investigación

Todo lo mencionado anteriormente nos arroja un objetivo general de investigación que se desglosa en tres objetivos específicos.

En el marco teórico se profundiza en el tema de la diversidad dando énfasis en lo que es la diversidad funcional y el concepto de perspectiva, foco esencial de esta investigación, sin dejar de lado el perfil de la Educadora de Párvulos, las prácticas inclusivas y las barreras para el aprendizaje. También, se hace mención a los Derechos humanos que inciden en las aulas diversas e inclusivas, produciendo una transición de una educación integradora hacia una educación inclusiva, destacando diferencias entre concepto de integración e inclusión.

En el marco metodológico se presenta el paradigma o modelo cualitativo, diseño de Investigación y el tipo de estudio, con el cual se fundamenta esta indagación, que luego será utilizado para el análisis de la recolección de datos.

Los instrumentos a utilizar para la recolección de datos será la entrevista en profundidad y registro de observación, los cuales permitirán cumplir el objetivo general planteado en este estudio.

Para lo anterior los criterios de rigor están basados en la credibilidad, Confirmabilidad, transferibilidad, validación y confiabilidad

Para el análisis de los resultados el procedimiento es categorizar en base a los objetivos específicos los instrumentos de recolección de datos y la pauta de observación y así lograr un cumplimiento del objetivo general y lograr responder la pregunta que nace en esta investigación.

Frente a lo anterior se presenta un marco conclusivo donde se mencionan discusiones, conclusiones, las principales dificultades para la realización del estudio y sugerencias y propuestas de mejora las cuales pueden ser útiles en el trabajo pedagógico de los centros educativos que son sujeto de estudio en esta proyecto investigativo.

MARCO JUSTIFICATIVO

MARCO JUSTIFICATIVO

1.1 Problematización

Las convenciones internacionales buscan promover una educación basada en el respeto y atención a la diversidad, entendida como: La abundancia de cosas diferentes, únicas del ser humano, ya que, todo individuo tiene un modo de pensar, sentir y actuar independiente de que existan patrones cognitivos, afectivos y conductuales con cierta similitud.

En 1978 nace el término de Necesidades Educativas Especiales, el cual menciona: “La educación es un derecho y ningún niño (a) debe ser considerado ineducable” (informe de Warnock, 1978).

El concepto de educación inclusiva nace en 1994 con la declaración de Salamanca, donde dice: “Las instituciones educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes independiente de sus condiciones personales y lograr educación para todos”

Durante el año 2005 se busca desplazar la palabra “discapacidad”, por esto, nace el concepto de diversidad funcional el cual abarca distintos tipos de capacidades: Motriz, Visual, Mental, Auditiva. Es pertinente estimular al estudiante, para que desarrolle integralmente, todas sus capacidades, necesidades, intereses y ritmos de aprendizajes. La diversidad funcional se puede definir como un fenómeno presente en la sociedad, que afecta a todos los miembros por igual. Ya que, todas las personas poseen capacidades o funcionalidades diferentes entre sí.

“La educación es un derecho básico, de carácter obligatorio”, como está estipulado en la Constitución Chilena. Por lo tanto, la educación como institución social, actualmente trabaja en un cambio de paradigma que está basado en el respeto a la diversidad. Este se debe considerar como un valor y riqueza, al momento de encontrar respuesta a necesidades formativas, de cada ciudadano, de modo que alcance un bagaje cultural en el sistema educacional.

Paulo Freire, en su libro *Pedagogía de la Esperanza*, hace un llamado a la diversidad minoritaria, a reconocerse como un grupo más numeroso, ya que todos tenemos una amplia diversidad tanto social como individual, “Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo, ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre si y no solo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad” (1991).

Es así que nacen las aulas inclusivas, estas buscan garantizar que los niños y niñas sean aceptados con igualdad, por medio de aprendizajes significativos, respetando su singularidad.

Crear un aula inclusiva es un reto. Los profesores y las profesoras deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación para así, crear aprendizajes significativos abarcando las diversidades que existan dentro de ellas. Para lograr una sociedad que respeta la diversidad, es que se han creado instrumentos que ayudan al proceso de cambio de paradigma.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se entiende como un marco de apoyo y oportunidades para maximizar el aprendizaje, teniendo como meta entregar herramientas que permitan eliminar las barreras que dificultan una educación de calidad para todas y todos. Ayuda al desafío de trabajar con la diversidad, entregando materiales de instrucción flexible, técnicas y múltiples estrategias para que las educadoras y los educadores trabajen en la atención de múltiples necesidades.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), organismo que garantiza el respeto universal, señala en la 48° Conferencia Internacional de la Educación, que una educación inclusiva es “un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educando y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación.

El sistema educativo tiene como foco primordial la atención a la diversidad por lo tanto, es necesario avanzar desde una perspectiva homogénea, hacia un modelo educativo que piense en la diversidad de necesidades, capacidades e identidades de niños y niñas, Las escuelas son el centro de cambio para avanzar a una mayor inclusión e impulsar un proceso de reflexión y cambios para optimizar la respuesta de los centros educativos hacia la diversidad a través, de la organización y gestión escolar, los procesos de enseñanza aprendizaje y una cultura escolar.

Para lograr un trabajo de atención a la diversidad en la Educación Parvularia, cabe mencionar que existen diferentes herramientas que permiten realizar un trabajo óptimo y efectivo.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), es un marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica, garantiza un desarrollo integral y aprendizajes relevantes en niños y niñas, donde busca responder a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia , tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros.

Es así, que uno de los objetivos generales de las Bases Curriculares es “proporcionar aprendizajes de calidad en las niñas y niños que sea pertinentes y consideren la diversidad étnicas, lingüísticas y de género y la necesidades educativas especiales junto a otros aspectos culturales significativos de ellos, su familia y comunidades.”

No obstante, en la realidad educativa de las educadoras que participarán del presente estudio, se observa que las planificaciones de las experiencias de aprendizaje no presentan adecuaciones curriculares y se realizan experiencias que muchas veces no tienen relación con el contexto cultural, de los niños y niñas.

Frente a las problemáticas planteadas anteriormente, surgen las siguientes interrogantes:

¿Las educadoras de párvulos, conocen el concepto de diversidad funcional?

¿Utilizan recursos didácticos para trabajar la diversidad funcional?

¿Las planificaciones responden a las necesidades educativas de los estudiantes de que tienen a su cargo?

¿Consideran los resultados de aprendizaje al momento de planificar?

1.2 Justificación de la Investigación

Las reformas educativas y la respuesta a la diversidad funcional de los niños y niñas, exigen nuevas competencias en las educadoras de párvulos, las que deben ser incorporadas en su formación académica y/o capacitaciones con un enfoque inclusivo.

Para las instituciones donde trabajan las educadoras que participan de la presente investigación, el tema adquiere gran relevancia, puesto que se desconoce información. No obstante, el ministerio de educación está impulsando la capacitación de todos centros de educación inicial respecto a la diversidad o el modelo inclusivo por lo tanto, se espera que esta investigación, pueda ser un aporte con información relevante para las educadoras y los establecimientos educacionales donde se va a desarrollar la investigación, de tal manera que puedan avanzar o tener un insumo más, para desarrollar dichas capacitaciones.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizará el método etnográfico con el propósito de observar las prácticas que utilizan las educadoras de párvulos. Siendo un estudio cualitativo, naturalista y etnográfico. Ya que, se va a desarrollar en un ambiente natural y cotidiano.

Para la recolección de datos los instrumentos que se consideran pertinentes son: entrevista en profundidad y observación participante.

El foco principal de esta investigación es conocer las perspectivas que poseen las educadoras de párvulos, respecto a la diversidad funcional. Por ende, repercute de manera directa en cada educadora que será sujeto de estudio, esto permitirá conocer e identificar “que es lo que piensa, lo que dice y lo que valora”. Como resultado, se podrá reconocer las prácticas educativas realizadas en la

cotidianidad de la sala de clases y si éstas atienden a todas las diversidades funcionales de manera eficaz. A la vez, se logrará identificar cuáles son las posibles barreras que entorpecen el quehacer educativo.

El presente estudio será de alto impacto en las comunidades educativas donde se efectúa esta investigación ya que, resulta útil y aplicable al momento de entregar los antecedentes que se obtengan durante el proceso de observación, análisis y categorización, para que las comunidades reflexionen en torno al trabajo de la diversidad funcional, dentro de la sala de clases y así puedan responder a las principales normativas que se establecen en nuestro país, al tomar medidas adecuadas para realizar una atención a la diversidad de manera real, oportuna y de calidad.

1.3 Preguntas de investigación

Frente a lo mencionado, nacen una serie de problemáticas e interrogantes, las cuales van dirigidas hacia las educadoras y educadores de párvulos para conocer su percepción respecto al tema planteado y si poseen las competencias que le permitan reconstruir un currículo, preparar experiencias de aprendizaje, elaborar de diversos instrumentos evaluativos que permitan abordar de manera integral para responder a cada necesidad de los niños y niñas valorando y respetando la diversidad funcional.

De acuerdo a lo expuesto, nace la siguiente pregunta de investigación:

Interrogante Principal:

- ¿Cuáles son las perspectivas que poseen las Educadoras de Párvulos respecto a la diversidad funcional, en los niveles de segundo ciclo?

Interrogantes Secundarias:

- ¿Las educadoras de párvulos, conocen el concepto de diversidad funcional?
- ¿Utilizan recursos didácticos para trabajar la diversidad funcional?
- ¿Las planificaciones responden a las necesidades educativas de los estudiantes de los establecimientos en estudio?

- ¿Consideran los resultados de aprendizaje al momento de planificar?

De acuerdo a lo mencionado, nace la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las perspectivas sobre la diversidad funcional que poseen las Educadoras de Párvulos, en los Niveles de Segundo Ciclo?

1.4 Objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender las perspectivas que poseen las Educadoras de Párvulos, sobre la diversidad funcional, en los niveles de segundo ciclo.

Objetivos específicos

- Describir la opinión que tienen las educadoras de párvulos de los establecimientos investigados respecto al trabajo con la diversidad funcional.
- Identificar y analizar las prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulos en los niveles de segundo ciclo frente a la diversidad funcional.
- Distinguir las barreras que se presentan respecto al trabajo con la diversidad funcional en los niveles de educación parvularia.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

2.1 Diversidad

“La diversidad es otra forma de ver el mundo. Significa una ruptura epistemológica con una concepción del mundo, que identificaba lo bello con lo uniforme y que temía lo diferente. Ahora la diversidad es parte de nuestra vida.

Es vida, debemos apreciarla, valorarla, protegerla, aprovecharla para aprender. Educar en y para la diversidad” (Schmelkes, Silvia. 2005).

La diversidad es la abundancia de cosas diferentes únicas del ser humano, ya que, todo individuo tiene un modo de pensar, sentir y actuar, independiente de que existan patrones cognitivos, afectivos y conductuales con cierta similitud. Como se menciona en el párrafo anterior es fundamental comprender que esta diversidad es parte de la vida y se debe considerar. Es por eso que Paulo Freire, en su libro Pedagogía de la Esperanza, hace un llamado a la diversidad minoritaria a reconocerse como un grupo más numeroso, ya que todos tenemos una amplia diversidad tanto social como individual, “Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre si y no solo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad” (1991).

Por lo tanto, el término de diversidad involucra a toda la sociedad y repercute directamente en el nivel educativo. Este concepto se entiende como la valoración de la diferencia personal y cultural.

En el ámbito educacional, la diversidad se manifiesta en función de diferentes factores tales como: sociales, culturales, geográficos, económicos, étnicos, religiosos y sexuales. Como también, las diferentes capacidades del estudiante, características tales: como: intelectuales, motrices o sensoriales.

A continuación, se definen cada una de estas acepciones:

- **Diversidad cultural:** Es la variedad de diferentes culturas dentro de un grupo de personas o una sociedad. Se considera que la diversidad cultural es

parte del patrimonio común de la humanidad, en donde tienen políticas o actitudes favorables. Las acciones en favor de la diversidad cultural usualmente comprenden la preservación y promoción de culturas existentes.

- Diversidad étnica: Se refiere a un conjunto de diversas razas que existen alrededor del mundo y que difieren en el color de piel, lenguaje, estatura, costumbres (bailes, celebraciones, religiones). Cantidad de pueblos o grupos étnicos que viven en una determinada región o país donde cada uno de ellos tiene sus propias tradiciones y culturas. Ésta abarca riqueza de costumbres, lenguas, comidas, vestimenta, religión, entre otras cualidades.
- La diversidad social: Esta diversidad depende de tres realidades humanas universales. Primera, que cada individuo es único. Segundo, que los individuos y sus sociedades están interrelacionados y son interdependientes. Tercero, las sociedades y las culturas son dinámicas: el cambio, sea rápido o gradual, afecta a los diferentes integrantes de la sociedad de formas que reflejan sus diferencias en poder y en status.
- Diversidad de aprendizaje: La diversidad en las salas, es un fenómeno en auge. Los estudiantes difieren en intereses, actitudes, nivel de conocimientos, estilos y estrategias de aprendizaje, conocimiento previo, ritmo de aprendizaje.

Promover una educación inclusiva diseñando, adaptando y proponiendo un currículo adecuado a cada establecimiento educativo puede convertir un lugar donde todos los estudiantes sean bienvenidos y puedan ser enriquecidos educativamente. El objetivo de las aulas inclusivas, asegura que todo los estudiantes, hasta el que ha sido etiquetado como severamente discapacitado, crónicamente disruptivo, con características especiales, superdotado o de alto riesgo, sea aceptado e incluido con pleno derecho en la comunidad escolar. Los niños tienen que ver desde muy pequeños que todos somos diferentes, no unos más diferentes que otros. Esto es un paso fundamental para la integración total de todos los niños a nuestra sociedad. A partir de lo aseverado anteriormente, surge la diversidad funcional, la cual será definida y fundamentada posteriormente.

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y estas diferencias se expresan a través del mundo que cada uno construye dentro de un marco histórico social y cultural en que se desarrolla su existencia.

2.2 Diversidad Funcional

“Nuevo termino para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”
(Foro de vida independiente, Mayo 2005)

Este concepto, hace mención a todas las sociedades que siendo intrínsecamente imperfectas, han establecido un modelo de perfección al que ningún miembro de ellas tiene acceso y que definen la manera de ser tanto física, sensorial o psicológicamente. Este modelo está relacionado con las ideas de perfección y normalidad establecidas por un amplio sector de la sociedad. Los cambios terminológicos que se han propuestos han tenido poco resultado ya que, han sido propuestos desde la niebla mental producida por miles de años de opresión, discriminación y segregación.

Las personas con diversidad funcional son diferentes desde el punto de vista biofísico de la mayor parte de la población. Al poseer estas características diferentes y dadas las condiciones de entorno (generadas por la sociedad), las personas con diversidad funcional se ven obligadas a desarrollar tareas o funciones de manera diferente a través, de terceras personas.

Es así, como una persona sorda se comunica a través de los ojos y mediante signos o señas, mientras que el resto de la población lo hace fundamentalmente a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma, la comunicación. Para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza una silla de ruedas, mientras que el resto de la población lo hace utilizando las piernas es la misma función pero de manera diversa.

Es por eso, que el concepto de diversidad funcional, se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad.

El término mujeres y hombres con diversidad funcional fue propuesto y se comenzó a utilizar, en el foro de vida independiente en Enero del 2005. El cual, pretende ir más allá y obviar la estrategia social que tiene como resultado el “ellos” y “nosotros”, lo que a través de la historia ha sido producto de discriminación de manera inconsciente ya que, sin querer disminuir a la persona con diversidad funcional se ha excluido de manera social, este nuevo concepto pretende, plantear que la diversidad funcional es algo inherente al ser humano y que en muchas oportunidades, suele ser de carácter transitorio o circunstancial y es allí, donde nace el conflicto social de forma directa, indirecta y/o transitoria.

“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad, derechos y dotados de razón y conciencia. Deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración de los Derechos Humanos, artículo 1)

La palabra Diversidad, según el diccionario de la Real Academia significa variedad de semejanzas, diferencia. Mientras que la palabra Funcional, se define como, perteneciente o relativo a las funciones, mientras que las funciones, son definidas como la capacidad de actuar, propia de los seres vivos y de sus órganos de las máquinas o instrumentos. La tradicional vinculación entre la diversidad humana y la discriminación social, hace que no resulte necesaria la inclusión de este aspecto en la definición del término.

Por lo tanto, La denominación de diversidad funcional nace para enfatizar la diferencia o diversidad del ser humano, lo cual enriquece la cotidianidad de toda la sociedad.

2.3 Perspectiva

Perspectiva se define, como el punto de vista el cual, se considera o se analiza un asunto. Es la visión considerada en principio más ajustada a la realidad, que viene favorecida por la observación ya distante, espacial o temporalmente de cualquier hecho o fenómeno ([Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Diccionario de la lengua española, 23ª ed., Edición del Tricentenario, \[en línea\]. Madrid: Espasa, 2014](#)) Se utiliza el término perspectiva de la enseñanza, en vez de creencias e intenciones que da dirección y justificación a las acciones. Este término integra en su significado las acciones que se llevan a cabo para enseñar, tiene que tener una coherencia en tres términos:

La creencia de que es lo que el profesor cree acerca de la enseñanza. La acción, a lo que hacen los educadores cuando enseñan e intención a lo que pretende lograr, cuando enseña. Cada perspectiva es lo que se cree, hace y pretende lograr, considerando que dice, hace y valora dentro de la educación.

Es por esto que en el contexto educativo la posición epistemológica del educador tiene una consecuencia directa con la enseñanza, por esto es que es pertinente mencionar el enfoque de enseñanza que plantea Pratt (1998) donde caracteriza cinco diferentes perspectivas o formas de concebir el aprendizaje, Tipos de perspectivas:

- Perspectiva de transmisión: Requiere un compromiso importante con el contenido o materia, una forma clara de enseñanza.
- Perspectiva de aprendizaje: La socialización de los estudiantes en un sistema de normas y de formas sociales de trabajo
- Perspectiva de desarrollo: Esta perspectiva tiene su fundamento en el constructivismo. Debe ser planeada y conducida desde el punto de vista del estudiante.
- Perspectivas de acompañamiento: Asume que el esfuerzo para lograr los aprendizajes a largo plazo, viene tanto del corazón como de la cabeza.
- Perspectiva de la reforma social: Busca cambiar la sociedad de manera importante. Desde ese punto de vista el objeto de enseñanza es colectivo

más que individual. (PRATT, D. Y COLLINS, J. "Las perspectivas de la docencia (TPI)")

2.4 Perfil de la Educadora de Párvulos

Tomando en consideración que para el siglo XXI la educación debe ser transmitida de manera útil y masiva, abastecida de un mayor volumen de conocimientos teóricos y técnicos orientados en la evolución, que permitan discernir entre las informaciones transitorias y las de supuesto. Es que la educación debe trascender desde una perspectiva instrumental percibida como la vía obligada para obtener experiencia práctica, a saber, la realización de la persona en su desarrollo.

Para conseguir estos propósitos, es que en el informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI "La educación encierra un tesoro" Jacques Delors 1996 establece que la educación se basa en cuatro pilares del conocimiento relativos a aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y aprender a ser.

El tipo de aprendizaje de aprender a conocer, se basa más en lograr el dominio de los instrumentos mismos del saber que de la adquisición de conocimientos clasificados y codificados, es decir, busca comprender el mundo y así poder desarrollar las capacidades profesionales y comunicación con los demás.

Aprender a conocer supone aprender a aprender, es aprender a manejar y trabajar la atención, la memoria y el pensamiento.

Aprender a hacer, que tiene estricta relación con el aprender a conocer, trata de la formación profesional y el cambio de paradigma desde la noción de calificación a la de competencias.

El aprender a ser está relacionado con que todos los seres humanos deben estar en condiciones de tener un pensamiento autónomo y crítico, para así elaborar un juicio propio y determinar por sí mismos qué hacer en las diferentes circunstancias de la vida.

El aprender y saber a hacer está relacionado con conocimientos y competencias específicas de formación técnica, de comportamiento social, de aptitud para trabajar en equipo, de capacidad de iniciativa y de riesgos.

El aprender a vivir juntos, es una de las principales tareas de la educación contemporánea, con doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana, el descubrimiento del otro, y favorecer en la toma de conciencia de las similitudes, conceptos que deben ser trabajados desde los primeros años de vida de los niños y niñas. (La Comisión hace plenamente suyo el postulado de aprender a ser, emanado del informe *Apprendre à être* de 1972 de la UNESCO, que manifestaba en su preámbulo el temor a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica.)

A través de este enunciado, es posible afirmar que la educadora de párvulos debe tener o poseer un conjunto de competencias que identifican la formación profesional, para encarnar responsablemente sus funciones. Por ende, el perfil de la educadora de párvulos, está orientado a las competencias que posee en el trabajo pedagógico, teniendo en cuenta favorecer aprendizajes de calidad en los primeros años de vida y el desarrollo de aspectos claves.

Es por esto que cada Institución Educativa, en su formación académica debe entregar las herramientas necesarias para adquirir las competencias y habilidades para el trabajo basado en los niños y niñas de educación inicial.

En este lineamiento el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a través, de los Principios Pedagógicos plasmados en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP, 2018), Contribuyen a concebir, organizar, implementar y evaluar la práctica pedagógica, en torno a una visión común sobre cómo y para qué aprenden los párvulos en esta etapa de sus vidas y, por ende, cómo se deben promover estos procesos de aprendizaje. Este conjunto de principios permite configurar una educación eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante. Deben ser considerados de manera integrada, sistémica y permanente.

Las Educadoras de Párvulos, deben desarrollar competencias pedagógicas profesionales, adecuadas para el trabajo con los párvulos. Por lo tanto, el Ministerio de Educación elaboró un documento llamado, Estándares Orientadores para la Carrera de Educación Parvularia, éste fue desarrollado durante el año 2010 y el 2011. Creados con el fin de identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que deben desarrollar las educadoras de párvulos.

Para lograr esta construcción, debe existir un marco de referencia que considere el Currículum Nacional, este debe responder a cada nivel educacional, a las perspectivas internacionales relevantes, a la preparación de educadoras de párvulos incluyendo las aceptaciones entre los principales expertos nacionales sobre los desafíos que debe abordar para avanzar hacia una mejor formación de éstas profesionales.

El ministerio de educación el día 18 de Junio del año 2012 promueve los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Educación Parvularia, con el propósito de que las entidades educacionales tengan un referente o guía para mejorar la calidad de educación entregadas a los niños y niñas en la educación inicial, para eso los estándares resultan efectivos y pertinentes al momento de determinar las competencias que deben poseer las educadoras de párvulos al momento de egresar de las Instituciones Educativas.

Los estándares pedagógicos son los conocimientos, habilidades y aptitudes profesionales necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza, los cuales son:

- “Conocer el desarrollo evolutivo de los niños y niñas y saber cómo ellos aprenden”, esto quiere decir, que la educadora de párvulos debe identificar las características cognitivas, biológicas, sociales, afectivas y morales que pueden interferir en el aprendizaje. Además, conocer los distintos enfoques en el aprendizaje de los niños y niñas
- “Está preparada para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes”, la educadora de párvulos debe comprender la importancia de educar en valores y virtudes universales, comprender su rol como modelo y

está preparada para resolver problemáticas emergentes de acuerdo al proyecto educativo institucional.

- “Comprende el currículo de la educación parvularia”, debe conocer el currículo nacional vigente, su propósito general, los principios que lo inspiran, su estructura y secuencia. Esto le permite diseñar secuencias pedagógicas y evaluaciones de aprendizaje.
- “Diseñar e implementar experiencias pedagógicas adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto”. Planificar de acuerdo a las necesidades, intereses, conocimientos previos, habilidades, ritmos de aprendizaje, experiencias de los niños y el contexto en el cual están inmersos los niños y niñas.
- “La educadora de párvulos debe generar y mantener ambientes acogedores, seguros e inclusivos. Establece vínculos de confianza y apego, reconociendo explícitamente las capacidades de los niños y niñas a su cargo.
- “Debe conocer, diseñar y adaptar diferentes estrategias e instrumentos” que proveen de distintas y suficientes oportunidades para que los niños y niñas demuestren lo que han aprendido.
- “Tiene que comunicar oralmente y por escrito de forma efectiva, diversas situaciones asociadas a su quehacer docente”. La educadora de párvulos debe utilizar un lenguaje adecuado, coherente y correcto.
- “Aprender en forma continua y reflexionar sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional”.
- “Se debe responsabilizar por el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de cada niño y niña a su cargo”. Se mantiene alerta para poder identificar aquellos aspectos de su práctica que requieren mejoramiento y así encontrar la mejor solución.
- “Se interesa en profundizar su conocimiento sobre el campo de la Educación Parvularia”. Valora su propio quehacer como una contribución al fortalecimiento de la educación de párvulos a nivel nacional.
- “Construye relaciones de alianza con la familia y la comunidad”.

- “Debe Mantener relaciones profesionales colaborativas con distintos equipos de trabajo”. Asume un rol de líder pedagógico en los distintos equipos de trabajo, los que incluyen personal técnico, pares profesionales y otros profesionales.

Los Estándares Disciplinarios se refieren a los conocimientos sobre el contenido de las experiencias pedagógicas. Delimitan los conocimientos teóricos y didácticos relativos a las áreas de desarrollo. Estos son:

- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la autonomía”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales del desarrollo y aprendizaje de la identidad”. Establecer un marco en el que se valore la diversidad.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo y aprendizaje de la convivencia”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las artes visuales, musicales y escénicas”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las matemáticas”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias naturales”.
- “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales de las ciencias sociales”.

El concepto de estándar se refiere, al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales, con que se espera cuenten los profesionales de la educación, en este caso, a las educadoras de párvulos que han finalizado su formación inicial. Dentro de dicho texto existen algunos estándares que son relevantes para la presente investigación. Éstos hacen mención a las prácticas pedagógicas que debe realizar las educadoras de párvulos, tomando en

consideración los conocimientos teóricos, prácticos y actitudinales de las profesionales.

La escuela debe velar por la individualidad del niño y niñas, adaptando sus planes y programas a las múltiples necesidades y características que pudiesen generar.

2.5 Prácticas inclusivas.

El concepto de Práctica se entiende como, la realización de una actividad de una forma continuada y conforme a sus reglas; mientras que la inclusión, es el proceso mediante el cual una persona o cosa pasan a formar parte de un conjunto. ([Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, 23ª ed., Edición del Tricentenario, 2014](#))

Es por esto que las Prácticas Inclusivas, están orientadas al compromiso y actuar de las educadoras de párvulos frente al trabajo con los niños y niñas en conjunto con sus familias, promoviendo su presencia, participación y éxito, en base a una equidad, sobre todo con aquellos estudiantes más vulnerables de la sociedad.

Dentro de la escuela, tanto los educadores como los alumnos son diferentes. Así mismo, el entorno de cada escuela también varía entre establecimientos. Por ende, las escuelas, debe saber, que el no considerar la diversidad en su proyecto educativo y en las decisiones que se tomen en el centro, conduce a desigualdad e injusticia.

Por lo tanto, la sociedad chilena está cambiando constantemente. En el artículo llamado Calidad y Diversidad en la Educación Chilena realizado por Ana Luisa Machado, representante de la UNESCO en Chile, realiza la siguiente pregunta ¿Están nuestros sistemas educativos a la altura de las necesidades y derechos que los estudiantes tienen en el mundo de hoy? Trabajar con diversidad es positivo, pero se maneja con mucha dificultad, para el sistema es un problema cuando debería ser una fortaleza para la educación, se debe comenzar a trabajar en la eliminación de prácticas discriminatorias. Por tanto, se debe tener en cuenta que la calidad de la educación es un proceso que es relevante en toda la sociedad.

El Ministerio de Educación, planteó un nuevo currículo para la Educación Parvularia, donde se pueda ampliar las posibilidades de aprendizaje considerando las características de cada niño y niña, potenciándolos. Es ahí, que se publican las Bases Curriculares de la Educación Parvularia en el año 2001, a la vez fue realizado como apoyo necesario para la articulación de una secuencia formativa de mejor calidad, respetando las necesidades, intereses, fortalezas de los niños y niñas.

Sobre los principios asumidos en el párrafo anterior referente al currículum nacional para la Educación Parvularia en el año 2018, se realiza una reformulación de las Bases Curriculares integrando y renovando sentidos que responden a requerimientos y énfasis actuales de formación para la primera infancia, tales como la educación inclusiva, la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género, la formación ciudadana, el desarrollo sostenible, entre otros. “Estas posibilitan trabajar con énfasis curriculares, considerando entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüísticas así como los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales” (Machado, 2015)

Trabajar en la búsqueda de garantizar que los niños y las niñas sean aceptados con igualdad, ofreciéndoles las ayudas necesarias y las adaptaciones curriculares, para lograr aprendizajes significativos, sintiéndose acogidos, seguros y apoyados en el ámbito educativo, social, respetando a los otros y a sí mismo. Se logra con la ayuda de padres, profesores y alumnos lo que los hace participe construyendo una comunidad positiva.

La educación inclusiva, se lleva a cabo sólo si se introducen prácticas y estrategias distintas a las utilizadas tradicionalmente, esto depende significativamente del conocimiento, actitud y competencias del profesor para crear e innovar en nuevos aprendizajes abarcando las necesidades.

Si basamos nuestra descripción de prácticas inclusivas podemos afirmar que las buenas prácticas son aquellas que Incluyen todo el alumnado.

- Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.

- Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- Tienen un modelo organizativo flexible.
- Disponen de una programación específica y sistemática.
- Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumnos y alumnas en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades.
- Fomentan las actividades extracurriculares.
- Valoran la colaboración con la comunidad.

“No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15).

Chile tiene grandes oportunidades para avanzar hacia una mejor calidad de los aprendizajes y reducir la desigualdad, para esto es necesario adoptar diferentes practicas inclusivas por lo tanto, el Ministerio de Educación crea los Programas Pedagógicos para Niveles de Transición, como instrumento para facilitar la implementación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, facilitando el trabajo pedagógico y abriendo desafíos para potenciar a cada niño y niña con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje.

A su vez, surge otra herramienta que permite diagnosticar a los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). También, define criterios a nivel curricular que permiten a los establecimientos planificar diferentes estrategias educativas relevantes, pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo necesiten, este instrumento metodológico se llama Adecuaciones Curriculares, cuyos principios y orientaciones hablan de igualdad de oportunidades, calidad, equidad, inclusión, valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa.

El Ministerio de Educación, en conjunto con los municipios y el colegio de profesores elaboraron un material que se transforma en un elemento fundamental

para el desempeño profesional de los docentes en Chile. Este instrumento se llama Marco para la Buena Enseñanza (MBE), dicho instrumento es obligatorio para aquel profesional que trabaje en educación, para poder abordarlo frente a la atención a la diversidad en el aula. Este instrumento, involucra a todos los docentes en la tarea de educar, aportando con sus capacidades, habilidades, destrezas y actitudes para lograr una relación empática con los estudiantes, atendiendo a la distinta diversidad que se encontrará en cada aula de Chile.

El Marco de la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MBE), consta con cuatro dominios que el profesional debe conocer y ejecutar en su quehacer, cada uno con sus respectivos criterios que dan cuenta del itinerario especial para aquellos profesores (as) que enfrentan sus primeras experiencias en la sala de clases, además de fomentar a los docentes con mayor tiempo educando, entregándoles una mayor efectividad en su labor docente. Este trabajo considera la relación que existe entre ellos y como se articulan en la diversidad y otros aspectos pedagógicos. Tres son las preguntas que recorren el presente instrumento:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

Todos los dominios permiten trabajar y atender la diversidad en el aula, tomando en cuenta a los estudiantes kinésicos, visuales, auditivos y a aquellos con necesidades transitorias y permanentes.

Los cuatro dominios del MBE, hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso. Los Dominios, indican las competencias que debe tener el docente para involucrar a todos sus estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje respetando sus estilos y ritmos personales. Por lo tanto, obliga al profesor a considerar a cada uno de sus estudiantes, proporcionando oportunidades de participación. Creando un

clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas. Por otra parte, debe manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos. Los criterios se articulan y cohesionan sabiamente, no existe una verdadera educación si no existe un verdadero compromiso con la profesión docente y el Marco Para la Buena Enseñanza otorga en gran medida este privilegio. Es evidente que éste es el instrumento que guía la labor docente, y que considera como elemento básico e importante respetar y considerar la diversidad en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Otra herramienta que busca eliminar todo tipo de barrera que impide el aprendizaje, es el “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”, es un instrumento que busca eliminar el currículo inflexible en cual, pretende homogeneizar a todos los alumnos y alumnas sin considerar sus necesidades y diferencias. Por lo tanto, crea barreras para el aprendizaje. Ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. El DUA, se basa en los siguientes principios: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, en la representación, expresión y el compromiso, estos tres principios son los que llevan a pensar en las metodologías que se pueden utilizar, pensando en sus habilidades y sus estilos de aprendizaje.

A través, de estos tres principios es donde se comienza a pensar en las aulas inclusivas considerando el acceso de los alumnos con distintas capacidades, las metodologías a utilizar y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno tales como:

- Modelo de los cuadrantes centrales de Herrmann: Está relacionado con el cerebro dividido en cuatro cortical izquierdo el experto, cortical derecho el estrategista, límbico izquierdo el organizador y el límbico derecho el comunicador. Modelo de Felder y Silverman, basado en cinco dimensiones: Sensitivos-inductivos, Visuales-verbales, Activos-reflexivos, secuenciales-globales, Inductivo deductivo

- Modelos de Kolb tipos de alumnos: Alumnos activos, Alumnos reflexivo, Alumnos teóricos, Alumnos pragmáticos
- Modelo de PNL de Bandler y grinder existen tres sistemas: Sistema de representación visual, Sistema de representación auditivos, Sistema de representación kinestésico, Modelos de los hemisferios cerebrales, Hemisferio izquierdo: especializado en los símbolos, Hemisferio derecho: imaginativo emocional.
- Modelos de inteligencias múltiples de Gardner, ocho tipos de inteligencia: Inteligencia lingüística, Inteligencia lógico matemática, Inteligencia corporal-kinestésica, Inteligencia espacial, Inteligencia musical, Inteligencia interpersonal, Inteligencia intrapersonal, Inteligencia naturalista.

2.6 Barreras para el aprendizaje

El concepto de Barreras para el aprendizaje y la participación. Es un concepto nuclear, en relación con la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerables a los procesos de exclusión. (Booth y Ainscow (Ainscow, 1999; Booth, 2000; Booth y Ainscow, 2002)

Las barreras para el aprendizaje, se entiende como los factores que aparecen a través, de una interacción entre los estudiantes y el contexto, que limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Dicho término, acentúa la perspectiva contextual o social sobre las dificultades que van dirigidas hacia el aprendizaje o a la discapacidad. Esto hace referencia a los problemas que nacen de la interacción entre los alumnos y sus contextos, las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas, la gente, la política educativa, la cultura de los centros, los métodos de enseñanza.

Existen distintos tipos de barreras:

- Barreras actitudinales
- Barreras metodológicas
- Barreras organizativas

- Barreras sociales
- Barreras físicas y arquitectónicas

Es así, como las barreras más comunes a las que están expuestas los niños y niñas con necesidades educativas especiales no son las antes nombradas, si no las barreras humanas, la falta de sensibilidad a lo diferente, a la diversidad y la falta de conocimiento sobre el proceso que está ocurriendo hoy en día, en proceso o vías a la inclusión.

Bajo este concepto, la derivación, es la tendencia a suponer que el alumno posee algún tipo de discapacidad, en donde el docente no posee los conocimientos suficientes para afrontar la educación de un alumno en particular. Más bien, debe acudir a un especialista. Por lo tanto, se presenta una actitud negativa ante una diversidad grupal, generando una exclusión de los alumnos en diversas actividades. El docente al no abordar alguna necesidad educativa de algún alumno o alumna puede tender a bajar la tolerancia ante alguna acción inapropiada. También, puede suceder lo contrario, la sobreprotección de los alumnos.

“Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2002, Págs. 20 - 22).

Las barreras para el aprendizaje, poseen tres dimensiones en donde la primera dimensión está dirigida al plano de la cultura escolar que considera los valores, creencias y actitudes compartidas. La siguiente dimensión hace alusión a los procesos de planificación, coordinación y funcionamiento del centro educacional (proyectos educativos y curriculares, comisiones y equipos, dirección y consejo escolar, horarios, agrupamientos, distribución de recursos, entre otros) mientras que la última dimensión, considera las prácticas concretas del aula, refiriéndose a las metodologías de enseñanza, tipos de interdependencia entre los alumnos, prácticas evaluadoras, recursos.

Algunas de las barreras para el aprendizaje se encuentran fuera de la escuela. Éstas se encuentran a nivel de las políticas nacionales, en los sistemas educativos, en la formación del profesorado, en los presupuestos y en los recursos. Es decir, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y del aula. Están por ejemplo, en las familias y en las comunidades.

2.7 Los Derechos humanos inciden en las aulas diversas e inclusivas.

Es relevante considerar que todos los seres humanos poseen derechos que son inherentes a su condición, desde esta perspectiva es que se establecen diferentes obligaciones que tienen los gobiernos. Si lo llevamos al ámbito educacional, el gobierno debe tomar medidas a fin de promover una educación que considere y proteja los derechos humanos y las autonomías de los individuos o grupos.

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en 1948, “Los derechos humanos son aquellas condiciones instrumentales que le permiten a la persona su realización. En consecuencia, subsume aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”.

La declaración de los derechos humanos, nos da a entender que independiente de cada una de las diferencias que poseen los humanos, sus derechos deben ser respetados.

Dentro de la línea de los Derechos Humanos, existen Leyes que cuidan, velan y protegen a los niños y niñas a nivel internacional, es importante considerar cada uno de ellos al momento de trabajar en aulas diversas, como también en la vida cotidiana.

Los derechos de los niños y niñas se deben definir como un conjunto de normas de derecho internacional, que protegen a las personas hasta determinada edad. Todos y cada uno de los derechos de la infancia son inalienables e irrenunciables, por lo que ninguna persona puede vulnerarlos o desconocerlos bajo ninguna circunstancia. Varios documentos consagran los derechos de la infancia en el ámbito internacional entre ellos, la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño. (Convención sobre los Derechos del Niño - UNICEF Comité Español, 2006)

La convención sobre los derechos del niño y la niña, tienen diferentes ítems, en donde sí se quebranta alguno de estos, puede traer graves consecuencias para quien los vulnere.

- 1.- A la identidad y la familia.
- 2.- A expresarse libremente y el acceso a la información.
- 3.- A la protección contra el abuso y la discriminación.
- 4.- A una vida segura y sana.
- 5.- Los niños impedidos a la atención especial

Chile, ha firmado tratados internacionales sobre la convención sobre los derechos humanos, los cuales deben respetar y velar para que todos los ciudadanos los cumplan. Por otra parte, se supone que los docentes deben desarrollar una educación inclusiva, en las aulas y fuera de ellas. Deben demostrar estar convencidos de que este tipo de educación proporcionará una mayor calidad en los aprendizajes. Una enseñanza que atienda a la diversidad, debe responder al desafío que presenta cada alumno en particular la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades y necesidades educativas, con variados recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar una enseñanza autónoma, un aprendizaje cooperativo para todos y todas.

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad, la autonomía

personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchas oportunidades a causa de la pobreza.

Los instrumentos normativos de las Naciones Unidas y la UNESCO estipulan las obligaciones jurídicas internacionales del derecho a la educación. Estos instrumentos promueven y desarrollan el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación de calidad, sin discriminación ni exclusión. Estos instrumentos constituyen un testimonio de la gran importancia que los Estados Miembros y la comunidad internacional le asignan a la acción normativa con miras a hacer realidad el derecho a la educación. Corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones, tanto de índole jurídica como política, relativas al suministro de educación de calidad para todos y la aplicación y supervisión más eficaces de las estrategias educativas.

La educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados, salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad.

Al igual que los demás derechos humanos, el derecho a la educación les impone a los Estados tres niveles de obligación:

“La obligación de respetar, la de proteger y la de cumplir con cada uno de los “rasgos esenciales” (disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad) del derecho a la educación. La obligación de respetar exige que los Estados eviten tomar medidas que estorben o impidan el disfrute del derecho a la educación. La de proteger obliga al Estado a tomar medidas para prevenir que una tercera parte pueda interferir en el ejercicio del derecho a la educación. A su vez, la obligación de cumplir, facilitar y suministrar. La obligación de facilitar le impone al Estado la adopción de medidas positivas con el fin de ayudar a los particulares y a las comunidades a disfrutar del derecho a la educación. Además, los Estados tienen también la obligación de hacer efectivo el derecho a la educación”. (Informe final del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000, Unesco, 2000, pág. 24).

Políticas nacionales e internacionales que buscan consolidar una educación inclusiva

➤ Warnock (1978)

Comité de Investigación creado en 1974 en Reino Unido para “estudiar las prestaciones educativas a favor de niños y niñas deficientes en Inglaterra, Escocia y Gales”. La educación es un bien y un derecho y ningún niño debe ser considerado ineducable. Surge el concepto de “necesidades educativas especiales”

➤ Declaración de Salamanca (1994). Conferencia mundial sobre NEE: Acceso y Calidad.

“Las instituciones educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales... Y lograr educación para todos” Emerge el concepto de educación inclusiva. Participaron más de 300 personas, representando a 92 gobiernos y a 25 organizaciones internacionales. Establece la necesidad de una estrategia global de la Educación.

➤ Marco de Acción de Dakar 2000: cumplir con nuestros compromisos comunes (UNESCO)

Foro Mundial de EPT (Educación Para Todos) reitera los acuerdos tomados en la Declaración de Salamanca y revisa los progresos desde Jomtien a la fecha. Explicita las poblaciones excluidas de la educación y exige que se incorporen a las metas para la lograr EPT antes del 2015. Mostró que aún había más de 113 millones de niños y niñas sin acceso a la educación primaria y 880 millones de adultos que son analfabetos. Señala que las barreras responsables de la falta de progreso eran: Voluntad política débil; Recursos financieros insuficientes y uso ineficiente de los existentes; El peso de las deudas.; Atención inadecuada a las necesidades de aprendizaje de los pobres y los excluidos; Poca atención a la calidad de los aprendizajes.; Falta de compromiso para superar las disparidades de género.

➤ Publicación del INDEX o Índice de Inclusión Educativa (2000)

Surge en Reino Unido, como herramienta de autoevaluación y promoción de la inclusión educativa. Escrito por Tony Booth y Mel Ainscow, por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE). Se distribuyó a todas las escuelas del Reino Unido. Desde su lanzamiento en Marzo del año 2000 el Index también se ha traducido para ser utilizado en numerosas escuelas de todo el mundo.

- Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (2002)
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)

El 17 de agosto de 2009 se promulga La Ley General de la Educación, como forma de mejorar, potenciar y fortalecer el sistema educativo chileno, fundado y caracterizado sobre la base de calidad y equidad en todos los niveles de educación.

Esta ley establece y regula una serie de deberes, derechos y responsabilidades de todos los integrantes de las comunidades educativas de Chile, considerando un listado de principios que se explicitan a continuación, haciendo énfasis al foco principal de este trabajo como es la diversidad. En el artículo N° 3, se establece lo siguiente:

El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:

- a) Universalidad y educación permanente.
- b) Calidad de la educación
- c) Equidad del sistema educativo.
- d) Autonomía.
- e) Diversidad.
- f) Responsabilidad.

- g) Participación.
- h) Flexibilidad.
- i) Transparencia.
- j) Integración.
- k) Sustentabilidad.
- l) Interculturalidad.

En esta investigación se enfatiza el principio de la letra E (Diversidad) de la LGE, el que hace referencia a la Diversidad: El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

Considerando este principio de diversidad no se podría hablar de ella si no se articula con el principio C que habla de la equidad del sistema educativo.

Sin lugar a dudas, la Equidad es un principio básico en la atención a la Diversidad; se entiende por Equidad, como la Igualdad de derechos y oportunidades de acceso a una educación de oportunidad para todos los ciudadanos como medio fundamental para la construcción de sociedades plurales, cada vez más justas. En el siglo XXI las sociedades democráticas la contemplan dentro de sus prioridades educativas.

Las políticas educacionales impulsan, el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para los estudiantes de educación especial, bajo este lineamiento se impulsó la dictación de la Ley N° 20.201, que creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención (establecido en el artículo 9° bis del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación).

El Decreto 170 fue promulgado el día 14 de mayo del 2009 bajo el gobierno de Michelle Bachelet pero publicado el 21 de abril del año 2010. El Decreto 170 es un reglamento que tiene como labor, fijar normas respecto de una ley, en este caso

para determinar quiénes son los alumnos que serán beneficiarios con las subvenciones de educación especial.

El Decreto 170 se percibe como la ayuda a la integración de los niños y niñas más vulnerables de las escuelas. Pero se refiere a los que no son aceptados por el sistema.

Es decir, son aquellos que no pueden integrarse en el modelo productivo de aprendizaje que propone el sistema Chileno. "...aquel modelo que pretende generar "buenos resultados", es decir, buenos puntajes en los tests estandarizados, que miden desempeño a través de pruebas llamadas "objetivas" y que según se ha demostrado, tienden a castigar más a los niños y niñas vulnerables" (Redondo, 2005).

Se habla de discapacidad sin alterar las normas de la corrección política, por una parte, al dejar de lado aquel lenguaje tradicional que tienda a disminuir las capacidades de los sujetos afectados, como "inválido", "discapacitado", "retrasado", "retardado" o derechamente "enfermo". Este cambio lingüístico es legítimo en las lógicas que consideran que el discurso crea realidades. Sin embargo, es posible considerar que la ambigüedad del término "necesidades especiales", en este caso particular, pretende dejar un espacio abierto para un espectro de "necesidades especiales. (Decreto 170,2009, p.2)

Para seguir avanzando en una educación de calidad y oportuna durante el año 2015 se promulga la Ley de inclusión Escolar N° 20.845, la cual involucra a todo el sistema de educación chileno, la cual busca ponerle fin al lucro, fin al copago y regular la admisión escolar. Dentro de los artículos que son parte de esta ley, es oportuno mencionar el artículo 4° el cual menciona que la educación es un derecho de todas las personas. "Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.".(Ley N° 20.845, 08.06.2015)

La Superintendencia de la educación parvularia se crea como parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, compuesto también por el Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad y Consejo Nacional de Educación.

Durante el día 27 de agosto de 2011 se publica la creación de la superintendencia de la educación parvularia la cual fue creada por la ley N°20.529. Donde se da inicio del día 1 de septiembre de 2012. Cuyo objetivo fundamental es fiscalizar que todos los sostenedores de establecimientos educativos que son reconocidos oficialmente por el estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia. Como también, informar y educar a toda la comunidad educativa, sobre la normativa educacional y el resguardo de derechos.

La Superintendencia de la educación parvularia plantea diversos ejes estratégicos los cuales son:

- Poner a los niños y niñas primero
- Foco en una educación de calidad
- Fortalecer la autonomía de los establecimientos educacionales
- Foco en las personas

Frente a los objetivos estratégicos planteados por la superintendencia es preciso detenerse en el primero, donde busca Educación de calidad ya que menciona que su objetivo es “Potenciar la mejora continua y el cumplimiento de la normativa educacional. Así, producto de este nuevo enfoque, lograremos aportar a la calidad de la educación, acompañando desde nuestro rol a los actores correspondientes, fomentando que estos puedan concentrarse especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje para todos los niños, niñas y jóvenes del país”.

Esto deja en evidencia, que la superintendencia de la educación parvularia como ente fiscalizador debe supervisar que cada establecimiento educativo potencie y cumpla con las normativas educacionales que fomenten y se concentren en los procesos de enseñanza – aprendizaje para todos los niños y niñas. Teniendo como

facultad, fiscalizar a los sostenedores, fiscalizar la legalidad de utilización de recursos fiscales, entregar y proporcionar toda la información, en el ámbito de su competencia a toda la comunidad educativa.

2.8 Transición de una educación integradora hacia una educación inclusiva

2.8.1 Educación Integradora

La definición integración, según el diccionario de la Real Academia Española significa, “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”. Si se toma este concepto y se lleva al ámbito educacional, este proceso se enfoca en tener consideración y satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes para una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, para una eliminación o reducción del número de estudiantes que se excluyen de la educación regular.

Esto significa cambiar enfoques, estructuras y las estrategias, en donde todos los niños deben ser educados en el mismo sistema educativo independientemente de sus diferentes capacidades y deficiencias.

La educación integradora, se crea con una mirada en que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. La iniciativa que surge al generar una educación integradora es principalmente, de aquellos grupos que, en el pasado, se vieron privados de oportunidades educativas, como los niños necesitados, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, los niños que viven en zonas alejadas, los discapacitados o los que tienen otras necesidades educativas especiales.

“Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”. (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca, en 1994)

El informe Warnock distingue tres formas de integración (Aguilar Montero, 1991):

- La integración física o local, que existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas regulares, compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es totalmente independiente.
- La integración social, se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro regular, pero participan con los demás en actividades extracurriculares.
- La integración funcional, que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias. El concepto de integración escolar tiene como fin, realizar una inserción gradual de los estudiantes con necesidades educativas especiales, hacia una escuela regular.

2.8.2 Educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva como: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”(B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994)

La educación inclusiva se entiende, como el derecho que tienen todos los estudiantes para adquirir un aprendizaje, a través de una aproximación a la comprensión de la realidad en que se vive, recibiendo una educación acorde con las necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta. El término educación inclusiva es genérico y abarca las características habituales de los centros educativos, con el objetivo de conseguir que la educación escolar

contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos todos los estudiantes.

La Conferencia de Salamanca, sobre las necesidades educativas especiales, señala que las escuelas deberían encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños (UNESCO, 1994, citado en Echeita y Sandoval, 2002). Este tipo de educación intenta que no sólo el alumno debe integrarse y adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que se cree una escuela para todos. La diversidad existente entre alumnos, es el recurso fundamental de una educación inclusiva. Según la teoría sistémica (Bronfenbrenner, 1987), considera que la relación familia-escuela son fundamentales, pero la influencia de otros factores, como la comunidad, medios de comunicación, los sistemas políticos y legales influyen de manera directa para realizar una educación inclusiva.

“La inclusión se refiere a un proyecto serio de lucha cultural y cambio en el que aquellos que “presiden la exclusión” estarán completamente conectados, manteniendo el status quo o desmantelando estructuras y prácticas que han ayudado a construir y mantener, o incluso abandonarán el campo... lo que se necesita es un examen exhaustivo de los múltiples niveles y conductas mediante los que la exclusión tiene lugar. La inclusión, de este modo, se centra en el cambio cultural dentro de todas las áreas sociales, personales y de la vida política...de forma crucial, debe suponer un proceso o conjunto de procesos que se basen en una reevaluación de las premisas en las que se basan los sistemas educativos.” (Armstrong,2003:256)

La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares con un área de soportes apropiada.

El Índice de la Inclusión (Booth& Ainscow,2002) hace mención que:

- “valorar a todos los estudiantes y al personal de manera equitativa.

- Incrementar la participación de los estudiantes en las culturas, los currículos y las comunidades de escuelas locales, reduciendo su exclusión de éstos mismos.
- Eliminar barreras de aprendizaje y participación para todos los estudiantes, no solo para aquellos con impedimentos o para los etiquetados como poseedores de “necesidades educativas especiales”...
- Observar las diferencias entre estudiantes como recursos para sostener el aprendizaje, y no como problemas que deben superarse,”(Booth&Ainscow, 2002:3)
- La educación inclusiva, busca una educación de calidad para todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas e igualdad de resultados.

La educación inclusiva en Chile está incorporado en los casos de los niños y niñas con impedimentos físicos o con Necesidades Educativas Especiales en la Ley 20.422, la cual “Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”: Artículo 34. El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. (Ley 20.422, 2010)

Dada la relevancia que tiene garantizar la inclusión en la educación parvularia sin discriminación ésta se debe realizar desde el nacimiento entregando múltiples oportunidades. Para así, permitir que los párvulos formen parte de un grupo, donde cada uno es capaz de colaborar y participar con otros sin importar sus características.

“Permitiendo aprender de y con sus compañeros” (Blanco, 2012).

2.8.3 Diferencias entre concepto de integración e inclusión.

Existen algunos autores que realizan una diferencia entre lo que es integración e inclusión. Ainscow, manifiesta que “la palabra integración se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños reciben apoyos con el objetivo de que participen de los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de inclusión parte de un deseo de reestructuración del programa de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado” (Ainscow, 2008)

Barrio, señala que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y que propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior segregación; en cambio, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todo el alumnado, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado” (Barrio,2009). A través, de las definiciones de educación integradora y educación inclusiva es posible establecer un cuadro comparativo en donde se ve reflejado cuales son las grandes miradas a la que apuntan estos dos enfoques educativos.

| Integración | Inclusión |
|---------------------------|-------------------------------|
| Competición | Cooperación /solidaridad |
| Selección | Respeto a las diferencias |
| Individualidad | Comunidad |
| Prejuicios | Valoración de las diferencias |
| Visión individualizada | Mejora para todos y todas |
| Modelo técnico – racional | Investigación reflexiva |

MARCO METODOLÓGICO

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación, se realizará bajo un paradigma cualitativo y el enfoque o perspectiva se desarrollará de manera interpretativa comprensiva.

Desde el siglo XIX han ido surgiendo nuevas representaciones de investigar la educación, como forma de indagación social, descubriendo y describiendo las cualidades de los hechos estudiados bajo un paradigma cualitativo o naturalista, que permite condicionar el objeto de estudio bajo la estructura del cómo, qué y para qué investigar, con el fin de buscar la visión interpretativa y comprensiva de la realidad del contexto investigado.

La investigación será realizada bajo un paradigma cualitativo ya que, se efectuará una recolección de datos a través, de interacciones entre el investigador y el sujeto de estudio en un contexto natural y real, mediante, entrevistas en profundidad, para conocer y describir las perspectivas que poseen las educadoras de párvulos sobre la diversidad funcional.

La investigación del problema del hecho educativo se encuentra desde una dimensión esencialmente práctica y participante ya que, el objetivo se orientará hacia la mejora y transformación de la realidad. Para esto, la siguiente investigación es abordada desde el enfoque interpretativo comprensivo ya que, significa estudiar la realidad en un contexto natural dejando que los hechos sucedan y así encontrar sentido a la interpretación de los fenómenos, de acuerdo con los sujetos de estudio, que en este caso serán educadoras de párvulos que se encuentran actualmente trabajando y cuyos centros institucionales se encuentran ubicados en la Región metropolitana.

Sampieri (2010), en su libro "Metodología de la investigación", menciona características como: "Las investigaciones cualitativas se fundamentan más, en un proceso inductivo explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas. Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva

información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general."

"La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones busca interpretar lo que va captando activamente" (Sampieri "Metodología de la investigación" 2010). Por ello, la presente investigación se da de forma cualitativa en la recolección de datos a través, de entrevistas, registros, y observaciones de sus prácticas pedagógicas cotidianas respecto a la diversidad funcional que existe en las aulas.

Esta investigación se llevará a cabo bajo el modelo etnográfico ya que, permite recabar datos que dan cuenta de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva de la realidad concreta del objeto de estudio, se podrá observar las prácticas de las educadoras de párvulos y participar de ellas para contrastar lo que ellas dicen, lo que hacen y lo que valoran. Este estudio se refiere a las perspectivas que poseen las educadoras de párvulos frente al trabajo con la diversidad funcional.

Gloria Pérez Serrano, catedrática de pedagogía social de la UNED, hace mención a una nueva etnografía que toma diversas corrientes que surgen de una nueva realidad, destacándose la corriente norteamericana, donde el tema de estudio surge de la necesidad de conseguir, adquirir y recoger datos e información de los grupos de personas más ignorados de la sociedad, como las personas más pobres. La corriente británica enfoca su estudio a la realidad de los lugares de trabajo y estudios, dimensionando roles del sexo femenino y masculino en la sociedad. De acuerdo al tema de la investigación, es pertinente destacar la corriente latinoamericana ya que, está orientada a la educación popular. Este modelo de investigación permitirá interiorizar el rol, los valores y normas del contexto en el que se plantea y trabaja la educadora de párvulos en su aula frente a la diversidad funcional.

La etnografía tiene como foco de interés, lo que hacen las personas en un grupo, como se comportan e interactúan, detallando sus creencias, perspectivas valores y modo en cómo se desarrolla con el cambio de situaciones a lo largo del tiempo. Para esto, el etnógrafo trabaja dentro del grupo, interesándose no solo por lo que aparece, sino por las perspectivas del sujeto al estudiar, es por eso que la investigación etnográfica se identifica por ser generativa, inductiva, constructiva y subjetiva, la cual para recabar datos utiliza estudio de caso, investigación de campo, entre otros instrumentos.

Esta investigación está basada en un paradigma naturalista. Guba y Lincoln (Antología de los Métodos Cualitativos en la Investigación Social, 2002), investigadores cualitativos junto a otros autores, hacen mención de los criterios que deben ser aplicados para que sea fiable y consistente la investigación o evaluación realizada en el campo educativo para que así, exista una coherencia entre las perspectivas, la teorías y resultados obtenidos, cabe mencionarlos como referencia. Se espera demostrar la confiabilidad y la validez de la investigación cualitativa, para avalar la consistencia y credibilidad de la información y los resultados obtenidos y así, explicar la situación real de estudio, en relación a quién, cómo, cuándo y por qué sucede.

La confiabilidad depende de procedimientos de observación para describir lo que ocurre en un contexto determinado. En este caso, los tres centros educativos en estudio, toman en cuenta para ello el tiempo, lugar y objeto de estudio, luego intercambiar juicios con otros investigadores, generando la confiabilidad al existir una similitud de las respuestas observadas entre el contexto del investigador y el objeto de estudio. Al ser varios investigadores que observan el mismo objeto de estudio, en diferentes centros educativos, si concuerdan con la misma conclusión eleva la credibilidad, que merece una confianza en los resultados del estudio de investigación.

3.1 Enfoque de la Investigación

Esta Investigación, se enfoca en la descripción e interpretación con una mirada muy profunda. Por esta razón, posee un modelo o paradigma cualitativo en el que la realidad es la persona y el entorno que la rodea de forma directa. En este modelo es primordial la interacción ya que, explora las experiencias de las personas recolectando datos a través, de un contexto completamente natural y real mediante la observación participante y entrevista en profundidad para entender y observar lo que dicen hacen y valoran. Es decir, las perspectivas que poseen las educadoras de párvulos.

Este modelo posee 3 características principales:

Flexible: Esto quiere decir que el investigador seguirá las pautas marcadas por quienes las ejecutan.

Contextualizado: Está completamente relacionado con el objeto y su espacio directo.

Interpretativo: Explica el sentido y el significado de una cosa y expresa de un modo personal la realidad (PODCAST. Paradigma cualitativo. Dr. Luis Miguel Marín de Oliveira, pag 2)

3.2 Diseño de la Investigación

De acuerdo al tema de investigación se basa en el paradigma cualitativo, es necesario basarse en un diseño mixto que permita llevar a cabo el presente estudio es por esto, que se utilizan los diseños descriptivos e interpretativos con el fin de representar y explicar los casos de estudios de manera fehaciente como acontecen.

La investigación descriptiva estudia sobre lo social, entregando características de fenómenos y situaciones concretas, con el objetivo de conocer las situaciones y actitudes predominantes a través, de descripciones exactas de los procesos actividades y objetivos de los casos de estudio.

Un proceso de investigación, basado en estudio de casos en un enfoque cualitativo, se fundamenta en recogida de datos, análisis e interpretación de la

información, un estudio intensivo y profundo de uno o pocos pasos de un fenómeno (Albert, 2007), cada paso se va delimitando y focalizando a medida que el proceso avanza.

El diseño descriptivo no se limita sólo en la recolección de datos, sino que en identificar la relación que existe entre más variables, y el papel de los investigadores es recoger los datos y resumir la información para analizar los resultados a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan. Por ende, este diseño de investigación es propicio ya que, para resolver las interrogantes del tema, es que el proceso de investigación, utiliza una recolección de datos en el campo de estudio donde la presencia del investigador será tanto de observación, como participativa en conjunto con recolección de datos sacados de entrevistas en profundidad, será posible llegar a una respuesta e interpretación de las perspectivas que tiene las educadoras de párvulos frente al trabajo con la diversidad funcional en sus respectivos centros. Al ser un diseño descriptivo y también interpretativo, trata de hacer un doble ejercicio, tanto de reflexión como de crítica basada en los datos recolectados.

El diseño interpretativo trata de un análisis explícito de los datos, basado más en la teoría. Es decir, los procesos que aplica el investigador para explicar y comprender los fenómenos, están condicionados por determinadas perspectivas ontológicas y epistemológicas que guían la interpretación de los datos recolectados en la investigación.

3.3 Tipo de estudio

El presente estudio es empírico, ya que se basa en datos humanistas donde el objetivo es conocer e identificar la realidad actual de las educadoras de párvulos. Cuyo propósito es mantener una estrecha relación entre los hechos y fenómenos. Por lo tanto, a través de la exploración de las relaciones sociales es posible conocer la sociedad en un ambiente natural.

Una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre fenómeno y el contexto no se muestra de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son usadas (Arias, 2003).

La etnografía es un proceso sistemático de aproximación a una situación social, considerada de manera global en su propio contexto natural. El objetivo fundamental y el punto de partida que orienta todo este proceso de investigación es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio.

Características que posee la investigación etnográfica, según Del Rincón (1997) son:

- Un carácter fenomenológico, donde se describen los fenómenos sociales desde el punto de vista de quienes participan.
- Existe una permanencia continua del etnógrafo en el grupo o escenario a estudiar.
- Es holística y naturalista, ya que, producen distintas perspectivas que detallan y conceptualizan la realidad y la visión del mundo.
- Tiene carácter inductivo, puesto que se basa en la experiencia y exploración, a través de la observación participante.

La etnografía (del griego, ethnos:"tribu, pueblo" y grapho: "yo escribo"; literalmente "descripción de los pueblos") es el método más popular que se utiliza en la investigación educativa para describir y analizar la práctica en el aula, desde una mirada directa de las personas que participan en ella, tomando como base puntos descriptivos e interpretativos de un ámbito sociocultural determinado.

Para ello, se lleva a cabo, en un periodo largo de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer del educador permitiendo así, basados en recogida de datos, realizando entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo. Tras esto, el resultado que se obtiene es una "fotografía" del proceso de investigación, que junto a referentes teóricos, explica los procesos de la práctica educativa en el aula. Dependiendo la complejidad de la unidad social estudiada, Spradley (1980) "establece un continuo entre las macroetnografías, cuyo objetivo

es la descripción e interpretación de sociedades complejas, hasta la microetnografía, cuya unidad social viene dada por una situación social concreta”.

La investigación etnográfica, analiza y comprende los diferentes contextos educativos, multiculturales, como la socialización de los alumnos y el educador en el centro educativo, estudios de caso donde el foco de análisis se centra en los cambios, desarrollos y procesos.

3.3.1 Unidad de análisis

La principal característica de la presente investigación, es que es un proceso de indagación profunda y de sistematización. Por medio, de la observación participante se podrá realizar un estudio directo y de casos múltiples, este es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja.

Por ende, el estudio de caso implica, un entendimiento comprensivo, una descripción generalizada y un análisis de la situación en su conjunto y dentro del contexto de la sala de clases.

Pérez Serrano, menciona que una de las características de las metodologías empleadas en el estudio de caso es el descriptivo. Es así como éste, es el foco de estudio de esta investigación. Ya que, el producto final es obtener una rica descripción. La descripción es contextualizada, es decir, que la descripción final implica siempre la consideración del contexto y las variables que definen la situación (1994).

El estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas (Yin ,1989).

Como se menciona, el estudio de caso es descriptivo ya que, se enfoca directamente a la descripción de lo que está sucediendo y por qué. Esto se realizará con el fin de conocer las perspectivas que tienen las Educadoras de Párvulos respecto a la diversidad funcional. Para realizar una investigación exhaustiva en esta área, es pertinente analizar varias unidades de estudio, con el propósito de comparar las respuestas o recolección de datos, para así llegar a conclusiones.

Para llevar a cabo lo mencionado, es que el estudio se realizará en 4 establecimientos educativos ubicados en la región Metropolitana.

Caso 1

Institución Educativa: Jardín Infantil “Petetín”

Dirección: Marchant Pereira 1853, Providencia, Región Metropolitana.

Educadora en Estudio: Gloria Vallejos Oberg

Nivel a cargo: Medio Mayor

Caso 2

Institución Educativa: Jardín Infantil “Petetín”

Dirección: Marchant Pereira 1853, Providencia. Región Metropolitana

Educadora en Estudio: Marjorie Romero

Nivel a cargo: Medio Mayor 2

Caso 3

Institución Educativa: Jardín Infantil La guardería de Mamá

Dirección: Diagonal oriente 5303, Ñuñoa, Región Metropolitana

Educadora en Estudio: Doris Aravena

Nivel a cargo: Medio Mayor y primer nivel de transición

Caso 4

Institución Educativa: Jardín Infantil Nosedal III Integra

Dirección: Valle Central , Puente Alto. Región Metropolitana.

Educadora en Estudio: Ana María Mercado

Nivel a cargo: Transición menor A

Estudio colectivo de casos: se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos (Stake, 1998). Al analizar más de un caso, es posible suponer que será una investigación relevante, sólida y categórica. El estudio de casos múltiples, es pertinente buscar un conjunto de casos que sean representativos al fenómeno a analizar. Por ende, se puede alcanzar una mayor replicación y fiabilidad.

3.3.2 Instrumentos de recolección de datos

3.3.2.1 Entrevista en profundidad

En esta investigación, se utilizará la entrevista en profundidad, para la recolección más específica de información y con una mirada más personal de las educadoras de párvulos en cuanto lo que sienten, dicen y hacen en su quehacer educativo frente a la diversidad funcional encontrada en cada una de sus aulas.

La entrevista es considerada, una conversación en situaciones naturales de la vida cotidiana, supone un punto de referencia constante, podremos decir que las entrevistas pasan a constituir una relación diádica canalizada por la discursividad, propia de la cotidianidad, bajo la condición de encuentros regidos por reglas que marcan márgenes apropiados de relación interpersonal en cada circunstancia. Estas permiten acceder al universo de significaciones de los actores, haciendo referencia a acciones pasadas o presentes, de sí o de terceros, generando una relación social, que sostiene las diferencias existentes en el universo cognitivo y simbólico del entrevistador y el entrevistado (Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales).

El investigador realizará preguntas sin dirección (tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres, en vez de forzadas o inducidas), sean específicas (animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas), con amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto) y profundidad y contexto personal (la entrevista debería sacar las implicaciones afectivas y con carga valórica de las respuestas de las educadoras, para determinar si la experiencia fue satisfactoria)

Entrevistas cualitativas en profundidad, se entiende por reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. Tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad, siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor,S.J. Bogdan, R.Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados .Ed.Paidós, España, 1992-Pág-100 -132 La entrevista en profundidad. 1 capitulo 4 la entrevista en profundidad)

Se utilizará como técnica, la grabación de audio durante las entrevistas en profundidad, esta herramienta les permitirá a las investigadoras obtener el discurso que posee cada educadora de párvulos, con los resultados de estas entrevistas se podrá contrastar lo que dice, con lo que hace y con lo que valora.

3.3.2.2 Formato entrevista en profundidad

La siguiente entrevista será realizada a las educadoras que participarán en la investigación denominada "Cuáles son las perspectivas que poseen las educadoras sobre la diversidad funcional en las aulas".

.I.- Datos de identificación

Datos personales

1.-¿Cuál es su edad?

2.-¿Cuál es su cargo en el establecimiento?

3.-¿Cuántos años lleva trabajando en el establecimiento?

4.-¿Cuántos años de experiencia posee?

5.-¿En qué Instituto o Universidad estudió?

6.-¿Posee perfeccionamiento? ¿En qué?

Entrevistador:

Fecha entrevista:

Categoría:

Las siguientes preguntas se relacionan con el discurso (que es lo que dice) sobre la diversidad funcional (lo que dice)

- 1.-¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?
- 2.- De acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad?
- 3.-¿Qué tipos de diversidad conoce?
- 4.-¿Cree que el tema de la diversidad está presente en la sala de clases?
- 5.-¿Qué tipos de diversidad identifica en su nivel?
- 6.-¿Usted ha escuchado hablar sobre la diversidad funcional?
- 7.- Si es así ¿En qué consiste? (saltar pregunta si la respuesta en 6 es no)

Categoría

Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace)

- 1.-¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional?
- 2.-¿Efectúa adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones y evaluaciones? ¿De qué forma?
- 3.-¿Que articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula? Ejemplo PIE
- 4.- ¿Qué material didáctico con adecuaciones para niños con diversidad funcional, crea y proporciona?

5.- ¿Cómo toma en consideración los ritos o estilos de aprendizajes de los niños y niñas con diversidad funcional?

6.- ¿De qué forma aborda el lenguaje inclusivo con sus estudiantes?

Categoría

Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora (piensa) sobre la diversidad funcional.

1.- Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional? (pedir argumentación).

2.- Según su consideración, cuáles serían las principales implicancias del cambio hacia una educación inclusiva?

3.- ¿Considera usted que es pertinente este cambio?

4.- Respecto al trabajo colaborativo, ¿Cómo debiera desarrollarse el apoyo de profesionales especialistas?

5.- ¿Para usted es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo?

Fundamente su respuesta.

6.- ¿Para usted es relevante que las educadora posean y estilicen técnicas específicas como por ejemplo el lenguaje de señas? Fundamente su respuesta

Categoría

Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje.

1.-¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel?

2.-¿Qué barreras identifica dentro del aula?

3.-¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

4.-¿Cómo se podrían superar estas barreras?

3.3.3 Criterios de calidad de la investigación

3.3.3.1 La Credibilidad

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes del estudio, recolecta información que produce hallazgos y luego éstos son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten. Es el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado (El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad Dora M. Rada c. Subdirección de Investigación y postgrado UPEL-IMPM).

Esta investigación cumplirá con este criterio de rigor para su validez. Ya que, la recolección de datos en este estudio, son tomados desde un formato real y de forma natural sin que el investigador altere o transforme el sujeto y escenario a investigar. Los hallazgos encontrados serán de forma clara y representativa de la realidad de lo que se está investigando.

3.3.3.2 Confirmabilidad

La Confirmabilidad (Leininger, 1994), se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir la pista, o ruta, de lo que hizo otro (Guba y Lincoln, 1981).

Para esto, es necesario un registro y documentación completa de las decisiones e ideas que el investigador tiene en relación con el estudio. Esta estrategia permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas (El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad Dora M. Rada c. Subdirección de Investigación y postgrado UPEL-IMPM).

La presente investigación, cumple con éste criterio de rigor ya que, cumplirá con registros y documentación completa de la recolección de datos facilitando que

otro investigador pueda tomar este estudio lo pueda examinar y llegar a conclusiones iguales o similares.

3.3.3.3 Transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad, da cuenta de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones.

Guba y Lincoln (1981) indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Es recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente. Para ello, se necesita hacer una descripción densa del lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Así el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio (El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad dora m. rada c. Subdirección de investigación y postgrado upel-impm).

La investigación cumple con el criterio de rigor ya que, esta puede resultar efectiva en diferentes contextos sociales y por todos los centros educativos chilenos.

3.3.3.4 Validación y confiabilidad

Las últimas posturas han reafirmado que se puede, evaluar la investigación conforme a los mismos criterios de validez y confiabilidad, pero con matices propios de la investigación cualitativa. Esta es la argumentación de algunos autores como Hammersley o Morse, que defienden la universalidad de los criterios, ya que el objetivo central de toda investigación es la obtención de hallazgos plausibles y explicaciones creíbles de los resultados (Morse JM, Barrett M, Mayan M, Olson K, & Spiers J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2); Articl2.).

El presente estudio, tendrá una validación de confiabilidad ya que, será realizada bajo la supervisión de un profesor o profesora guía, , los cuales verificarán la validez de los instrumentos de recolección de datos, para llevar a cabo esta investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Procedimientos del análisis

El análisis de la información recogida a través de los instrumentos aplicados. Se desarrollará de la siguiente manera:

1ºPaso: se realiza el vaciado de la información recogida de las entrevistas en profundidad segmentando en tres categorías determinadas a través, de los objetivos específicos de la investigación.

2ºPaso: se realiza el vaciado de la información recogida en las experiencias de aprendizaje grabadas.

3ºPaso: se realiza el análisis de la información obtenida en las entrevistas en profundidad.

4ºPaso: se realiza el análisis de la información obtenida de las experiencias de aprendizaje.

5ºPaso: se verifica el cumplimiento de los tres objetivos específicos de la investigación realizada.

6ºPaso: se responde a la pregunta de investigación que plantea este estudio.

4.2. Categorías de análisis en base a los objetivos específicos

Categoría 1: Opinión de las educadoras de párvulos respecto al trabajo con la diversidad funcional

Categoría 2: Prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulo del segundo ciclo en relación a la diversidad funcional

Categoría 3: Barreras que se presentan respecto al trabajo con la diversidad funcional en los niveles del segundo ciclo de educación parvularia.

4.3 Información de instrumentos de recolección de datos

Información obtenida en base a las entrevistas en profundidad.

Tabla 1: Informantes Educadoras de Párvulos

| | |
|---|--|
| Categoría 1 | Opinión de las educadoras de párvulos respecto al trabajo con la diversidad funcional. |
| 1 ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional? | |
| Educadora 1 | De manera muy personal nose si se está haciendo algo, se confunde todavía lo que es integración con inclusión y siento que todavía se aplica el termino de porque la inclusión es muy compleja, es un cambio social y la sociedad está muy dañada. |
| Educadora 2 | Siento que a nosotros nos falta mucho para implementar reformas de inclusión, a nivel país sobre todo por un tema de recursos, pasa desde la base de la formación de los profesores, desde las universidades, la formación del docente hacia arriba. |
| Educadora 3 | Difícil, complejo porque no están todas las profesionales capacitadas. |
| Educadora 4 | Siento que el modelo inclusivo tiene varios aspectos súper complejos de la educación que tenemos hoy en día, porque debemos realizar la diferenciación de la inclusión y la integración con lo que nosotros hacemos en el jardín, pero no estamos todo el día aptos para la inclusión porque? nosotras como educadoras no tenemos la capacitación para hacer esa inclusión más allá de planificaciones diversificadas, implementos de ayuda pero más allá de eso no tenemos conocimiento y siento que estamos en etapas de integridad más que de la inclusión. |
| 2. De acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad? | |
| Educadora 1 | La diversidad no es sólo un niño que sea con necesidades educativas especiales, por que a final de cuentas todos tenemos una necesidad educativa diferente que sea de mayor o más bajo, |

| | |
|---|---|
| | <p>que se note o no se note, siento que hay muchas trabas para aceptar esa diversidad, uno lo ve en los jardines nuestros, se pelea para que no entren niños con necesidades educativas, la educadora de diferencial pelea para que no entre, entonces tu partes de esa base, ¿que se espera para nosotras? Incluso falta para aceptar esta diversidad no es sólo una aceptación o integrarlos sino, que tiene que ver con el hecho que si estas preparada para darle a ese niño lo que el necesita, para responder a sus necesidades, porque todos somos diversos.</p> |
| Educadora 2 | <p>En cuanto a la diversidad, la educadora de diferencial impide que los niños puedan con necesidades educativas puedan entrar, porque tampoco estamos preparados, en cuanto a infraestructura, en cuanto a metodología, para nosotras también es difícil, si bien es cierto somos de una juventud pero también venimos con conocimientos más de antes, el tema de la planificación, no es variable, no cambia, y te da miedo cambiar el tema de la planificación por el miedo al cambio, porque tampoco estamos como insertos en ese cambio.</p> |
| Educadora 3 | <p>Los ambientes educativos deben tener diversidad de culturas, nacionalidades, de costumbres de grupos.</p> |
| Educadora 4 | <p>Cuando uno ve que a la sala llega un niño con algún diagnóstico motor o con alguna dificultad ves que va una persona que se preocupa de ese niño finalmente van hacer que exista una diferencia que no tengamos que planificar distinto. Todos somos diferentes, características y costumbres</p> |
| <p>3. ¿Qué tipos de diversidad conoce?</p> | |
| Educadora 1 | <p>Hay diversidad económica, se nota el tema de los grados una de las primeras diversidades, la diversidad económica en como tú ves al niño en general, también, hay niños con problemas de lenguaje, niños con TEA, niños con síndrome de Down y en</p> |

| | |
|---|--|
| | realidad, esas diversidades son las que se ven en los jardines infantiles y en cuanto a la diversidad de aprendizaje no se aplica. |
| Educadora 2. | El fuerte de los jardines infantiles diversidad socioeconómica, sensoriales, TEA, síndrome de down, pero esta diversidad es la que se observa ahora, porque antes, porque años atrás no de daba esta diversidad tan amplia como se da ahora, o quizás no se percibía como ahora. |
| Educadora 3 | Diversidad de personalidades de caracteres de temperamentos cada niño. |
| Educadora 4 | Bueno la diversidad tiene que ver respecto a las distintas características que tiene los niños tanto religiosas, culturales, sociales. |
| 4.- ¿Cree que el tema de la diversidad está presente en la sala de clases? | |
| Educadora 1 | Se nota el tema de los grados una de las primeras diversidades, la diversidad económica, de las cosas que trae, como se viste, como se habla, incluso los niños como se relacionan en cuanto al grado económico, digámoslo así, hay niños que son bien miradores en menos y se da, nos ha pasado, también, hay niños con problemas de lenguaje, niños con TEA, niños con síndrome de down. |
| Educadora 2 | El fuerte de los jardines infantiles diversidad socioeconómica, sensoriales, TEA, síndrome de down, pero esta diversidad es la que se observa ahora, porque antes, porque años atrás no de daba esta diversidad tan amplia como se da ahora, o quizás no se percibía como ahora |
| Educadora 3 | Hemos tenido niños pequeños que por sus hermanos y hermanas se han declarados lesbianas, porque sin tener conciencia de lo que es ser lesbiana, hablando de la diversidad de la sexualidad, diferentes componentes de la familias, de recursos diferentes con mejor o peor. Abuelos e hijos, solo padre o sólo madre. Tenemos |

| | |
|--|---|
| | toda esa diversidad. También, diversidad de personalidades de caracteres de temperamentos cada niño. |
| Educadora 4 | Tenemos niños de diversas culturas, tenemos niños colombianos, ecuatorianos, haitianos que están siendo incluidos en nuestro programa y nosotros tenemos que también apropiarnos de su cultura para poder generar esos aprendizajes. Acá, en el jardín no existen modificaciones curriculares solo hay propuesta a nivel de integra, tiene un currículum propio no trabaja con ningún otro currículum, tiene bases generales en donde nosotros debemos incluir lo que está en nuestro PEI y desde el PEI este arraigo de la inclusión y de proponer experiencias para la diversidad atendiendo a que nosotros ya llevamos 5 años que comenzamos atender niños de otras nacionalidades incluso con un idiomas distintos, porque en el caso del niño que es Venezolano, que es Colombiano no hay problemas con el idioma, pero con el Haitiano si y por supuesto la relación con las familias |
| 5.- ¿Usted ha escuchado hablar sobre la diversidad funcional? | |
| Educadora 1 | No, Nunca |
| Educadora 2 | No |
| Educadora 3 | No, nunca |
| Educadora 4 | No |
| Categoría 2 | Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace) |
| 1. ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional? ¿Efectúa adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones y evaluaciones? ¿De qué forma? | |
| Educadora 1 | En realidad no se hacen, no están plasmadas en las planificaciones, a pesar de que este año la Anita nos dijo de que tenían que estar, pero también hay un error en el concepto o lo |

| | |
|-------------|---|
| | que te solicitan, porque ellas piden que estén mencionados los grupos diferenciados pero Anita dice que ella no va hacer adecuaciones curriculares sino que ella te puede dar orientaciones a ti para que hagas las adecuaciones. |
| Educadora 2 | Tuvimos reunión con Anita para ver este tema de la adecuaciones, Anita por ejemplo ella nos va hacer la adecuación curricular de Javiera, que es la niña con síndrome de Down, cual va ser la adecuación, por ejemplo vamos a bajar el nivel de objetivo de ella de tramo 2 vamos a bajar al tramo 1 en la evaluación y en las actividades en sí, también se va hacer un trabajo en conjunto con ella y con alexandro que es el niño con TEA, que vamos a trabajar solo con ellos dos, en una mesa a parte con la misma actividad, pero cambiando el material, cambiando la dificultad, esa va hacer nuestra adecuación curricular. |
| Educadora 3 | Las adecuaciones las hace cada educadora del nivel, revisadas por la directora, se hace un seguimiento, esto se hace en base a las capacitaciones que hace una de las tías que tiene manejo y en las reuniones que hemos tenido con su equipo multidisciplinario, en base a esas sugerencias hemos adaptado las planificaciones de la educadora. |
| Educadora 4 | Si a través de la planificación y mediante las experiencias que planteamos tenemos muy arraigado lo que es el DUA para que el niño si no es de manera visual, auditiva, kinestésica valla incorporando aprendizaje y lo otro es trabajar en variadas situaciones, con distintas experiencias de esa manera en el fondo el niño que no vino que hoy día no le quedó claro seguimos trabajando el objetivo hasta que se logre, pero en eso incluimos a todos y no tengo una planificación distinta como por ejemplo para una niña que tengo que tiene síndrome de down, lo que si hay es un modelo evaluativo distinto con un abanico de recursos |

| | |
|--|---|
| | para que ella logre los objetivos está a disposición de todos los niños esa es la diferencia. Todos tienen la posibilidad, sólo se realiza una evaluación diversificada. |
| 2. ¿Qué articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula? ¿Qué material didáctico con adecuaciones para niños y niñas con diversidad funcional crea y proporciona? | |
| Educadora 1 | Es primera vez que Cricar se da este trabajo, ellos hicieron una reunión, donde cada nivel expusiera los niños con necesidades que tuviesen para poder hacer estos lineamientos, pero si van a tener una comunicación en donde nos podamos comunicar. |
| Educadora 2 | Es una articulación sólo que se hace con la Anita que al final la vamos a efectuar nosotras, vamos a tener que ir ajustándola para llevarla |
| Educadora 3 | Con cada equipo multidisciplinario que acompaña a cada niño y niña, desde su casa. Ejemplo, si el menor es TEA, tiene terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga, entonces cuando ellos entregan un diagnóstico del niño, nos reunimos con la familia, escuchamos como ellos trabajan y nosotros trabajamos de manera transversal, que la educadora haga una modificación en la planificación acorde al menor, presentando un abanico de recursos. De esa manera nosotros incorporamos y hacemos una articulación. |
| Educadora 4 | Si bien tenemos un especialista de inclusión pero trabaja para toda la zona sur oriente de la región por ello se ve unas dos veces en el año en el jardín, por lo cual los tips que nos puede dar no son nada en comparación a viéndola a ella podemos hacer por lo cual yo prefiero auto capacitarme en lo que es el síndrome de Down, conocer a la niña, su diagnóstico, como elaboramos las planificaciones no se me ha hecho difícil porque la verdad sus |

| | |
|---|--|
| | <p>problemas son lenguaje, solamente eso. Y en cuanto al lenguaje no es la única, claro entonces estamos haciendo mucho trabajo de lenguaje para ella y para todo el curso entonces, no es que y tenga que solo trabajar con ella.</p> |
| <p>3. ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional? ¿De qué forma aborda el lenguaje inclusivo con sus estudiantes?</p> | |
| Educadora 1 | <p>Por mucha intención que tengas, vas dejando de lado a los niños y es un error tremendo, porque de repente te fijas en el niño que es agresivo y que está haciendo otra cosa nada que ver, y mientras están haciendo la actividad descuidaste a lo mejor al que tenía toda la intención de resolverla o de hacerlo pero tu estas ocupada haciendo otra cosa, porque estás sola en la sala.</p> |
| Educadora 2 | <p>No nos hemos detenido analizar si lo abordamos, pero sí nos detuvimos a llamar a cada niño o niño por su nombre, trabajamos la identidad de género, entre otras cosas.</p> |
| Educadora 3 | <p>Fue uno de los motivos por el cual yo estudié el diplomado de neurociencias, porque es algo que va directamente con su cerebro y a parte de la sociedad donde se desenvuelve el niño, es como funciona su cerebro en base a diferentes estímulos que tiene</p> |
| Educadora 4 | <p>Si a través de la planificación en variadas situaciones, con distintas experiencias abanico de recursos</p> |
| Categoría 3 | <p>Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora sobre la diversidad funcional (piensa)</p> |
| <p>1. ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?</p> | |
| Educadora 1 | <p>Yo creo que siempre es positivo tratar de romper barreras respecto a las limitantes que ponemos a las diversidades de los niños el solo hecho de pensar que uno es discapacitado ya es un</p> |

| | |
|---|---|
| | tema segregador entonces si nosotros abrimos la palabra a esta nueva terminología lo indica igual es como auspicioso el que la gente empiece a pensar que no tenemos limitantes de que las limitantes las ponemos nosotros. |
| Educadora 2 | Es súper bueno esta idea de cambiar el término de discapacidad, pero es un gran trabajo social. |
| Educadora 3 | Es mucho mejor, suena mucho más amable y no es tan agresivo. Preparar a las nuevas educadoras o nuevas generaciones de profesores o relacionadas a trabajar en esta área con estos niños que estén bien preparadas y que las que tenemos, que estén las posibilidades o medios que te permitan preparar para recibir a estos nuevos niños, porque si los quieres a todos en las salas, démosle la oportunidad de estar todos juntos, pero hay que preparar al equipo para |
| Educadora 4 | Es muy excluyente, ese término de capacidades diferente si bien es excluyente si lo aplicáramos a todos por igual, no sería segregador y no sonaría tan doloroso versus si sólo señalas o nombras 1, 2 o 3 niños si es doloroso y ahí nuevamente estamos segregando estamos encasillando a un niño con supuestas capacidades normales de todos los demás y no es así |
| 2. Para usted, ¿es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo? | |
| Educadora 1 | El error que cometemos todas al momento de planificar, tu planificas de una manera acotada no se explica la variedad de cosas que es la que vas a entregar, de repente la falta de personal también te impide acompañar esta diversidad, porque de repente tienes la visual del grupo en general y no tienes el |

| | |
|---|--|
| | tiempo para sentarte al lado del niño ayudarlo con el aprendizaje y lo miras de lejos para ver si lo hizo o no lo hizo. |
| Educadora 2 | Si, en ese sentido Javiera va a Cricar, el día viernes por ejemplo tuvimos reunión con los de Cricar, con la educadora de diferencial y el terapeuta ocupacional que también la ve y vamos hacer un trabajo constante también con ellos y Alexandro está yendo a fonoaudiólogo a terapeuta ocupacional particular pero no hemos tenido la retroalimentación de ellos todavía pero está en proceso para que nos manden esa documentación, el ya empezó asistir. Cricar se comprometió a enviar como tips, de echo quedamos de acuerdo en que nos iban a enviar como tips. |
| Educadora 3 | Si es importante, es por eso que las adecuaciones las hace cada educadora del nivel, revisadas por la directora, se hace un seguimiento |
| Educadora 4 | Si es fundamental, a mí me ha tocado hartos niños diagnosticado con TEA y nos han hecho algunas capacitaciones, pero la realidad de los niños con TEA es muy distinta a otro niño con TEA, para eso no tienes algún tips para trabajar con ellos. Actualmente somos tres en sala y quizás deberíamos ser una educadora de párvulos, una educadora de diferencial y un agente educativo. |
| 3. Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas? | |
| Educadora 1 | Siento que es necesario para todos, dentro de mi realidad actual no lo es, pero siento que para la sociedad si lo es. |
| Educadora 2 | Siempre el catalogado el niño con discapacidad como pobrecito y como chiche al niño con síndrome de Down, y tienen, muchas capacidades y pueden lograr muchas cosas y uno les pone una barrera. Siento que es necesario para todos, dentro de mi realidad no ha sido necesario, pero si tengo muchos deseos de estudiarlo, |

| | |
|-------------|---|
| | pero no solo lenguaje de señas porque ponte tú, con síndrome de Down sabemos la base, y como tú los integras? También niños con TEA uno se siente mal. |
| Educadora 3 | Sí, pero optativo yo creo que funciona bien y que es muy bueno pero nunca me ha tocado estar con un niño y me sentiría incompetente de recibir un niño mudo o sordo mudo, pero si tengo una tía que hizo el curso |
| Educadora 4 | Sí, pero aun no me ha tocado tener la responsabilidad de responder a esa necesidad. |

| | |
|---|---|
| Categoría 4 | Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje. |
| 1. ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel? | |
| Educadora 1 | Hay cosas que uno debería hacer pero lamentablemente nuestros horarios no nos permiten y la jefatura tampoco, en la actualización del personal. |
| Educadora 2 | Falta de conocimiento respecto a las necesidades educativas especiales, a nivel general, de todas. Y la jefatura no permiten las capacitaciones. |
| Educadora 3 | Tipos de crianza. |
| Educadora 4 | Quizás no tenga que ver programas o lo pedagógico, pero es el ausentismo laboral y ante ello todas las semanas sacan alguna técnica de la sala y siento que eso obviamente afecta, porque nos desarticulan el equipo, porque planificamos en equipo y ejecutamos en equipo. |
| 2. ¿Qué barreras identifica dentro del aula? | |

| | |
|--|--|
| Educadora 1 | Los recursos, si bien es cierto antes habían muchos recursos, ahora ya no llega material, entonces muchas veces, nosotras tenemos que proporcionar. También la falta de personal te impide acompañar esta diversidad, porque de repente tienes la visual del grupo en general y no tienes el tiempo para sentarte al lado del niño ayudarlo con el aprendizaje y lo miras de lejos para ver si lo hizo o no lo hizo. |
| Educadora 2 | Falta de conocimiento respecto a las necesidades educativas especiales, poco personal. |
| Educadora 3 | Tipos de crianza y soy enfática ya que esas diferencias tan marcadas de padres aprensivos a otros más relajados se nota mucho en el quehacer educativo del día a día y pasa a ser una barrera. |
| Educadora 4 | La desarticulación de nuestro equipo, para cubrir otras necesidades del jardín. |
| 3. ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas? | |
| Educadora 1 | Por mucha intención que tengas, vas dejando de lado a los niños y es un error tremendo, porque de repente te fijas en el niño que es agresivo y que está haciendo otra cosa nada que ver, y mientras están haciendo la actividad descuidaste a lo mejor al que tenía toda la intención de resolverla o de hacerlo pero tu estas ocupada haciendo otra cosa, porque estás sola en la sala. |
| Educadora 2 | Falta de conocimiento uno se limita hacer actividades atractivas y la falta de recursos. |
| Educadora 3 | No poder responder de manera oportuna frente a la necesidad de los niños y niñas por falta de capacitaciones. |
| Educadora 4 | No poder responder o ejecutar algunas experiencias por la falta de personal. |
| 4. ¿Cómo se podrían superar estas barreras? | |

| | |
|-------------|--|
| Educadora 1 | Con acompañamiento constante y orientación real de especialistas |
| Educadora 2 | Con capacitaciones hacia todo el personal |
| Educadora 3 | Es difícil, cursos, sería genial que te dijeran chicas tenemos estos cursos, quien quiere tomarlo, sería maravilloso que tengamos el acceso, que se realicen estos cursos donde el estado realice diversos cursos para alfabetización, niños TEA, o lenguaje de señas o braille. |
| Educadora 4 | Actualmente somos tres en sala y quizás deberíamos ser una educadora de párvulos, una educadora de diferencial y un agente educativo. |

Información basada en Pauta de observación.

Tabla 2: información basada en pauta de observación quincena de Mayo

Criterios:

| | | |
|---|----------------|--|
| 4 | Siempre | Está dispuesta a prestar ayuda para el logro de objetivos vinculados al aprendizaje significativo de los niños y niñas con diversidad funcional. |
| 3 | Regularmente | Integra a los niños y niñas con diversidad funcional. Sin prestarles mucha atención |
| 2 | Ocasionalmente | Toma a veces en consideración a los niños y niñas con diversidad funcional |
| 1 | Nunca | No muestra interés ni presta ayuda para los logros de objetivos vinculados al aprendizaje significativo de los niños y niñas con diversidad funcional. |

| Categoría 2 | Educadoras | Educadora 1 | Educadora 2 | Educadora 3 | Educadora 4 |
|---|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulo del segundo ciclo en relación a la diversidad funcional | Al realizar la activación de conocimientos previos, les realiza preguntas a los niños y niñas con diversidad funcional | 2 | 2 | 3 | 2 |
| | Toma en consideración la información entregada por los niños y niñas con diversidad funcional. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Responde ante las demandas verbales o expresiones corporales de los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | Utiliza materiales atractivos para lograr un aprendizaje significativo. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Presenta un lenguaje inclusivo: | | | | |
| | - Tono acogedor | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | - Menciona por su nombre a los niños y niñas | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | - Destaca verbalmente los logros de sus estudiantes con diversidad funcional | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Implementa adecuaciones curriculares con los estudiantes que presentan diversidad funcional | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Se ubica a la altura física de los niños y niñas para atender sus necesidades. | 2 | 2 | 2 | 2 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Considera los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Utiliza lenguaje corporal como estrategia didáctica | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Verificar la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Promueve y respeta la autodeterminación en sus estudiantes; elección del material. | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Al realizar la metacognición integra la experiencia de los niños y niñas con diversidad funcional | 2 | 2 | 2 | 2 |
| El material pedagógico utilizado en las experiencias de aprendizaje, estima, considerando a los niños y niñas con diversidad funcional los principios pedagógicos: | | | | |
| - Bienestar | 1 | 2 | 2 | 2 |
| - Actividad | 1 | 1 | 2 | 2 |
| - Singularidad | 1 | 1 | 1 | 1 |
| - Potenciación | 1 | 1 | 1 | 1 |
| - Relación | 1 | 1 | 2 | 2 |
| - Unidad | 1 | 1 | 1 | 1 |
| - Significado | 1 | 1 | 1 | 1 |
| - Juego | 1 | 1 | 1 | 1 |

Información basada en Pauta de observación última semana de Abril

Criterios:

| | | |
|---|----------------|--|
| 4 | Siempre | Está dispuesta a prestar ayuda para el logro de objetivos vinculados al aprendizaje significativo de los niños y niñas con diversidad funcional. |
| 3 | Regularmente | Integra a los niños y niñas con diversidad funcional. Sin prestarles mucha atención |
| 2 | Ocasionalmente | Toma a veces en consideración a los niños y niñas con diversidad funcional |
| 1 | Nunca | No muestra interés ni presta ayuda para los logros de objetivos vinculados al aprendizaje significativo de los niños y niñas con diversidad funcional. |

| Categoría | Indicadores / Educadoras | Educadora 1 | Educadora 2 | Educadora 3 | Educadora 4 |
|-----------|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 2 | Prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulo del segundo ciclo en relación a la | | | | |
| | Al realizar la activación de conocimientos previos, les realiza preguntas a los niños y niñas con diversidad funcional | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | Toma en consideración la información entregada por los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | Responde ante las demandas verbales o expresiones corporales de los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 1 | 2 |

| | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|
| diversidad funcional | Utiliza materiales atractivos para lograr un aprendizaje significativo. | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | Presenta un lenguaje inclusivo: | | | | |
| | - Tono acogedor | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | - Menciona por su nombre a los niños y niñas | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | - Destaca verbalmente los logros de sus estudiantes con diversidad funcional | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Implementa adecuaciones curriculares con los estudiantes que presentan diversidad funcional | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | Se ubica a la altura física de los niños y niñas para atender sus necesidades. | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Considera los diferentes estilos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Respetar los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Utiliza lenguaje corporal como estrategia didáctica | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Verificar la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional | 2 | 2 | 2 | 3 |
| | Promueve y respeta la autodeterminación en sus estudiantes; elección del material. | 1 | 1 | 1 | 2 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Al realizar la metacognición integra la experiencia de los niños y niñas con diversidad funcional | 1 | 1 | 1 | 1 |
| El material pedagógico utilizado en las experiencias de aprendizaje, estima, considerando a los niños y niñas con diversidad funcional los principios pedagógicos: | | | | |
| - Bienestar | 2 | 2 | 3 | 3 |
| - Actividad | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Singularidad | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Potenciación | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Relación | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Unidad | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Significado | 2 | 2 | 2 | 2 |
| - Juego | 2 | 2 | 2 | 2 |

4.4. Análisis de la información según las categorías.

Categoría número 1: Opinión de las educadoras de párvulos respecto al trabajo con la diversidad funcional. Análisis de entrevista en profundidad

- ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?

Las educadoras 2 y 3 consideran que es complejo implementar esta nueva reforma a nivel país. Mientras que la educadora 1, comenta que según su criterio no se hace nada respecto a la inclusión. Por otra parte la educadora 4, comenta que como sociedad aún no estamos aptos ni preparados para hacerlo. Siendo ese el punto de encuentro de todas las educadoras en estudio ya que enfatizan que para poder implementar esta nueva reforma es pertinente capacitar a todas las profesionales.

- De acuerdo a su experiencia ¿Qué podría expresar sobre diversidad?

Cada una de las educadoras en estudio se refiere al concepto de diversidad de manera diferente, la educadora 1 menciona que todos tenemos necesidades y que se den aceptar esas diferencias. Al contrario, la educadora 2 no responde a la pregunta sólo hace mención a que las profesionales no están preparadas para recibir niños y niñas con necesidades educativas especiales en su sala. Mientras que la educadora 3 menciona la diversidad de culturas, nacionalidades y costumbre. Por otra parte, la educadora 4 hace referencia que dentro de su sala de clases si tiene niños y niñas con algún diagnóstico pero es enfática al mencionar que todos somos diferentes, características y costumbres.

- ¿Qué tipos de diversidad conoce?

Frente a la siguiente pregunta, las educadoras 1 y 2 nombran la diversidad socioeconómica, lenguaje, TEA y Síndrome de Down. Al contrario de la educadora 3, la cual menciona la diversidad de personalidades, caracteres y temperamentos y 3 nombran tipos de diversidad. Mientras, que la educadora 4 menciona la diversidad de características tanto religiosas, culturas y sociales.

- ¿Cree que el tema de la diversidad está presente en la sala de clases?

Las educadoras 4 educadoras en estudio son enfáticas en comentar que la diversidad si está presente en sus salas de clases.

- ¿Qué tipo de diversidad está en su sala de clases?

Las educadoras 1 y 2 mencionan la diversidad socioeconómica, TEA y Síndrome de Down. A su vez, la educadora 1 no responde la pregunta pero si hace hincapié en que visualiza problemas de lenguaje. Por otra parte, la educadora 3 verbaliza que ella identifica dentro de su nivel educativo la diversidad sexual, diversidad en los componentes de la familia y recursos económicos. Mientras que la educadora 4 sólo identifica la diversidad de culturas y nacionalidades.

- ¿Usted ha escuchado hablar sobre la diversidad funcional?

Las 4 educadoras en estudio mencionan que no han escuchado hablar sobre diversidad funcional.

Categoría 2: Prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulo del segundo ciclo en relación a la diversidad funcional

- ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional?

Las cuatro educadoras en estudio mencionan lo relevante e importante que es realizar estrategias para lograr objetivos de los niños con necesidades educativas especiales. No obstante, las educadoras 1 y 2 mencionan que otra profesional es quien debería realizar las adecuaciones, por lo tanto, ellas no las realizan. Mientras que la educadora 2 menciona que si realizan adecuaciones y las cuales son supervisadas por otra compañera. Por el contrario, la educadora 4 realiza las mismas planificaciones, con un abanico de recursos y efectúa una evaluación diversificada para responder las necesidades de todos los niños y niñas.

- ¿Qué articulación realiza con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula?

Respecto a la pregunta señalada, las educadoras 1 y 2 no realizan una articulación con especialistas delegando dicha responsabilidad a la educadora de diferencial. La educadora 3, menciona que si realiza una articulación o más bien mantiene una comunicación directa con el equipo multidisciplinario que le realiza seguimiento a los niños y niñas con diagnóstico que están a su cargo. Mientras que la educadora 4 comenta, que no es posible realizar un trabajo con especialistas y por lo tanto para responder a las necesidades de su nivel educativo, constantemente se auto capacita.

- ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional?

Al realizar la presente interrogante, 3 de las 4 educadoras no responden a la pregunta. No obstante, la educadora 3 señala que para responder a los diversos tipos de aprendizajes o ritmos de aprendizaje realiza un diplomado en neurociencias pero aun así, no responde a la interrogante no especifica, como lo aborda y no entrega ejemplos. Por otra parte, la educadora 4 menciona que considera los estilos de aprendizaje en las planificaciones y en la diversidad de experiencias de aprendizaje y el abanico de recursos.

- ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?

Respecto a la tendencia de cambiar el término de discapacidad por diversidad funcional, Tres de cuatro educadoras en estudio coinciden con que es bueno cambiar el término. No obstante, se puede evidenciar que las tres educadoras no concuerdan en su argumentación. Mientras que la educadora 4, menciona que el cambio va mucho más allá que un cambio de terminología.

- Para usted, ¿es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo?

En la pregunta señalada, las cuatro educadoras concuerdan de manera afirmativa que para ellas es fundamental realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio. Pero es contradictorio al

momento de argumentar ya que las educadoras 1 y 2 delegan la responsabilidad a otros agentes y mencionan que es complejo responder a todas las diversidades de su nivel educativo por la falta del personal, lo último mencionado es similar al argumento que presenta la educadora 4. Mientras que la educadora 3 afirma que es importante y que en su establecimiento si se realizan adecuaciones curriculares.

- Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas?

Las educadoras 1, 3 y 4 en la presente interrogante señalan que es importante pero aún no se han especializado y en su argumento se basa en que su realidad educativa no han tenido la necesidad de especializarse en esa técnica. Por el contrario, la educadora 2 no responde a la interrogante.

Categoría 3: Barreras que se presentan respecto al trabajo con la diversidad funcional en los niveles del segundo ciclo de educación parvularia.

- ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel?

Las educadoras 1 y 2 argumentan en su discurso e identifican como una barrera para el aprendizaje la falta de capacitaciones y conocimientos frente a distintas necesidades de los niños. Mientras que la educadora 2 señala que en su realidad educativa los tipos de crianza influyen y afectan en su nivel educativo. Por el contrario, la educadora 4 señala que el ausentismo laboral perjudica el correcto funcionamiento y afecta de manera directa a los niños y niñas de su nivel.

Observación experiencias de aprendizajes, última semana de Abril.

Al realizar la activación de conocimientos previos, las 3 educadoras en estudio sólo realizan preguntas de manera general no se detienen a preguntar a los niños y niñas con diagnóstico o con necesidades educativas especiales. No muestran interés y no prestan ayuda para los logros de objetivos vinculados al aprendizaje significativo de los niños y niñas con diagnóstico o con necesidades educativas especiales.

Durante el transcurso de las experiencias de aprendizajes, ninguna de las cuatro educadoras en estudio, toman en consideración la información entregada por los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Las educadoras 3 y 4 toman en consideración a los niños y niñas con necesidades educativas especiales de manera ocasional, y a veces responden ante las demandas verbales o expresiones corporales. Mientras que las educadoras 1 y 2, durante toda la experiencia de aprendizaje no presentaron interés y ayuda a los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Durante la grabación, es posible evidenciar que ninguna de las educadoras en estudio utiliza materiales atractivos para lograr un aprendizaje significativo.

Respecto a la utilización del lenguaje inclusivo, durante las experiencias de aprendizajes observadas, es posible comprobar que ninguna de las 4 coinciden en su quehacer educativo, la educadora 1 nunca presenta un tono acogedor, la educadora 2 ocasionalmente, mientras que la educadora 3 y 4 regularmente utilizan un lenguaje acogedor durante la experiencia de aprendizaje.

Se puede evidenciar, que la educadora 1 en ningún momento de la experiencia se dirige por su nombre a los niños y niñas, la educadora 2 y 4 siempre realizan dicha acción y la educadora 3 regularmente menciona por su nombre a los niños y niñas.

Durante las experiencias de aprendizajes, la educadora 3 y 4 destacan verbalmente los logros de sus estudiantes con diversidad funcional pero lo realizan de manera ocasional. Mientras que las educadoras 1 y 2 no realizan dicha acción.

Al realizar el análisis del registro de observación es posible comprobar, que durante las prácticas educativas las educadoras 1 y 2 no implementan adecuaciones curriculares con los estudiantes que presentan algún tipo de diagnóstico o necesidades educativas especiales. Por al contrario las educadoras 3 y 4 si están plasmadas en sus planificaciones y evaluaciones diversificadas.

Durante las grabaciones, es posible manifestar que las educadoras 1, 2 y 3 no se ubican a la altura física de los niños y niñas para atender sus necesidades, a la vez en ningún momento de la experiencia, las educadoras no consideran los diferentes estilos de aprendizajes que presentan los niños y niñas con algún tipo de necesidad educativa especial. Por efecto, tampoco respetan los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. Por otra parte, la educadora 4 realiza las acciones planteadas pero de manera regular.

Frente a la utilización del lenguaje corporal como estrategia didáctica, todas las educadoras en estudio realizan esta acción, pero la realizan de manera ocasional. Esto quiere decir, que solo a veces realiza dicha conducta.

Se observa que las educadoras 2,3 y 4 en ninguna oportunidad verifican la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional. Por al contrario de la educadora 1 que sí se observa que realiza dicha acción.

Se logra comprobar por medio de la grabación, que las educadoras 1 y 2 nunca promueven y no respetan la autodeterminación en sus estudiantes esto quiere decir que no permiten que los niños y niñas puedan realizar una selección del material. Por al contrario, de las educadoras 3 y 4 permiten realizar dicha acción y se encuentra plasmada en la planificación de la experiencia.

Durante el periodo de la metacognición, las 4 educadoras en estudio nunca integran la experiencia personal de los niños y niñas con algún tipo de diagnóstico o necesidad educativa especial, más bien realizan preguntas de metacognición de manera general.

Respecto al material pedagógico utilizado en las experiencias de aprendizajes, las 4 educadoras en estudio no consideran los principios de singularidad, potenciación,

unidad, significado y juego. A la vez, es posible comprobar por medio de las grabaciones que respecto al principio de bienestar las educadoras 2, 3 y 4 lo consideran de manera ocasional, mientras que la otra educadora no lo utiliza. En relación a los principios de relación y actividad, la educadora 3 y 4, los utilizan de manera ocasional, en cambio las educadoras 1 y 2 no recurren en ningún momento a este principio.

Observación experiencias de aprendizajes, Quincena de Mayo.

Al realizar la activación de conocimientos previos, se observa que las educadoras 1 y 2 no les realizan preguntas a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, tampoco muestran interés y no prestan ayuda para los logros de objetivos vinculados al aprendizaje significativo. En cambio, las educadoras 3 y 4 toman en consideración a los niños y niñas con necesidad educativa especial o algún tipo de diagnóstico de manera ocasional

Durante todas las experiencias de aprendizaje las educadoras 2 y 3 en estudio no toman en consideración la información entregada por los niños y niñas. En cambio las educadoras 1 y 4 lo realizan ocasionalmente durante las preguntas claves.

Se observa que ninguna de las 4 educadoras en estudio no presentaron interés, ayuda a los niños y niñas con diversidad funcional ni tampoco responde a sus demandas verbales.

Durante el transcurso de la grabación es posible evidenciar que ninguna de las educadoras en estudio utiliza materiales atractivos para lograr un aprendizaje significativo.

Respecto al manejo del lenguaje inclusivo durante las experiencias de aprendizajes observadas es posible expresar que ninguna de las cuatro coinciden en su quehacer educativo, la educadora 1 nunca presenta un tono acogedor, la educadora 2 ocasionalmente mientras que las educadoras 3 y 4 regularmente utilizan un lenguaje acogedor durante las experiencias de aprendizajes.

Se puede evidenciar que la educadora 2 en ningún momento de la experiencia se dirige por su nombre a los niños y niñas, las educadoras número 2, 3 y 4 siempre realizan dicha acción.

Durante las experiencias de aprendizaje sólo la educadora 2 toma en consideración ocasionalmente los logros verbalizándoles a sus estudiantes con necesidades educativas especiales o algún tipo de diagnóstico. Mientras que las educadoras otras no realizan dicha acción.

Al realizar el análisis del registro de observación, es posible demostrar que durante las prácticas educativas las educadoras 1 y 2 no efectúan adecuaciones curriculares con los estudiantes que presentan diversidad funcional. Por otra parte, las educadoras 3 y 4 si realizan dicha acción, en sus planificaciones y en evaluaciones diversificadas.

Es posible manifestar que ninguna de las 4 educadoras en estudio se ubica a la altura física de los niños y niñas para atender sus necesidades en las experiencias grabadas.

Las educadoras en estudio 1,2 y 3 no consideran los diferentes estilos de aprendizajes que presentan los niños y niñas con algún tipo de diagnóstico o derivación. Por efecto, tampoco respetan los diferentes ritmos de aprendizaje que presentan los niños y niñas con diversidad funcional. Por al contrario, la educadora 4 que lo realiza regularmente.

Frente a la utilización del lenguaje corporal como estrategia didáctica ninguna de las 4 educadoras en estudio realiza esta acción durante las experiencias de aprendizajes grabadas.

Se observa durante la experiencia de aprendizaje que ninguna de las 4 educadoras verifica la adquisición del aprendizaje de los niños y niñas con necesidades educativas especiales o algún tipo de derivación.

Frente a la elección de los materiales en las experiencias de aprendizajes las educadoras 1,2 y 3 no promueven y respetan la autodeterminación en sus

estudiantes; elección del material. Por el contrario, de la educadora 4 lo cual también se encuentra plasmado en su planificación.

Al realizar la metacognición ninguna de las 4 educadoras integra la experiencia de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Se puede observar que las educadoras en estudio al utilizar el material pedagógico en las experiencias de aprendizaje en el principio de bienestar la educadora 2 nunca presenta interés en esta utilización de este principio, la educadora 3 y 4 lo realizan ocasionalmente y la educadora 1 lo utiliza regularmente, en los siguiente 7 principios no muestran interés en considerarlos (actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego), ni prestar ayuda para los logros de objetivos en los niño y niñas con diversidad funcional.

Categoría número 3: Barreras que se presentan respecto al trabajo con la diversidad funcional en los niveles del segundo ciclo de educación parvularia. Análisis de entrevista en profundidad.

¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel?

Las educadoras 1 y 3 concuerdan en que una de las barreras del establecimiento es que no existen especialistas. A la vez, las educadoras 1 y 3, coinciden al mencionar parte de la infraestructura y espacios. Igualmente la educadora 3 menciona como barrera los recursos.

¿Qué barreras identifica dentro del aula?

Al responder esta interrogante, ninguna de las educadoras coinciden ya que, la educadora 2 identifica como barrera el tiempo que existe dentro de la sala de clases en cambio, la educadora 3 identifica el espacio y la cantidad de niños dentro de su sala. Mientras, que la educadora 1 no identifica barreras dentro de su sala de clases.

4.5. Cumplimiento de Objetivos y respuesta a pregunta de investigación.

Objetivo específico número 1: Describir la opinión que tienen las educadoras de párvulos de los establecimientos investigados respecto al trabajo con la diversidad funcional.

Es posible describir que la opinión que tienen las educadoras de párvulos frente al trabajo con la diversidad funcional es: la incorporación de niños y niñas con necesidades educativas especiales en donde las educadoras los mencionan como enfermedades y problemas. Por esto es que su opinión frente al trabajo en la sala de clases con los niños y niñas con diversidad funcional debe ser apoyado constantemente de profesionales idóneos que puedan responder las necesidades de los estudiantes donde ellos los puedan llevar a un aula de recurso o trabajar directamente con otras entidades o centro de ayuda.

Señalan que es importante realizar adecuaciones curriculares en los distintos momentos de las experiencias de aprendizaje y hacen hincapié a que es pertinente que las educadoras de párvulos deben poseer y utilizar diversas técnicas para trabajar con los niños y niñas con diversidad, no obstante, ellas señalan que no poseen esas habilidades. Las educadoras en estudio coinciden que es bueno cambiar el término de discapacidad por diversidad funcional.

Objetivo específico número 2: Identificar y analizar las prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulos en los niveles de segundo ciclo frente a la diversidad funcional.

Es posible identificar las prácticas educativas que utilizan las educadoras de párvulos en estudio a través de la grabación de dos experiencias de aprendizaje ejecutadas por ellas, realizando un análisis con lo que ellas dicen durante la entrevista en profundidad.

Se identifica que durante todo el proceso de las experiencias de aprendizaje que dos de las cuatro educadoras en estudio no realizan preguntas y no interactúan con los niños y niñas con diversidad funcional dejando de lado los ritmos y estilos

de aprendizaje, por lo tanto, no existe una verificación verbal de los logros de los estudiantes.

Durante este proceso se puede evidenciar que los materiales didácticos utilizados fueron solo manipulados por las educadoras en estudio y también se observa que constantemente se utilizan guías de trabajo. Lo observado, no responde al discurso que mencionan durante la entrevista en profundidad, ya que ellas señalan que se encuentran constantemente apoyando a los niños y niñas con diversidad funcional a la vez apoyando con material atractivo y modificando las guías entregadas. Por lo tanto, se puede comprobar que existe una incongruencia entre lo que ellas dicen que realizan y en las prácticas cotidianas que ejecutan durante las experiencias de aprendizaje observadas. A través de lo observado y analizado respecto al material pedagógico utilizado en las experiencias de aprendizaje no estiman los principios pedagógicos estipulados en las bases curriculares de la educación parvularia ya que, no consideran en su totalidad el bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad y significado. Se observa, que durante las prácticas los niños y niñas con diversidad funcional no interactúan con el material, con sus pares, no se observa una experiencia lúdica y significativa en donde participen activamente los niños y niñas con diversidad funcional.

También, se logra identificar mediante la observación de las grabaciones de las experiencias, que dentro de la planificación, recursos didácticos, estrategias metodológicas, y evaluaciones solo 2 de las 4 educadoras presentan adecuaciones curriculares, se observa que los niños y niñas con diversidad funcional deambulan dentro de la sala de clases o son dejados de lado durante la experiencia, lo que no es concordante con lo que ellas declaran en su entrevista, diciendo que hacen adecuaciones en algunos ámbitos de éstas.

Por medio de la entrevista en profundidad se puede identificar que las educadoras de párvulos en estudio, reconocen que es importante realizar articulación con profesionales para un apoyo constante en el aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional. No obstante, se observa durante las

experiencias de aprendizajes grabadas que las cuatro educadoras de párvulos delegan la responsabilidad de los estudiantes con diversidad funcional a otros especialistas o técnicos en párvulos. Por lo tanto, existe una incongruencia al requerir o presentar preocupación por realizar una articulación para el beneficio de los estudiantes con diversidad funcional.

Objetivo específico número 3: Distinguir las barreras que se presentan respecto al trabajo con la diversidad funcional en los niveles del segundo ciclo de educación Parvularia.

Es posible distinguir las barreras que se presentan respecto al trabajo de la diversidad en los niveles educativos que son sujeto de investigación, ya que cada una de las educadoras menciona que existen barreras, relacionadas a la falta de personal y capacitaciones y falta tiempo en los procesos educativos y el déficit de trabajo colaborativo con profesionales especialistas, no permite que la educadora adquiera herramientas aptas para el trabajo con la diversidad funcional.

Pregunta de Investigación: ¿Cuáles son las perspectivas sobre la diversidad funcional que poseen las educadoras de párvulos?

Por medio de los instrumentos y procedimientos llevados a cabo durante la investigación realizada, es posible identificar, describir y analizar las perspectivas sobre la diversidad funcional que poseen cuatro educadoras de párvulos de segundo ciclo, en donde se conoce que es lo que dice, hace y valora respecto al trabajo con estudiantes con diversidad funcional.

El discurso que señalan las educadoras en estudio nace a través, de un desconocimiento el cual, se ve reflejado en la entrevista, en donde ellas mencionan diferentes tipos de diversidad funcional, éste resulta erróneo ya que, manejan un concepto distorsionado el tema planteado.

Las educadoras, dicen que la diversidad funcional es considerar que las necesidades educativas especiales son enfermedades, diferentes culturas y realidades socioeconómicas. A la vez, señalan que están de acuerdo con la tendencia de cambiar el término de discapacidad por diversidad funcional, pero sus

argumentos no coinciden ya que, cada una posee un significado diferente respecto al concepto de diversidad funcional. Esto se contrapone, con lo expuesto por el Foro de vida independiente, Mayo 2005. En donde, el concepto de diversidad funcional, se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad.

Por lo tanto, el que las educadoras señalen que la diversidad funcional es una enfermedad, es una mirada desvirtuada del significado real de diversidad funcional, esto se ve reflejado en las experiencias de aprendizaje grabadas ya que, es posible observar lo que sienten las educadoras de párvulos frente a esta diversidad a través, de la actitud que se refleja. Si bien, no existe un rechazo, como tampoco un aislamiento, pero se denota que ellas ignoran o sobreprotegen a los estudiantes con diversidad funcional. Por consecuencia, no se observa una actitud positiva frente a los estudiantes, no hay una preocupación por la inclusión, bienestar, singularidad y por la adquisición del aprendizaje. Por lo tanto, el discurso que poseen las educadoras de párvulos no responde a la tendencia de cambiar el término de discapacidad por diversidad funcional más bien, va dirigido hacia una discriminación y exclusión sobre todo si se menciona como enfermedad. Mientras que esta tendencia busca enfatizar la diferencia o diversidad y no disminuir.

Respecto a lo que realizan las educadoras durante las prácticas educativas se observa y se comprueba, que no se realiza ningún tipo de estrategia para que los estudiantes con diversidad funcional puedan adquirir el conocimiento, si bien dos de las cuatro educadoras realizan adecuaciones curriculares o evaluaciones diversificadas, no se utiliza materiales atractivos que permitan que los niños y niñas manipulen.

Las experiencias de aprendizaje ejecutadas, son parte de un modelo homogeneizador característica que no respeta la singularidad e individualidad de cada niño y niña, las educadoras en estudio no responden a los principios pedagógicos plasmados en las bases curriculares en donde se propone que cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único con características, necesidades, intereses y

fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Los estándares orientadores para las carreras de educación parvularia se publican el año 2015, donde el Ministerio de Educación proporciona a las instituciones formadoras orientaciones claras y precisas acerca de los contenidos disciplinarios y aspectos pedagógicos que debe dominar todo educador y educadora de párvulos al finalizar su formación inicial. Donde se describen qué conocimientos deben saber y qué deben saber hacer los educadores y educadoras de párvulos, así como las actitudes profesionales que deben desarrollar durante su formación. Por otra parte, se espera una futura educadora de párvulos que aborde la dimensión ética y moral de su profesión, a través del compromiso con su propio aprendizaje y con el aprendizaje y formación de sus párvulos. De este modo, se aspira a una profesional capaz de aprender en forma continua, conocer cómo se genera y transforma la cultura escolar, y estar preparada para promover el desarrollo personal y social de las niñas y niños a su cargo. También, explicita, que es lo que la educadora egresada debe saber hacer en sus prácticas educativas donde menciona, que debe demostrar responsabilidad y compromiso con su profesión y quehacer pedagógico, consciente de su intervención en el bienestar, aprendizaje y desarrollo de cada niño y niña a su cargo, y debe responsabilizarse y asumir proactivamente su quehacer pedagógico, en respuesta a las necesidades de la sociedad en diferentes contextos.

Lo mencionado anteriormente, responde a las competencias que deberían poseer las educadoras de párvulos durante sus prácticas educativas. Cabe mencionar, que sólo 2 de las 4 educadoras en estudio demuestra un compromiso con su profesión a la hora de la intervención en el bienestar, aprendizaje y desarrollo de cada niño y niña con diversidad funcional en donde, no se responsabilizan y no dan respuesta a las necesidades en la adquisición el conocimiento. También es posible identificar que cada educadora en estudio posee distintos años de

experiencia laboral, esto permite tener una visión más amplia respecto a las perspectivas que poseen frente a la diversidad funcional.

Existe una coincidencia al momento de reconocer las barreras que impiden una adquisición del aprendizaje en donde las cuatro educadoras en estudio señalan que para ellas las barreras se basan netamente la matrícula excesiva dentro las salas de clases y el ausentismo laboral o la falta del personal. Lo mencionado por las educadoras, responde a una de las barreras planteadas por Booth y Ainscow, en donde queda demostrado que las educadoras dejan de lado por desconocimiento lo que corresponde a las barreras actitudinales, metodológicas, organizativas y sociales. Por lo tanto, vendría siendo de gran importancia identificar y conocer las diferentes barreras, para poder realizar un trabajo más eficaz a la hora de abordar la diversidad funcional tanto dentro, como fuera de la sala de clases.

MARCO CONCLUSIVO

5.1 Discusiones y conclusiones

La investigación realizada es relevante y de gran impacto, ya que los resultados obtenidos permiten dar cuenta de las diferentes perspectivas que poseen las educadoras de párvulos frente a la diversidad funcional. Lo cual, deja en evidencia el perfil que poseen las educadoras en estudio en ámbitos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

En el desarrollo de las experiencias de aprendizaje existe un desconocimiento de estrategias efectivas para atender la diversidad funcional, ciertamente esto se ve afectado por la cantidad de estudiantes que conforman el grupo curso, en donde los profesionales y especialistas que existen en los centros investigados no son los suficientes para abordar la realidad de los establecimientos.

Se evidencia cierta contradicción y falta de coherencia entre el discurso que dan a conocer y lo que realmente realizan. A modo de ejemplo, las educadoras declaran por medio de las entrevistas en profundidad que se encuentran constantemente apoyando a los niños y niñas con diversidad funcional a la vez apoyando con material atractivo y modificando las guías entregadas. Por lo tanto, se puede comprobar que existe una incongruencia entre lo que ellas dicen que realizan y en las prácticas cotidianas que ejecutan durante las experiencias de aprendizaje observadas, no estiman los principios pedagógicos estipulados en las bases curriculares de la educación Parvularia, no se presentan adecuaciones curriculares, delegan la responsabilidad de los estudiantes con diversidad funcional a otros especialistas o técnicos en párvulos, lo que no es concordante con lo que ellas dicen.

Existe una clara confusión sobre el término diversidad funcional, refiriéndose a él como la atención a las necesidades educativas especiales de niños y niñas enfermos. Por consiguiente, existe una falta de actualización y capacitaciones de parte de las educadoras en sus competencias pedagógicas que permitan atender las diversidades funcionales. Las herramientas, procedimientos y estrategias utilizadas por las educadoras son limitadas en donde buscan homogeneizar al grupo

curso. Por lo tanto, no consideran la singularidad, diferentes ritmos y estilos de aprendizajes que poseen los niños y niñas

Si bien, los establecimientos en estudio reciben a niños con capacidades diferentes, éstas no se hacen responsable al minuto de hacer efectivo un currículo que respete estas diferencias, esto se comprueba al evidenciar las experiencias de aprendizaje ya que, a la hora de planificar y ejecutar las experiencias no se realiza en base a la diversidad, ya sea porque no saben cómo hacerlo o simplemente les resulta más cómodo realizar clases homogéneas. Es decir no consideran diversas actividades y estrategias de modo que puedan responder a las necesidades de aprendizajes de todos los niños y niñas.

En consecuencia, se puede afirmar que el nivel de preparación de las cuatro educadoras de párvulos de segundo ciclo en los establecimientos estudiados, en ámbitos de atención a la diversidad funcional se encuentran en un nivel bajo casi nulo, frente a los énfasis propuestos por las políticas públicas actuales donde se prioriza un trabajo inclusivo, con atención a la diversidad y que permita aprendizajes efectivos para todos los niños y niñas del país. No obstante, esta debilidad no es solo un problema de la educadora de párvulos, sino un problema de la escuela y su gestión, quien no se hace cargo de trabajar en conjunto con los docentes, ocupándose por un monitoreo y seguimiento sistemático al trabajo realizado y entregando un apoyo real.

Asimismo, es posible mencionar que con una mirada más global respecto al trabajo con la inclusión y atención a la diversidad se puede afirmar, que las grandes instituciones que atienden a la educación inicial como lo es JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) y Fundación Integra, se han hecho presentes y han formalizado algunos planes de acción para concretizar un trabajo inclusivo y de atención a la diversidad a través, de charlas, seminarios y capacitaciones en donde buscan concientizar y sensibilizar a toda su comunidad educativa.

No obstante, al ser una problemática que nos compete a todos y todas como País se puede decir, que el Ministerio de Educación se debe ocupar de generar espacios reales para sensibilizar a los docentes respecto a este tema, que entreguen

recursos (didácticos, pedagógicos, de tiempo, capacitaciones) a todas las instituciones educativas de la primera infancia, para lograr un trabajo inclusivo y de atención a la diversidad en todo el País.

5.2 Principales dificultades para la realización del estudio.

Al momento de realizar el presente estudio surgieron diversas dificultades, la más importante fue solicitar a las educadoras de párvulos y establecimientos educativos que participaron durante este proceso. Si bien, su participación fue totalmente voluntaria, existieron un cierto recelo de mostrar o comentar respecto a sus prácticas educativas, existía un temor al sentirse juzgadas por sus metodologías y métodos de trabajo, el cual se derribó al momento de la entrevista en profundidad, donde se pudieron conocer sus miedos respecto al presente estudio. Otra dificultad presentada, fue al momento de coordinar las experiencias grabadas, ya que durante el periodo de estudio en algunos de los jardines infantiles existía un alto ausentismo laboral ó debido a un alto contagio por COVID 19 tuvieron que cerrar sus puertas y guardar cuarentena preventiva, es porque tuvimos que reagendar las visitas. No obstante, a las dificultades presentadas durante el proceso, se pudo llevar a cabo la investigación.

5.3 Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación

Respecto al resultado obtenido en la investigación realizada en los cuatro centros educativos en donde las investigadoras realizan una reflexión sobre la realidad existente frente a la atención a la diversidad funcional.

Es pertinente que exista una concientización y sensibilización de parte de las educadoras en estudio para conocer y trabajar en base a la diversidad funcional, se les sugiere a cada una de ellas, capacitarse e interiorizarse respecto al tema de diversidad funcional, en donde puedan comprender las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que posee cada niño y niña con diversidad funcional. Por medio de una sensibilización de parte de las educadoras respecto a la atención a la diversidad funcional se podría generar un sentimiento de empatía y ponerse en el lugar de los niños, niñas y familia, a través de esto podría nacer una preocupación

por que los estudiantes accedan a un aprendizaje significativo eliminando algunas barreras.

Crear instancias de trabajo colaborativo con la familia, para que cada educadora conozca la realidad emocional que tiene cada niño y niña con diversidad funcional. Así también generar instancias para generar una sensibilización con todos los apoderados del grupo curso para crear mayor participación en torno a la enseñanza – aprendizaje en el contexto familiar tales como: talleres, capacitaciones, participación activa en sala, actividades extracurriculares, entre otras.

Generar espacios de articulación constante con todos los profesionales y asistentes de la educación que existen dentro de la institución en donde se puedan crear instancias en donde se reflexione y compartan sus experiencias frente al trabajo con la diversidad funcional y trabajar para aunar criterios, buscando asesorías con expertos los cuales, a través de charlas, talleres, seminarios y capacitaciones colaboren para crear diferentes estrategias a nivel institucional y así eliminar barreras para el aprendizaje.

La responsabilidad de abordar la diversidad funcional es de todos y todas, este debe ser el motor que impulse el logro de todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se sugiere a los establecimientos que fueron sujeto de estudio, que realicen una reformulación a nivel curricular el cual debe considerar la inclusión como punto de partida y trabajar en base a ella, capacitando e interiorizando a todo el estamento docente, actualizando todo lo que conlleva esta reformulación curricular en base a la inclusión y atención a la diversidad.

A la vez, se sugiere que exista más apoyo de especialistas dentro de las salas de clases, que apoyen constantemente en las experiencias de aprendizaje, por lo tanto, es oportuno que existan contrataciones de profesionales idóneos que sean expertos en las diferentes diversidades funcionales que se presenten dentro de la institución. Generando redes de apoyo para la eliminación de barreras existentes en los establecimientos.

Tomando en consideración los grandes desafíos que enfrenta la escuela y como se ha clarificado durante todo el presente estudio es pertinente eliminar el enfoque homogeneizador que tiende a considerar a todos los estudiantes como un grupo compacto que aprende de la misma forma, a través de los mismos recursos. Es pertinente promover el desarrollo de experiencias de aprendizaje cada vez más accesibles y significativas para todos los alumnos para así responder de manera integral a cada niño y niña como lo mencionan los principios básicos de la educación parvularia, cumpliendo así todas las normativas educacionales. Como es un trabajo constante de mejora y actualizaciones las futuras líneas de investigación pueden ir enfocadas a las estrategias que utilizan las educadoras de párvulos al evaluar cada una de las experiencias de aprendizajes, para determinar qué es lo se está realizando en las salas de clases, si responden a los diversos estilos de aprendizajes y capacidades, si se utilizan planificaciones o evaluaciones diversificadas, esto brindaría información valiosa respecto al quehacer educativo. Otro factor importante son las instituciones formadoras, las cuales constantemente realizan reformulación a nivel curricular para responder a las normativas educacionales, pero es fundamental detenerse en el perfil de egreso de futuras educadoras de párvulos en ámbitos actitudinales y realizar un seguimiento durante su desempeño laboral.

BIBLIOGRAFÍA

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albert,M.(2006).”La investigación Educativa”. Editorial, Mc Graw Hill. España.
- Arnaiz,P.(1997).”Atención a la Diversidad, Programación curricular”. Editorial EUNED.
- Artigas,W.Robles, M.(2010)”Metodología de la Investigación: Una discusión necesaria en universidades zulianas”.Vol.10. N°11.Revista Digital. Recuperado: <http://www.revista.unam.mx/vol.11num11/art107/art107.pdf>.
- Barbolla,C. Benavente,N. López,T, Martín de Almagro,C. Perlado,L. Serrano,C. (2010). “Investigación Etnográfica, Método de Investigación Educativo en Educación Especial”.España.
- Booth,T. Ainscow,M.(2000) “Publicación del INDEX o índice de Inclusión Educativa”.(ed. Mark Vaughan).
- Canto,J. Burgos,R.(2010) “Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios”. Congreso Liberoamericano de Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Cornejo,H.(2003) “Modelo comprensivo- interpretativo del proceso de apropiación subjetiva de tecnología en organizaciones” . Revista Iberoamericana de ciencia, Tecnología y Sociedad.
- Delors, J. Amagi,I .Carneiro,R. Gorham,W. Manley,M...Nanzhao,Z. ”La educación encierra un tesoro”. (Ed.UNESCO). Santillana.
- Devia. A.S (2017) “Particularidades de la educación parvularia, Intendencia de educación parvularia”. Equipo Editorial: Branttes, Caroca ,Marambio, Moreno. Santiago, Chile
- Dyson,A (2010). “Cambios en la perspectiva sobre la educación especial desde un enfoque Ingles”. Revista educación Inclusiva. VOL.3,N°1.
- Education and Culture. “Estrategias y Prácticas en las aula inclusivas”. Recuperado: http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf.

- Educere.(2013) “Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativa. la revista venezolana de educación, vol. 17 num. 56.
- Egon, G., Guba,E., Yvonna, S., Lincoln. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”. 2002.pp.113-145
- Faure,E.Herrera,F.Kaddoura,A.Lopes,H.Petrovski,A...Rahnema,M (1973).”Aprender a ser, la Educación del futuro”.Editorial Alianza, S.A. Milan,Madrid.
- Fundación Chile. (2006) “CARGO: Educadora de Párvulos, Perfil de Competencias”. Recuperado: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Perfil_Educadora_Parvulos.pdf
- Guerrero, L. (2001). “La Entrevista en el Método Cualitativo”. Recuperado de: <http://www2.facso.uchile.cl/investigacion/genetica/cg04.htm>
- Instituto Profesional Providencia.(2015).”Escuela de Educación, Educación Parvularia”. Recuperado: <http://www.ipp.cl/descargas/m2015/educacion-parvularia-pdf>
- Instituto Profesional Providencia.(2015).”Perfil de Egreso de la Carrera Educación Parvularia”. Recuperado: http://campus.ipp.cl/ddocencia/documentos_alumnos_presencial.asp.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles,(2010) “Material de Apoyo en educación inclusiva”, (1ª ed.) Santiago, Chile.
- Lindqvst,B.(1994). “Educación Inclusiva”. Recuperado: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>
- Machado, A. “Calidad y diversidad en la Educación Chilena” (en línea). Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=91530>
- Marín,L.” El Paradigma Cualitativo”. Recuperado: (<http://ocw.um.es/transversales/utilizacion-del-podcast-como-recurso-educativo-en/material-de-clase-1/i-042-paradigma-cualitativo.pdf>)
- Martínez, L. (2007). “La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación”. Recuperada: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la->

observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicion-de-un-tema-de-investigacin.pdf

- Martínez,C.(2006). "Método de estudio de caso, Estrategia metodológica de la investigación Científica". Red de Revistas de América Latina y el Caribe. Versión 2.2,Beta. Barcelona, España.
- Mineduc (2019)."Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia".Santiago. Chile.
- Mineduc. (2012)."Estándares Orientadores, Para la Carrera de Educación Parvularia". Lom Ediciones. Santiago, Chile.
- Mineduc.(1998)"Ley N°20.201".(art 9°). Valparaiso. Chile. Recuperado: <http://www.leychile.cl/navegar?ydNorma=263059>
- Mineduc.(2009), "Ley General de la Educación". (Boletín N°4970-04).Valparaiso. Chile. Recuperado: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/docn201304231523270.Ley_General_Educacion.pdf
- Mineduc.(2009)" Decreto con toma de razón N°170).Santiago, Chile. Recuperado: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto170.pdf>
- Nuñez,C.Araújo,A. "Paulo Freire Pedagogía de la Esperanza". Recuperado: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>.
- ONU.(1948) "La declaración Universal de los Derechos Humanos".Art1. Recuperado: <http://www.un.org/es/document/udhr/>
- Peña,M.(2013).Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. Psiperspectiva. 12(2),9-103. Recuperado: <http://www.psicoperspectivas.cl/doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
- Peñaherrera,M. Cobos,F.(2011)." Inclusión y currículo intercultural". Revista de Educación Inclusiva VOL 4, N°3.pp.145-154.

- Pérez,G. (2007). “Desafíos de la investigación cualitativa”. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Santiago. Chile.
- Real Academia Española, Asociación de academia de la lengua Española. “Diccionario de la Lengua Española”,(23ªed). Ed del tricentenario, Madrid: Espasa, 2014.
- Romanach,J.Lovato,M. (2005).”Foro de vida Independiente, Diversidad Funcional, Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”. Recuperado: http://www.Forovidaindependiente.org/Files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Rubiales, M. (2010).”Aspectos de la Diversidad” .Revista innovación y Experiencias Educativas.
- Sampieri,R. Fernández, C.Baptista, P. (2006). “Metodología de la Investigación”.(4ª ed.). Mexico,D.F.
- Schmelkes, S. (2011).”Educar en y para la diversidad”. Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional Latinoamericana, 37 (2), 38-51.
- Taylor,S.J. Bogdan, R (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Recuperado: http://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylo_y_Bogdan.pdf
- UNESCO,(2004).”Temario Abierto sobre Educación Inclusiva”, (Impreso por Archivos Industriales y Promocionales Ltda). Santiago. Chile.
- UNESCO. (2000).”Informe final del Foro Mundial sobre la Educación”. Dakar (Senegal).pp 24.
- Unesco.(1994).”Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”. Salamanca, España.
- Unicef.(2006).”Convención sobre los derechos del niño”. Comité Español. Madrid.

- Unidad de currículum y evaluación, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (2005). “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” Santiago de Chile.
- Wakefield, M (2008). “Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje”. Versión 1.0. Editorial, CAST.
- Warnock, M. (1987). “Encuentro sobre necesidades de educación especial”. Revista de Educación, nº Extraordinario, pp45-73.

ANEXOS

7. ANEXOS

Entrevistas en profundidad

| ENTREVISTA | |
|--|--|
| Nombre Entrevistada: Gloria Vallejos | Lugar de trabajo: Jardín Infantil Petetín |
| Edad: 39 años | Cargo: Educadora de nivel Medio Mayor |
| Años de experiencia: 13 años y 7 meses | Lugar donde estudio: Universidad Central |
| Perfeccionamiento reciente: Diplomado aprendizaje Socio emocional | |

Categoría 1:

- Las siguientes preguntas se relacionan con el discurso (que es lo que dice) sobre la diversidad funcional

1. ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?

De manera muy personal nose si se está haciendo algo, se confunde todavía lo que es integración con inclusión y siento que todavía se aplica el termino de porque la inclusión es muy compleja, es un cambio social y la sociedad está muy dañada, porque tu integras, ven acá acomódate a lo mío pero ¿yo me voy acomodar a ti? Es casi imposible yo lo pienso y veo en Matías mi hijo, le va tan mal en el colegio siento que el Matías necesita inclusión y siento que no es así, lo integran a un sistema educativo pero que no está adaptado para él y a él le sigue yendo muy mal, que no piensan en él y así le debe pasar a niños que deben tener problemas incluso más graves, no piensan en ellos, piensan en el sistema del colegio del jardín pero no piensan en ese niño como persona, como un ser único.

2. de acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad

La diversidad no es sólo un niño que sea con necesidades educativas especiales, por que a final de cuentas todos tenemos una necesidad educativa diferente que sea de mayor o más bajo, que se note o no se note, siento que hay muchas trabas para aceptar esa diversidad, uno lo ve en los jardines nuestros, se pelea para que no entren niños con necesidades educativas, la educadora de diferencial pelea para que no entre, entonces tu partes de esa base, ¿que se espera para nosotras? Incluso falta para aceptar esta diversidad no es sólo una aceptación o integrarlos sino, que tiene que ver con el hecho que si estas preparada para darle a ese niño lo que el necesita, para responder a sus necesidades, porque todos somos diversos.

3. ¿Qué tipos de diversidad conoce? ¿cree que el tema de diversidad está presente en la sala de clases? ¿Qué tipos de diversidad identifica en su nivel educativo?

hay diversidad económica, se nota el tema de los grados una de las primeras diversidades, la diversidad económica en como tú ves al niño en general, de las cosas que trae, como se viste, como se habla, incluso los niños como se relacionan en cuanto al grado económico, digámoslo así, hay niños que son bien miradores en menos y se da, nos ha pasado, también, hay niños con problemas de lenguaje, niños con TEA, niños con síndrome de down y en realidad, esas diversidades son las que se ven en los jardines infantiles y en cuanto a la diversidad de aprendizaje no se aplica. Y el error que cometemos todas al momento de planificar, tu planificas de una manera acotada no se explica la variedad de cosas que es la que vas a entregar, muchas veces por hacer una planificación que debes entregar en un tiempo rápido no piensas en el niño que quizás no va a ocupar el lápiz de palo porque es muy delgado y necesita un plumón más grande o la tijera o a él no le gusta y si le gusta pintar con tempera y tu planificación no contempla la tempera pero a él si le gusta quizás hacerla así uno misma lo limita a ellos porque una se limita a sí misma, porque tienes poco personal, porque te da lata aplicar, más recursos, mas pega y porque tampoco tenemos los recursos, si bien es cierto antes habían muchos recursos, ahora ya no llega material, entonces muchas veces,

nosotras tenemos que proporcionar, de repente es como pucha y la falta de personal también te impide acompañar esta diversidad, porque de repente tienes la visual del grupo en general y no tienes el tiempo para sentarte al lado del niño ayudarlo con el aprendizaje y lo miras de lejos para ver si lo hizo o no lo hizo. Por mucha intención que tengas, vas dejando de lado a los niños y es un error tremendo, porque de repente te fijas en el niño que es agresivo y que está haciendo otra cosa nada que ver, y mientras están haciendo la actividad descuidaste a lo mejor al que tenía toda la intención de resolverla o de hacerlo pero tu estas ocupada haciendo otra cosa, porque estás sola en la sala.

4. Usted, ¿ ha escuchado hablar de diversidad funcional?

No.

Categoría 2:

- Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace)

1. ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional?

No se hacen, en realidad no se hacen, no están plasmadas en las planificaciones, a pesar de que este año la Anita nos dijo de que tenían que estar, pero también hay un error en el concepto o lo que te solicitan, porque ellas piden que estén mencionados los grupos diferenciados pero Anita dice que ella no va hacer adecuaciones curriculares sino que ella te puede dar orientaciones a ti para que hagas las adecuaciones, nose si lo exige pero es como que tu vas quedando al debe siendo que también es pega de ella.

2. ¿Qué articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula?

Es primera vez que Cricar se da este trabajo, ellos hicieron una reunión, donde cada nivel expusiera los niños con necesidades que tuviesen para poder hacer estos lineamientos y esta articulación, no había pasado antes de echo antiguamente,

Cricar se negaba a entregarnos informes con respecto a los niños que ellos trataban, bueno hasta el día de hoy se niegan también, no van hacer informes, pero sí van a tener una comunicación en donde puedan comunicar. Mira, habían contratado otra diferencial que era romina y la mina se veía bien pro, ella como que trato de reorganizar la pega, se veía súper buena, pero se la llevaron a la escuelita y hasta ahí llegamos, nos quedamos nuevamente sólo con Ana María.

3. ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional?

Por mucha intención que tengas, vas dejando de lado a los niños y es un error tremendo, porque de repente te fijas en el niño que es agresivo y que está haciendo otra cosa nada que ver, y mientras están haciendo la actividad descuidaste a lo mejor al que tenía toda la intención de resolverla o de hacerlo pero tu estas ocupada haciendo otra cosa, porque estás sola en la sala.

Categoría 3:

- Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora sobre la diversidad funcional (piensa)

1. ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?

Yo creo que siempre es positivo tratar de romper barreras respecto a las limitantes que ponemos a las diversidades de los niños el solo hecho de pensar que uno es discapacitado ya es un tema segregador entonces si nosotros abrimos la palabra a esta nueva terminología lo indica igual es como auspicioso el que la gente empiece a pensar que no tenemos limitantes de que las limitantes las ponemos nosotros porque antiguamente los niños con síndrome de down se les entregaban muy pocas oportunidades y por eso quizás ellos tampoco abrían sus horizontes y se quedaban como niños muy limitados en sus hogares entonces yo creo que las mismas familias al ir conociendo nuevas cosas y los entornos también, les abre puertas a los niños dentro de lo que pueden realizar, si les dan nuevas

oportunidades. Nosotras teníamos un niño con síndrome down diego, super simpático pero como una atracción en el jardín porque nosotras mismas lo hacíamos ver diferente pero inconsciente, para el día de la graduación todo el mundo quería ver al diego como una atracción porque el cabro era divertido, simpático, pero quizás todos son igual de simpático pero como el tiene síndrome de down se veía diferente por eso era más atractivo a la vista, era como hay que tierno.

2. Para usted, ¿es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo?

El error que cometemos todas al momento de planificar, tu planificas de una manera acotada no se explica la variedad de cosas que es la que vas a entregar, de repente la falta de personal también te impide acompañar esta diversidad, porque de repente tienes la visual del grupo en general y no tienes el tiempo para sentarte al lado del niño ayudarlo con el aprendizaje y lo miras de lejos para ver si lo hizo o no lo hizo.

3. Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas?

Siento que es necesario para todos, dentro de mi realidad actual no lo es, pero siento que para la sociedad si lo es, porque si yo tengo que ayudar a alguien en su minuto a mi me encantaría tener la posibilidad de ayudar a esa persona siento que es tan importante poder ayudar a alguien que lo necesite, entonces siempre la gente dice nosotros integramos, pero en realidad no es solo cambiar una silla o una mesa o la bajada, tiene que ver que un montón de formas de como tu invitas a esa persona a sentirse incluida en un lugar y a mi personalmente me encantaría aprender, pero he buscado diplomado en lenguaje de señas pero no he encontrado, pero siento para mi necesidad mía es fundamental, para mi entorno no lo es, pero imagínate que si lo tuviera, no tenemos como responder a esa necesidad y que pasa? Ese niño no entra.

Categoría 4:

- Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje.

1. ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel? ¿Qué barreras identifica dentro del aula? ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

Yo hace muy poco tiempo descubrí lo que eran niños con TEA, hay cosas que uno debería pero lamentablemente nuestros horarios no nos permiten y la jefatura tampoco, en la actualización del personal, lo critican y es un punto de calificación uno dice, y a qué hora?

Se ve cuando Ana María expone, ella habla súper bien, yo no encuentro que sea una mala profesional, pero tiene una zona de confort. Ella debería hacer un proyecto y capacitar al personal, exclusivamente las que tienen niños con TEA, niños con síndrome down

2. ¿Qué barreras identifica dentro del aula?

Tampoco tenemos los recursos, si bien es cierto antes habían muchos recursos, ahora ya no llega material, entonces muchas veces, nosotras tenemos que proporcionar, de repente es como pucha y la falta de personal también te impide acompañar esta diversidad, porque de repente tienes la visual del grupo en general y no tienes el tiempo para sentarte al lado del niño ayudarlo con el aprendizaje y lo miras de lejos para ver si lo hizo o no lo hizo.

3. ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

Por mucha intención que tengas, vas dejando de lado a los niños y es un error tremendo, porque de repente te fijas en el niño que es agresivo y que está haciendo otra cosa nada que ver, y mientras están haciendo la actividad descuidaste a lo mejor al que tenía toda la intención de resolverla o de hacerlo pero tu estas ocupada haciendo otra cosa, porque estás sola en la sala.

3. ¿Cómo se podrían superar estas barreras?

Con acompañamiento constante y orientación real de especialistas

| ENTREVISTA | |
|---|--|
| Nombre Entrevistada: Marjorie Romero | Lugar de trabajo: Jardín Infantil Petetín |
| Edad: 38 años | Cargo: Educadora de nivel Medio Mayor |
| Años de experiencia: 16 años | Lugar donde estudio: Universidad Autónoma |
| Perfeccionamiento reciente: Curso en neurociencias, emociones. | |

Categoría 1:

- Las siguientes preguntas se relacionan con el discurso (que es lo que dice) sobre la diversidad funcional

1. ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?

Siento que a nosotros nos falta mucho para implementar reformas de inclusión, a nivel país sobre todo por un tema de recursos, pasa desde la base de la formación de los profesores, desde las universidades, la formación del docente hacia arriba, y queda docente muy antiguo, no hay una renovación. Al final, faltan muchos recursos para que seamos lo que se estima que seamos.

2. De acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad. ¿Qué tipos de diversidad conoce?

En cuanto a la diversidad, es lo mismo tendríamos siempre con la educadora de diferencial que impide que los niños puedan entrar, porque tampoco están preparados, en cuanto a infraestructura, en cuanto a metodología, para nosotras también es difícil, si bien es cierto somos de una juventud pero también venimos con conocimientos más de antes, el tema de la planificación, no es variable, no cambia, y te da miedo cambiar el tema de la planificación por el miedo al cambio, porque tampoco estamos como insertos en ese cambio.

3. ¿Qué tipos de diversidad identifica en su nivel educativo?

El fuerte de los jardines infantiles diversidad socioeconómica, sensoriales, TEA, síndrome de down, pero esta diversidad es la que se observa ahora, porque antes, porque años atrás no se daba esta diversidad tan amplia como se da ahora, o quizás no se percibía como ahora.

4. Usted, ¿ha escuchado hablar de diversidad funcional?

No.

Categoría 2:

- Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace)

1. ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional?

Yo en mi nivel tengo un un niño con TEA, tengo un niño con trastorno sensorial, tengo una con síndrome down, tuvimos reunión con Anita para ver este tema de la adecuaciones porque en realidad comentábamos junto con mi otra partner decíamos, pucha como hacemos la adecuación curricular si al final nosotras tampoco tenemos los conocimientos necesarios para hacer esa adecuación curricular, entonces lo planteamos de esa forma y la anita por ejemplo ella nos va hacer la adecuación curricular de javiera, que es la niña con síndrome de down, cual va ser la adecuación, por ejemplo vamos a bajar el nivel de objetivo de ella de tramo 2 vamos a bajar al tramo 1 en la evaluación y en las actividades en sí, también se va hacer un trabajo en conjunto con ella y con alexandro que es el niño con TEA, que vamos a trabajar solo con ellos dos, en una mesa a parte con la misma actividad, pero cambiando el material, cambiando la dificultad, esa va hacer nuestra adecuación curricular.

2. ¿Qué articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula?

Es una articulación sólo que se hace con la anita que al final la vamos a efectuar nosotras, vamos a tener que ir ajustándola para llevarla a cabo, porque ella no lo va

hacer, lo vamos hacer nosotras, lo que si nos ha servido , nuestro nivel, yo vengo con ese nivel desde sala cuna mayor y alexandro este año le dieron el diagnóstico de TEA, javiera ya venía con síndrome de down de sala cuna menor 8 desde que ingreso a los jardines, y yo la tome en sala cuna mayor pero por este tema de la pandemia, se cerraron los jardines y ahora que es lo que estamos haciendo en sala, trabajamos con ella la misma actividad, como todavía no tenemos la adecuación, pero si una tía en constante con ella, que gracias a dios se ha dado el tiempo, que no ha faltado personal para poder trabajar con ella, pero si es difícil, cuando no haya esa persona o no haya más gente en sala trabajar sólo con ella.

3. ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional? ¿ de qué forma aborda el lenguaje inclusivo con sus estudiantes?

No nos hemos detenido analizar si lo abordamos, pero sí nos detuvimos a llamar a cada niño o niño por su nombre, trabajamos la identidad de género, entre otras cosas.

Categoría 3:

- Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora sobre la diversidad funcional (piensa)

1. ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?

Es súper bueno esta idea de cambiar el término de discapacidad, pero es un gran trabajo social.

2. Respecto al trabajo colaborativo ¿Cómo debería desarrollarse el apoyo de profesionales especialistas?

Si, en ese sentido Javiera va a cricar, el día viernes por ejemplo tuvimos reunión con los de cricar, con la educadora de diferencial y el terapeuta ocupacional que también la ve y vamos hacer un trabajo constante también con ellos y Alexandro esta yendo a fonoaudiólogo a terapeuta ocupacional particular pero no hemos tenido

la retroalimentación de ellos todavía pero está en proceso para que nos manden esa documentación, el ya empezó asistir. Cricar se comprometió a enviar como tips, de echo quedamos de acuerdo en que nos iban a enviar como tips, porque en realidad, nosotros les dijimos que no nos enviaran informes, porque de repente hay palabras técnicas que uno no los entiende además un niño no se comporta de igual forma en una consulta a cuando esta con sus pares un niño trabajando con un terapeuta a el mismo niño en un grupo de 15 o 20, entonces quedamos de acuerdo que ellos nos van a enviar tips y nosotros por ejemplo en este caso con javiera que va a cricar porque alexandro no lo derivaron a cricar, con javiera nosotras también debemos enviar tips de las cosas que estamos trabajando con ella para hacer un trabajo en conjunto, por ejemplo si estamos pasando los animales en cricar también, cuando a ella le toque , la idea es seguir en la misma línea de lo que estamos haciendo nosotras en eso se quedo de acuerdo, ahora que se lleve a cabo. Ana María tampoco abarca todos los jardines de carabineros. Debiese haber una educadora de diferencial por cada jardín infantil incluso una es muy poco, para la cantidad de niños, más ahora después de la pandemia se ha aumentado el tema del lenguaje, han aparecido otras enfermedades, entonces, quedamos al debe.

3. Para usted, ¿es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo?

Siempre el catalogado el niño con discapacidad como pobrecito y como chiche al niño con síndrome de down, y tienen , muchas capacidades y pueden lograr muchas cosas y uno les pone una barrera.

4. Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas?

Siento que es necesario para todos, dentro de mi realidad no ha sido necesario, pero si tengo muchos deseos de estudiarlo, pero no solo lenguaje de señas por que ponte tu, con síndrome de down sabemos la base, y como tu los integras? También niños con TEA uno se siente mal.

Categoría 4:

- Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje.

1. ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel?

Falta de conocimiento respecto a las necesidades educativas especiales, a nivel general, de todas. Y la jefatura no permite las capacitaciones.

2. ¿Qué barreras identifica dentro del aula?

Falta de conocimiento respecto a las necesidades educativas especiales, poco personal

3. ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

Falta de conocimiento uno se limita hacer actividades atractivas y la falta de recursos.

4. ¿Cómo se podrían superar estas barreras?

Con capacitaciones hacia todo el personal

| ENTREVISTA | |
|--|--|
| Nombre Entrevistada: Doris Aravena | Lugar de trabajo: La Guardería de Mamá |
| Edad: 34 años | Cargo: Directora y Educadora de nivel Medio Mayor |
| Años de experiencia: 8 años | Lugar donde estudio: Universidad Diego Portales |
| Perfeccionamiento reciente: Diplomado aprendizaje Socio emocional | |

Categoría 1:

- Las siguientes preguntas se relacionan con el discurso (que es lo que dice) sobre la diversidad funcional

1. ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?

Difícil, complejo porque no están todas las profesionales capacitadas para, de hecho un ejemplo claro es que nosotras acá tenemos 3 niños con TEA y ninguna está capacitada profesionalmente para atenderlo, pero hacemos nuestro mayor esfuerzo en recibirlos y acogerlos e ir trabajando en conjunto con las familias, vamos a probar una semana, si funciona bien y si el y nosotras nos adaptamos tenemos reunión con su equipo multidisciplinario (terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, educadora) ellas nos dan los tips de como trabajar con estos niños, tenemos una de las chicas que trabaja aca, que esta estudiando asistente de aula y justo están abordando el trabajo con niños y niñas con TEA y ella nos ha capacitado a nosotras y las chiquillas con niños con TEA.

2. De acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad

Los ambientes educativos deben tener diversidad de culturas, nacionalidades, de costumbres de grupos.

3. ¿Qué tipos de diversidad conoce? ¿cree que el tema de diversidad está presente en la sala de clases?

Hemos tenido niños pequeños que por sus hermanos y hermanas se han declarados lesbianas, porque sin tener conciencia de lo que es ser lesbiana, hablando de la diversidad de la sexualidad, diferentes componentes de la familias, de recursos diferentes con mejor o peor. Abuelos e hijos, solo padre o sólo madre. Tenemos toda esa diversidad. También, diversidad de personalidades de caracteres de temperamentos cada niño.

4. Usted, ¿ha escuchado hablar de diversidad funcional?

No, nunca.

Categoría 2:

- Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace)

1. ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional?

Las adecuaciones las hace cada educadora del nivel, revisadas por la directora, se hace un seguimiento, esto se hace en base a las capacitaciones que hace una de las tías que tiene manejo y en las reuniones que hemos tenido con su equipo multidisciplinario, en base a esas sugerencias hemos adaptado las planificaciones de la educadora.

2. ¿Qué articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula?

Con cada equipo multidisciplinario que acompaña a cada niño y niña, desde su casa. Ejemplo, si el menor es TEA, tiene terapeuta ocupacional, fonoaudióloga, psicóloga, entonces cuando ellos entregan un diagnóstico del niño, nos reunimos con la familia, escuchamos como ellos trabajan y nosotros trabajamos de manera transversal, que la educadora haga una modificación en la planificación acorde al menor, presentando un abanico de recursos. De esa manera nosotros incorporamos y hacemos una articulación.

3. ¿Qué material didáctico con adecuaciones para niños y niñas con diversidad funcional crea y proporciona?

Es el mismo material para todos, pero la instrucción para ellos es diferente y más personalizado.

4. ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional?

Fue uno de los motivos por el cual yo estudié el diplomado de neurociencias, porque es algo que va directamente con su cerebro y a parte de la sociedad donde se desenvuelve el niño, es como funciona su cerebro en base a diferentes estímulos que tiene.

5. ¿De qué forma aborda el lenguaje inclusivo con sus estudiantes?

Que se dividan en ciertas funciones y cosas sí, es que acá tienen la inducción de que todas son iguales, sólo tu sabes que eres educadora, tu sabes que eres técnico pero todas ocupamos la misma polera y polerón.

Categoría 3:

- Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora sobre la diversidad funcional (piensa)

1. ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?

Es mucho mejor, suena mucho más amable y no es tan agresivo.

2. Según su consideración, cuáles serían las principales implicancias para el cambio hacia una educación inclusiva?

Preparar a las nuevas educadoras o nuevas generaciones de profesores o relacionadas a trabajar en esta área con estos niños que estén bien preparadas y que las que tenemos, que estén las posibilidades o medios que te permitan preparar para recibir a estos nuevos niños, porque si los quieres a todos en las salas, démosle la oportunidad de estar todos juntos, pero hay que preparar al equipo para

3. ¿Considera usted que es pertinente este cambio?

Es pertinente, pero la profe es profe, yo educadora tu eres educadora, es necesario una educadora de diferencial constante, recibamos a estos niños, pero pon a mi lado a una persona que pueda trabajar con este niño o hagamos un trabajo en equipo vinculemos, para que funcione y resulte.

4. Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas?

Si, pero optativo yo creo que funciona bien y que es muy bueno pero nunca me ha tocado estar con un niño y me sentiría incompetente de recibir un niño mudo o sordo mudo, pero si tengo una tía que hizo el curso

Categoría 4:

- Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje.

1. ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel?

Tipos de crianza.

2. ¿Qué barreras identifica dentro del aula?

Tipos de crianza y soy enfática ya que esas diferencias tan marcadas de padres aprensivos a otros más relajados se nota mucho en el quehacer educativo del día a día y pasa a ser una barrera.

3. ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

No poder responder de manera oportuna frente a la necesidad de los niños y niñas por falta de capacitaciones.

4. ¿Cómo se podrían superar estas barreras?

Es difícil, cursos, sería genial que te dijeran chicas tenemos estos cursos , quien quiere tomarlo, sería maravilloso que tengamos el acceso, que se realicen

estos cursos donde el estado realice diversos cursos para alfabetización, niños TEA, o lenguaje de señas o braille.

| ENTREVISTA | |
|--|---|
| Nombre Entrevistada: Ana Mercado | Lugar de trabajo: Fundación Integra |
| Edad: 46 años | Cargo: Educadora de nivel Transición Menor |
| Años de experiencia: 22 años | Lugar donde estudio: Universidad Católica |
| Perfeccionamiento reciente: Diplomado en universidad Metropolitana de sicomotricidad. | |

Categoría 1:

- Las siguientes preguntas se relacionan con el discurso (que es lo que dice) sobre la diversidad funcional

1. ¿Qué opina usted sobre el modelo inclusivo que se está implementando con la nueva reforma educacional?

Siento que el modelo inclusivo tiene varios aspectos súper complejos de la educación que tenemos hoy en día, porque debemos realizar la diferenciación de la inclusión y la integración con lo que nosotros hacemos en el jardín, pero no estamos todo el día aptos para la inclusión porque? nosotras como educadoras no tenemos la capacitación para hacer esa inclusión más allá de planificaciones diversificadas, implementos de ayuda pero más allá de eso no tenemos conocimiento y siento que estamos en etapas de integridad más que de la inclusión. El termino inclusión es súper amplio y en el fondo a que te lleva la inclusión a dejar de lado la inclusión si lo aplicáramos en total el día que dejáramos de hablar de las diferencias de las personas entendiendo que cada niño como un ser único con capacidades propias con individualidades vamos a dejar de hablar de necesidades educativas especiales y finalmente de alguna manera todos tenemos que no todos aprendemos de la misma manera porque tenemos necesidades diversas independiente de que no

tengamos algo diagnosticado hoy día nosotros nos dejamos llevar por un diagnóstico para hacer la integración del niño, por eso que finalmente no es inclusión propiamente tal, por eso yo no me atrevería hablar de la inclusión en el sistema.

2. De acuerdo a su experiencia, que podría expresar sobre diversidad

Cuando uno ve que a la sala llega un niño con algún diagnóstico motor o con alguna dificultad ves que va una persona que se preocupa de ese niño finalmente van hacer que exista una diferencia que no tengamos que planificar distinto.

3. ¿Qué tipos de diversidad conoce? ¿cree que el tema de diversidad está presente en la sala de clases?

Bueno la diversidad tiene que ver respecto a las distintas características que tiene los niños tanto religiosas, culturales, sociales, tenemos niños de diversas culturas, tenemos niños colombianos, ecuatorianos, haitianos que están siendo incluidos en nuestro programa y nosotros tenemos que también apropiarnos de su cultura para poder generar esos aprendizajes. Acá, en el jardín no existen modificaciones curriculares solo hay propuesta a nivel de integra, tiene un currículum propio no trabaja con ningún otro currículum, tiene bases generales en donde nosotros debemos incluir lo que está en nuestro PEI y desde el PEI este arraigo de la inclusión y de proponer experiencias para la diversidad atendiendo a que nosotros ya llevamos 5 años que comenzamos atender niños de otras nacionalidades incluso con un idiomas distintos, porque en el caso del niño que es Venezolano, que es Colombiano no hay problemas con el idioma, pero con el Haitiano si y por supuesto la relación con las familias, porque no es sólo la inclusión de los niños sino además de las familias dentro del sistema y nosotros tenemos como base dentro de nuestras planificaciones DUA esa es como una de las herramientas, además nuestra evaluación metodológica está en nuestro PEI y es propia de cada jardín no son emanadas desde INTEGRAL la creamos nosotras en base a la realidad de la historia de nuestro jardín como hemos ido evolucionando.

4. Usted, ¿ha escuchado hablar de diversidad funcional?

No.

Categoría 2:

- Las siguientes preguntas se relacionan con las prácticas inclusivas (lo que hace)

1. ¿Utiliza alguna estrategia para abordar la diversidad funcional? ¿Efectúa adecuaciones curriculares dentro de sus planificaciones y evaluaciones?

Si a través de la planificación y mediante las experiencias que planteamos tenemos muy arraigado lo que es el DUA para que el niño si no es de manera visual, auditiva, quinestésica valla incorporando aprendizaje y lo otro es trabajar en variadas situaciones, con distintas experiencias de esa manera en el fondo el niño que no vino que hoy día no le quedó claro seguimos trabajando el objetivo hasta que se logre, pero en eso incluimos a todos y no tengo una planificación distinta como por ejemplo para una niña que tengo que tiene síndrome de down, lo que si hay es un modelo evaluativo distinto con un abanico de recursos para que ella logre los objetivos está a disposición de todos los niños esa es la diferencia. Todos tienen la posibilidad, sólo se realiza una evaluación diversificada.

2. ¿Qué articulación realiza, con profesionales especialistas, para abordar la diversidad funcional en aula? ¿Qué material didáctico con adecuaciones para niños y niñas con diversidad funcional crea y proporciona?

Lamentablemente a diferencia de lo que se piensa, si bien tenemos un especialista de inclusión pero trabaja para toda la zona sur oriente de la región por ello se ve unas dos veces en el año en el jardín, por lo cual los tips que nos puede dar no son nada en comparación a viéndola a ella podemos hacer por lo cual yo prefiero auto capacitarme en lo que es el síndrome de down, conocer a la niña, su diagnóstico, como elaboramos las planificaciones no se me ha hecho difícil porque la verdad sus problemas son lenguaje, solamente eso. Y en cuanto al lenguaje no es la única, claro entonces estamos haciendo harto trabajo de lenguaje para ella y para todo el curso entonces, no es que y tenga que solo trabajar con ella.

3. ¿Cómo toma en consideración los ritmos o estilos de aprendizaje de los niños y niñas con diversidad funcional?

Categoría 3:

- Las siguientes preguntas se relacionan con lo que valora sobre la diversidad funcional (piensa)

1. ¿Qué le parece la tendencia de cambiar el término discapacidad por diversidad funcional?

Es muy excluyente, ese término de capacidades diferente si bien es excluyente si lo aplicáramos a todos por igual, no sería segregador y no sonaría tan doloroso versus si sólo señalas o nombras 1, 2 o 3 niños si es doloroso y ahí nuevamente estamos segregando estamos encasillando a un niño con supuestas capacidades normales de todos los demás y no es así.

2. Respecto al trabajo colaborativo ¿Cómo debería desarrollarse el apoyo de profesionales especialistas?

No, ninguna vez que nos vienen a evaluar, no existe alguna retroalimentación de lo que estás haciendo y cómo esto lo podrías hacer así no hay nada.

3. Para usted, ¿es importante realizar adecuaciones curriculares en planificaciones, evaluaciones, material didáctico y espacio educativo?

Si es fundamental, a mi me ha tocado hartos niños diagnosticado con TEA y nos han hecho algunas capacitaciones, pero la realidad de los niños con TEA es muy distinta a otro niño con TEA, para eso no tienes algún tips para trabajar con ellos. Actualmente somos tres en sala y quizás deberíamos ser una educadora de párvulos, una educadora de diferencial y un agente educativo.

4. Para usted, ¿es relevante que las educadoras posean y utilicen técnicas específicas como por ejemplo, el lenguaje de señas?

Sí, pero aun no me ha tocado tener la responsabilidad de responder a esa necesidad.

Categoría 4:

- Las siguientes preguntas se relacionan con barreras de aprendizaje.

1. ¿Qué barreras reconoce en el establecimiento que afectan a los niños de su nivel? ¿Qué barreras identifica dentro del aula? ¿Cómo afectan esas barreras sus prácticas pedagógicas?

Quizás no tenga que ver programas o lo pedagógico, pero es el ausentismo laboral y ante ello todas las semanas sacan alguna técnica de la sala y siento que eso obviamente afecta, porque nos desarticulan el equipo, porque planificamos en equipo y ejecutamos en equipo.

2. ¿Qué barreras identifica dentro del aula?

La desarticulación de nuestro equipo, para cubrir otras necesidades del jardín.

3. ¿Cómo se podrían superar estas barreras?

Actualmente somos tres en sala y quizás deberíamos ser una educadora de párvulos, una educadora de diferencial y un agente educativo.

- **Planificaciones de las experiencias de aprendizaje analiza**

PLANIFICACION NIVEL MEDIO MAYOR 1 Y 2

2^{do} TRAMO JARDIN INFANTIL PETETIN

| | |
|--------------------------------|---|
| Educadoras de Párvulos: | Gloria Vallejos Oberg – Miriam Melo Casanova Alicia Verdugo Arias – Marjorie Romero Monsalve |
| Técnicos en Párvulos: | Claudia Arratia Navarrete - Cindy Cancino Esquivel Ana María Albornoz – Macarena Videla |
| Fecha: | Semana del 18 al 22 de Abril. |

PRIMER BLOQUE MOTRICIDAD

| | | Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 | Actividad 4 | Actividad 5 |
|--|--------------------------------|---|--|--|---|--|
| Ámbito: Desarrollo Personal y Social Núcleo: Convivencia y ciudadanía Objetivo de Aprendizaje. 6. Manifestar disposición para practicar | Ámbito | Desarrollo Personal Y social | Desarrollo Personal Y social | Desarrollo Personal Y social | Desarrollo Personal Y social | Desarrollo Personal y social |
| | Núcleo | Corporalidad y Movimiento. | Corporalidad y Movimiento. | Corporalidad y Movimiento. | Corporalidad y Movimiento. | . Corporalidad y movimiento |
| | Objetivo de aprendizaje | 5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos | 7. Resolver desafíos prácticos en situaciones cotidianas y juegos, | 5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos objetos, | 5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de las tijeras. | 5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos objetos, |

| | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|--|--|--|--|
| acuerdos de convivencia básica que regulan situaciones cotidianas y juegos. | | objetos, juguetes y utensilios. | incorporando mayor precisión al encajar pieza en un lienzo. | juguetes y utensilios. | | juguetes y utensilios. |
| | Habilidad o contenido | Coordinación fina | Coordinación gruesa | Coordinación fina | Coordinación Fina | Coordinación Fina |
| | Experiencia de aprendizaje | <p>PUNTILLISMO</p> <p>Niños y niñas participaran de la actividad rellenando una imagen con ayuda de cotones con tempera. Para finalizar los niños y niñas colocaran su trabajo en un lugar visible de la</p> | <p>ENCAJE DE LEGOS</p> <p>Niños y niñas participaran encajando legos en las siluetas de estas piezas dispuestas en un lienzo. Para finalizar se conversará acerca de la experiencia y de cual fue más</p> | <p>GEOPLANO DE TAPAS DE BEBIDA</p> <p>Niños y niñas trabajaran estirando elásticos en un geoplano confeccionado con tapitas de bebida. Para finalizar se conversará</p> | <p>ROMPECABEZA</p> <p>Niños y niñas recortaran las partes de un rompecabezas, siguiendo la línea de color rojo para luego ubicar y pegar las piezas según corresponda. Para finalizar los niños y niñas</p> | <p>TITERE DE DEDO</p> <p>Niños y niñas colorearan un títere de carabinero para luego armarlo con ayuda del adulto. Para finalizar cada niño y niña mostrarán su trabajo a sus compañeros.</p> |

| | | | | | | |
|--|-------------------|---|---|---|---|---|
| | | sala de actividades. | difícil de encontrar. | acerca de la experiencia. | mostrarán su trabajo y se pondrá en un lugar visible de la sala de actividades. | |
| | Evaluación | Realiza acciones de coordinación viso motriz fina rellenado la imagen | Resuelve desafíos prácticos, en la realización movimientos y desplazamientos, con la finalidad de encajar las piezas. | Coordina con mayor precisión movimientos finos. | Realiza acciones de coordinación viso motriz al recortar siguiendo la línea. | Realiza acciones de coordinación viso motriz al colorear respetando márgenes. |

| | | | | | | |
|--|--------------------------|---|--|---|---|---|
| | Evaluación O.A.T. | Acepta algunas normas de convivencia en diversas situaciones respetando espacios, materiales y otros. | | | | |
| | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cotonos ✓ Temperas ✓ Imagen | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Legos ✓ Lienzo de papel | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Geoplano de material reciclado ✓ Elásticos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tijeras ✓ Rompecabezas | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lápices de colores ✓ Lamina para colorear. |

SEGUNDO BLOQUE
ACTIVIDAD VARIABLE

| | | Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 | Actividad 4 | Actividad 5 |
|---|---------------|------------------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ámbito: Desarrollo personal y social. | Ámbito | Desarrollo Personal Y social | Comunicación Integral | Desarrollo Personal Y social | Comunicación Integral | Comunicación Integral |
| | Núcleo | Convivencia y ciudadanía | Lenguajes artísticos | Convivencia y ciudadanía | Lenguajes artísticos | Lenguajes artísticos |

| | | | | | | |
|--|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| Núcleo: Identidad y autonomía. O.A.T: 6. Actuar con progresiva independencia, ampliando su repertorio de acciones, acorde a sus necesidades | Objetivo de aprendizaje | 2. Disfrutar de instancias de interacción social con diversas personas de la comunidad. | 1. Manifestar interés por diversas producciones artísticas (arquitectura, modelado, piezas musicales, pintura, dibujos, títeres, obras de teatro, danzas, entre otras), describiendo algunas características. | 3. Colaborar en situaciones cotidianas y de juego, proponiendo acciones simples frente a necesidades que presentan sus pares. | 6. Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones. | 6. Experimentar diversas posibilidades de expresión, combinando lenguajes artísticos en sus producciones. |
| | Habilidad o contenido | Compartir con otros | Interesarse por el arte | Colaborar | Se expresa a través de la creación | Se expresa a través de la creación |

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------------------|--|---|--|---|--|
| s e intereses. | Experiencia de aprendizaje | <p>BUSQUEDA DE HUEVITOS</p> <p>Niños y niñas en el patio de juegos buscaran su canastita de huevitos, ocupando sus orejitas, participando en la escucha atenta de un relato acerca del conejito.</p> <p>Para finalizar se conversará acerca de la actividad</p> | <p>CONFECCION DE TRAJE DE CARABINERO</p> <p>Niños y niñas participaran pintando y armando una gorra y una pechera de carabineros, la cual será utilizada al día siguiente.</p> <p>Para finalizar Se dejarán en un lugar de la sala de actividades.</p> | <p>JUEGUEMOS AL CARABINERO</p> <p>Niños y niñas jugaran a los carabineros utilizando el traje confeccionado el día anterior.</p> <p>Para finalizar se conversará acerca de la experiencia y se ordenaran los materiales utilizados.</p> | <p>TARJETA DIA DEL CARABINERO</p> <p>Niños y niñas confeccionaran una tarjeta por el día del carabinero coloreando un traje y una gorra, pegándole también una fotografía de ellos.</p> <p>Para finalizar mostraran el trabajo realizado</p> | <p>REGALO DEL DIA DEL CARABINERO</p> <p>PARTE 1</p> <p>Niños y niñas comenzarán a confeccionar el regalo para el día del carabinero, en el cual pondrán alrededor de un tarro de atún, perrito de ropa, para luego pintarlo con tempera.</p> <p>Para finalizar se dejará secando en un lugar de la</p> |
|-------------------|-----------------------------------|--|---|--|---|--|

| | | | | | | |
|--|--------------------------|--|--|---|--|--|
| | | | | | | sala de actividades. |
| | Evaluación | Manifiesta agrado al interactuar con diversas personas de la comunidad. | Participa de diversas producciones artísticas. | Participa colaborativamente proponiendo acciones en juegos y actividades grupales disfrutando de la compañía de otro. | Escoge entre diversas posibilidades de expresión artística. | Combina 2 o más posibilidades de expresión artística. |
| | Evaluación O.A.T. | Incorpora acciones de independencia aplicando ensayo y error en diversas situaciones. | | | | |
| | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Huevitos de chocolate ✓ Canasta | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cartulina ✓ tempera | <ul style="list-style-type: none"> ✓ trajes confeccionados días anterior | <ul style="list-style-type: none"> ✓ cartulina ✓ fotos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ tarro de atún ✓ perros de ropa ✓ tempera |

| TERCER BLOQUE | | | | | | |
|--|--------------------------------|--|--|---|---|--|
| LA HORA DE JUGAR. | | Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 | Actividad 4 | Actividad 5 |
| Ámbito: Desarrollo personal y social. | Ámbito | Formación personal y social. | Interacción y Comprensión del Entorno. | Formación personal y social. | Interacción y Comprensión del Entorno. | Formación personal y social |
| | Núcleo | Corporalidad y Movimiento. | Pensamiento matemático | Convivencia y ciudadanía | Pensamiento matemático | Corporalidad y Movimiento. |
| Núcleo: Convivencia y ciudadanía | Objetivo de aprendizaje | 3. Experimentar diversas posibilidades de acción con su cuerpo, en situaciones cotidianas y de juego, Identificando progresivamente el vocabulario | 10. Identificar algunas acciones que se llevaron a cabo para resolver problemas. | 1. Participar en actividades y juegos grupales con sus pares, conversando, intercambiando pertenencias, cooperando. | 6. Emplear progresivamente los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades, hasta el 10 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones | 6.- Adquirir control y equilibrio en movimientos, posturas y desplazamientos que realiza en diferentes y en variadas situaciones cotidianas y en juego, con y sin implementos. |
| O.A.T: 6.- Manifestar disposición para practicar acuerdos de | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|---|---|--|---|
| convivencia básica que regulan situaciones cotidianas y juegos. | | | | | cotidianas o juegos. | |
| | Habilidad o contenido | Experimentación corporal | Resolver problemas | Participar | Emplear números | Control y equilibrio |
| | Experiencia de aprendizaje | <p>TWISTER</p> <p>Niños y niñas a jugarán al twister, el cual consiste en poner manos y pies según el color y parte del cuerpo que indique el reloj del juego. Para finalizar se conversará acerca de la</p> | <p>CAZANDO PIEZAS DE ROMPECABEZAS</p> <p>Niños y niñas jugarán a cazar diversas partes de un rompecabezas, el cual irán armando a medida que las vayan encontrando, la</p> | <p>VEO VEO</p> <p>Niños y niñas participarán jugando veo veo, en el cual ellos irán mencionando diversas imágenes que hay en la sala utilizando la palabra veo veo, en espera de que los demás logren descubrirla.</p> | <p>AGRUPAR SEGUN CANTIDAD</p> <p>Niños y niñas jugarán a agrupar diversas imágenes según número cantidad que se indica, buscando las imágenes que se encontrarán repartidas por la sala de actividades.</p> | <p>CIRCUITO MOTOR</p> <p>Niños y niñas participaran de un circuito motor, en el cual deberán saltar, gatear, esquivar, etc según corresponda. Para finalizar se les invitará a</p> |

| | | | | | | |
|--|--------------------------|---|---|--|---|---|
| | | experiencia, que fue lo que mas les gusto y que fue lo más difícil del juego. | imagen será de carabineros. Para finalizar se revisarán la imagen que lograron formar y se conversara acerca de la experiencia. | Para finalizar se conversará acerca de la experiencia. | Para finalizar se revisará lo realizado. | hidratarse y conversar acerca de la experiencia. |
| | Evaluación | Explora diversas posibilidades de acción con su cuerpo. | Establece posibles soluciones frente a la resolución de problemas. | Participa de juegos y actividades grupales de forma voluntaria | Cuenta, identifica, cuantifica y compara hasta el numeral | Mantiene control postural en diferentes posiciones o desplazamientos. |
| | Evaluación A.O.T. | Acepta algunas normas de convivencia en diversas situaciones respetando espacios, materiales y otros. | | | | |
| | Recursos | ✓ Juego twister | ✓ Mata moscas | ✓ Imágenes | ✓ Imágenes para agrupar | ✓ Materiales de |

| | | | | | | |
|--|--|--|---------------------|--|--|---------------------|
| | | | ✓ Rompecab ezas. | | | psicomotrici dad |
|--|--|--|---------------------|--|--|---------------------|

PLANIFICACION NIVEL MEDIO MAYOR 2**2^{do} TRAMO JARDIN INFANTIL PETETIN**

Objetivo de aprendizaje transversal (OAT): Pag.11: Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como singularidades, fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género. Entre otras.

| | |
|--------------------------------|--|
| Educadoras de Párvulos: | Gloria Vallejos Oberg – Miriam Melo Casanova |
| Técnicos en Párvulos: | Claudia Arratia Navarrete - Cindy Cancino Esquivel |
| Fecha: | Semana del 9 al13 Mayo del 2022. |

| PRIMER BLOQUE | | | | | | |
|---|---------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|------------------------|------------------------|
| MOTRICIDAD | | | | | | |
| | | Actividad 1 | Actividad 2 | Actividad 3 | Actividad 4 | Actividad 5 |
| Ámbito: Desarrollo Personal y Social | Ámbito | Desarrollo Personal y Social. | Comprensión del medio | Desarrollo Personal Y social | Comprensión del medio | Comprensión del medio |
| | Núcleo | Corporalidad y movimiento. | Pensamiento matemático | Corporalidad y Movimiento. | Pensamiento matemático | Pensamiento matemático |

| | | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|--|
| <p>Núcleo: Corporalidad y movimiento</p> <p>Objetivo de Aprendizaje. 5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.</p> | <p>Objetivo de aprendizaje</p> | <p>5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.</p> | <p>2.- Experimentar con diversos objetos, estableciendo relaciones al clasificar por dos atributos a la vez (forma, color, entre otros) y seriar por altura o longitud.</p> | <p>5.- Perfeccionar su coordinación viso motriz fina, a través del uso de diversos objetos, juguetes y utensilios.</p> | <p>10. Identificar algunas acciones que se llevaron a cabo para resolver problemas.</p> | <p>6.- Emplear progresivamente los números, para contar, identificar, cuantificar y comparar cantidades, hasta el 10 e indicar orden o posición de algunos elementos en situaciones cotidianas o juegos.</p> |
| | <p>Habilidad o contenido</p> | <p>Coordinación Fina.</p> | <p>Clasificar</p> | <p>Coordinación Fina</p> | <p>Resolver problemas</p> | <p>Emplear números</p> |
| | <p>Experiencia de aprendizaje</p> | <p>RECORTE CON TIJERAS Niños y niñas serán motivados a realizar cortes</p> | <p>PINZAS Y POMPONES Se invitará a niños y niñas a insertar con</p> | <p>RELLENAR CON GOTARIO Se invitará a niños y niñas a rellenar unos</p> | <p>LABERINTO Se invitará a niños y niñas a jugar a trasladar</p> | <p>COLGADOR DE ROPA Se invitará a los niños y niñas a</p> |

| | | | | | | |
|--|-----------------------|--|---|---|--|---|
| | | <p>con tijeras a un dibujo que tendrá pelo con flecos de papel.</p> <p>Para finalizar se les invitara a conversar acerca de la experiencia</p> | <p>ayuda de las pinzas dentro de los conos de papel higiénico, pompones de acuerdo con el color que indica este, a modo de clasificarlos.</p> <p>Para finalizar se guardar el material según corresponda.</p> | <p>pequeños círculos con ayuda de un gotario y agua con color.</p> <p>para finalizar se invitará a mostrar lo realizado y conversar acerca de la experiencia.</p> | <p>una bolita dentro de un laberinto con ayuda del movimiento de la superficie del laberinto.</p> <p>Para finalizar se comentará acerca del juego.</p> | <p>jugar a colgar ropa en un tendedero, colgando la ropita según el número de esta y el número que tenga el perrito de ropa.</p> <p>Se finalizará mostrando lo realizado.</p> |
| | Evaluación | <p>Realiza acciones de coordinación viso motriz fina al recortar siguiendo la línea</p> | <p>Explora diferentes objetos estableciendo relaciones al clasificar y seriar.</p> | <p>Realiza acciones de coordinación viso motriz fina al rellenar los círculos con gotario</p> | <p>Identifica problemas matemáticos en su vida cotidiana.</p> | <p>Cuenta, identifica, cuantifica y compara hasta el numeral 5.</p> |
| | Evaluación OAT | | <p>Realiza acciones de coordinación</p> | | <p>Realiza acciones de coordinación</p> | <p>Realiza acciones de coordinación</p> |

| | | | | | | |
|--|-----------------|--|---|--|---|--|
| | | | viso motriz fina al presionar el apretar la pinza y trasladar | | viso motriz fina al dirigir la bolita | viso motriz fina al apretar perrito de ropa. |
| | Recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Tijeras • Dibujo con flequillos para recortar | <ul style="list-style-type: none"> • Conos de papel higiénico de color • Pompones • pinzas | <ul style="list-style-type: none"> • Gotario • Agua con color • Hoja con círculos dibujados | <ul style="list-style-type: none"> • Laberinto elaborado en un tapa de caja de zapatos y bombillas • bolita | <ul style="list-style-type: none"> • Ropitas de cartulina con numero • Perrito de ropa |

| | | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|---|--|--|--|
| | Habilidad o contenido | Auto identificación | Reconocer emociones | Ampliación de vocabulario | Manifestar interés u asombro | Experimentar |
| | Experiencia de aprendizaje | <p>MIRANDO MI FOTOGRAFIA</p> <p>Niños, niñas conversarán acerca de su persona, apoyándose de una fotografía, con la cual podrán contar como se ven, su nombre, color de ojos, pelo etc.</p> | <p>PROGRAMA SOCIOEMOCIONAL</p> <p>“Juego de identificar y clasificar emociones”</p> <p>Consiste en varias fotografías con niños o personajes expresando una emoción (alegría, tristeza, enfado, miedo o amor) y los niños y niñas deberán identificar</p> | <p>LECTURA DE UN CUENTO</p> <p>Niños, niñas participaran de la escucha atenta de un cuento, para luego participar en el trabajo del descubrimiento de palabras nuevas, descubriendo su significado y como las podemos utilizar en nuestro diario vivir.</p> | <p>MI ENTORNO</p> <p>Niños y niñas saldrán a explorar el patio del jardín infantil, luego se les invitara a acotarse de espalda para poder apreciar las nubes del cielo, describiendo que ven.</p> <p>Para finalizar se conversará acerca</p> | <p>MEZCLAS</p> <p>Niños y niñas jugaran a realizar diversas mezclas con agua, aceite, azúcar, sal, vinagre, bicarbonato etc.</p> <p>Para finalizar se invitará a conversar acerca de la experiencia vivida.</p> |

| | | | | | | |
|--|--------------------------|--|--|--|---|--|
| | | Para finalizar se conversará acerca de la experiencia. | y clasificar cada fotografía, agrupándolas por emociones. | Para finalizar las dejaremos ubicadas en un lugar visible de la sala de actividades. | de la experiencia y que fue lo que más les gusto. | |
| | Evaluación | Comunica de forma verbal nombre y género. | Reconoce en otras personas emociones tales como: tristeza, miedo, alegría, pena y rabia. | Repite palabras nuevas en contextos cotidianos. | Manifiesta interés y asombro en elementos de su entorno a través de la exploración. | Experimenta los efectos de diferentes materiales mezclando diferentes materiales cotidianos. |
| | Evaluación O.A.T. | Utiliza categorías de ubicación espacial con relación a su cuerpo. | | | | |

| | | | | | | |
|--|-----------------|---|--|---|--|---|
| | Recursos | <ul style="list-style-type: none">• Fotografías | <ul style="list-style-type: none">• Láminas con fotos de las emociones | <ul style="list-style-type: none">• Cuento• Lámina con palabras nuevas | <ul style="list-style-type: none">• Recurso humano | <ul style="list-style-type: none">• Aceite• Agua• Sal• Bicarbonato• vinagre |
|--|-----------------|---|--|---|--|---|

PLANIFICACION SEMANAL

| | |
|--|--|
| Equipo educativo: Doris aravena | Unidad: Mes del Mar |
| Nivel: Pre- Kínder - Kínder – | Fecha de aplicación: 16- 20 Mayo 2022 |

| Día | LUNES | MARTES | MIÉRCOLES | JUEVES | VIERNES |
|--------------------------------|--|--------|--|--------|--|
| Ámbito | Desarrollo Personal y Social | | | | |
| Núcleo | Corporalidad y movimiento | | | | |
| Objetivo de Aprendizaje | OA6- Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego | | OA8- Coordinar sus habilidades psicomotoras practicando posturas y movimientos de fuerza, resistencia y tracción tales como, lanzar y recibir, desplazarse, seguir ritmos. | | OA12- Utilizar categorías de ubicación espacial y temporal, tales como adelante/atrás día/noche, antes/durante/después, en situaciones cotidianas y lúdicas. |

| | | | | | |
|-------------------|--|---|---|--|--|
| Inicio | (El personal educativo preparara con anterioridad el material a usar en cada experiencia) El personal educativo invitara a los niños y niñas a tomar posición según corresponda motivándolos con canciones o algún elemento llamativo. | | | | |
| Desarrollo | <p>- Equipo educativo, invitara a los niños y niñas a sentarse en el suelo hoy potenciaremos la comprensión lectora y concentración, leeremos el cuento “Copa arrecife”, una vez leído el cuento, comentaremos sobre los animales marinos mencionados y sus características,</p> | <p>-Se invitará a los niños y niñas a tomar asiento en su mesa de actividad, hoy estimularemos la coordinación visomotriz y aprendizaje de colores por medio de la decoración de un pez, utilizaremos un plato de cartón, temperas de colores, y diferentes técnicas para pintar,</p> | <p>Invitaremos a los niños y niñas a su mesa de actividad, hoy realizaremos trazos, cortaremos tres trozos de lana de 20cm para cada niño y niña, los invitaremos a sacar de una caja mágica trozos de lana, les comentaremos que son trozos mágicos que pueden transformarse en diferentes formas,</p> | <p>Se invitará a los niños y niñas a tomar asiento en su mesa de actividad, llevaremos a los niños en una aventura en el fondo del mar, reconoceremos la importancia del agua y los animales marinos, confeccionaremos una pecera en una botella, los niños escogerán cada uno un animal o una planta de una</p> | <p>Se invitará a los niños y niñas al patio hoy estimularemos la coordinación visomotriz en lanzamiento y equilibrio por medio de un juego con colores y clasificación, con cartulina de colores marcaremos los espacios donde se deben marcar, con maskin marcar diferentes</p> |

| | | | | | |
|-------------------|---|--|--|---|--|
| | <p>realizaremos preguntas sobre que le paso a burbujas, que hizo colorin, quien gano la carrera ? para finalizar se les entregará una copa de premio a cada niño y niña.</p> | <p>corchos, brochas, pinceles, cotonitos, etc.</p> <p>-Libro, desarrollar páginas 14 y 15 del texto caligrafic.</p> <p>-Realizar trazos rectos</p> | <p>formarán diferentes tipos de trazos, rectos, diagonales, verticales y los pegarán en una hoja de block.</p> <p>Taller: Danzando en Ingles J. mañana</p> | <p>lámina, lo pintarán y lo recortarán desarrollando la postura de tijeras.</p> <p>Taller: Psicomotricidad J. Tarde</p> | <p>distancias, lanzaremos un objeto medianamente pesado según el color que corresponde en cada espacio.</p> <p>-Libro, desarrollar páginas 16 y 17 del texto caligrafic</p> <p>-Realizar trazos curvos</p> |
| Cierre | El personal educativo, realizara una pequeña síntesis de lo realizado, a través de preguntas y comentarios, reforzando positivamente el trabajo efectuado por los niños y niñas. | | | | |
| Evaluación | Observación directa por parte del personal educativo, como, por ejemplo, si el niño o niña realiza o no las acciones solicitadas. Si el párvulo no logra la acción solicitada se debe reforzar. | | | | |
| Materiales | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">- Copa de cartulina- Cuento | <ul style="list-style-type: none">-Plato de cartón-Temperas-Corchos-Pinceles | <ul style="list-style-type: none">-Lana-Hoja de block | <ul style="list-style-type: none">- Botella- Tempera- Agua- Tijeras | <ul style="list-style-type: none">-Cartulina-Masking-Objeto |
|--|--|---|--|--|---|

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

NIVEL EDUCATIVO: Transición menor A
(quincena)

FECHA: Mayo (primera

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Módulo de aprendizaje/DUA
Fabiola Zúñiga

AGENTES EDUCATIVAS: Ingrid Díaz –

| OBJETIVO DE APRENDIZAJE TRANSVERSAL | DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA/ACCIONES ESPECIFICAS DEL ADULTO/NIÑO (INICIO, DESARROLLO, CIERRE) | AMBIENTE EDUCATIVO | PARTICIPACIÓN FAMILIAS |
|--|---|---|---|
| (6) Coordinar con precisión y eficiencia sus habilidades psicomotrices finas en función de sus intereses de exploración y juego. | Inicio: Para despertar el interés de niños y niñas realizaremos un recorrido por el jardín centrándonos en el patio principal buscando plantas y flores que se encuentren en maceteros. Las observaremos y conversaremos sobre ellas, sobre como crecen y qué es lo que necesitan para vivir. Realizaremos algunas preguntas claves tales como: ¿Cómo son las plantas/flores? ¿Qué necesitan para vivir? El adulto averiguará previamente sobre algunas especies para para incrementar el vocabulario de niñas y niños. Desarrollo: Una vez de vuelta en la sala, en conjunto “armaremos” una flor reconociendo cada una de sus partes verbalizando y recordando sus | RECURSOS - Láminas de macetero. - Partes de una flor para armar - Pinchos y Telgopor - Telas, retazos de | -No se contempla para esta experiencia la participación de la familia - Participación restringida por protocolo covid. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>H: Coordinar habilidades motoras finas</p> <p>C:</p> <p>A:</p> | <p>nombres. Luego haremos entrega a cada niño(a) de una lámina de macetas que deberán troquelar para desprender posteriormente. Una vez finalizado, nos preguntaremos: ¿Qué les falta a estas macetas? ¿Qué necesitan las plantas para crecer?</p> <p>Realizaremos esta experiencia en varios días consecutivos por lo que</p> | <p>papel, lana, goma eva etc.</p> <p>-. Papel Kraft</p> | |
| <p>OAE: Coordinar con precisión sus habilidades psicomotrices finas a través de la exploración</p> | <p>ejecutaremos un trabajo individual y otro grupal. Individual: En una de las macetas, el niño(a) completará con la planta o flor que desee creándola con diferentes materiales que tendrá a su disposición (telas, retazos de papel, lana, goma eva, plasticina)</p> <p>Grupal: Pegaremos sobre una repisa (simulada sobre papel Kraft) todas las macetas e iremos completándolas para crear nuestra propia huerta. Allí en</p> | <p>ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO</p> <p>1° Nos organizamos para salir al patio central.</p> <p>2° En sala sentados</p> | |
| <p>OBJETIVO DE APRENDIZAJE COMPLEMENTARIO</p> | <p>cada macetero pondremos variedad de plantas y flores con sus respectivos nombres y características, esto lo haremos día a día para intencionar el aprendizaje de cada una de las especies (nombres y características)</p> <p>Cierre: Cada día invitaremos a niñas y niños a presentar su trabajo individual</p> | <p>frente al panel.</p> | |
| <p>Lenguajes artísticos</p> <p>(2) Comunicar sus impresiones, emociones e ideas respecto a diversas</p> | <p>y luego a medida que avancemos en el grupal, pediremos a los niños y niñas que voluntariamente recuerden las diferentes especies que quedarán expuestas sobre la repisa.</p> | | <p>EVALUACIÓN</p> <p>Escala de apreciación:</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>obras de arte, producciones propias y de sus pares.</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> - Coordina habilidades psicomotoras finas. - Explora recursos naturales - Comunica sus impresiones respecto a sus creaciones. |
| <p>H: Comunicar C: Reconocer impresiones A:</p> | | | |

AMBITO/NÚCLEOS: Desarrollo personal y social/Corporalidad y movimiento

Educadora: Ana María Mercado S.

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

NIVEL EDUCATIVO: Transición menor A

ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: Módulo de aprendizaje/DUA

FECHA: Mayo (primera quincena)

ÁMBITO/NÚCLEOS: Interacción y comprensión del entorno/Pensamiento matemático

Educadora: Ana María Mercado S.

AGENTES EDUCATIVAS: Ingrid Díaz – Fabiola Zúñiga

| OBJETIVO DE APRENDIZAJE | DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA/ACCIONES ESPECIFICAS DEL ADULTO/NIÑO (INICIO, DESARROLLO, CIERRE) | AMBIENTE EDUCATIVO | PARTICIPACIÓN FAMILIAS |
|---|---|---|---|
| (2) Comunicar la posición de los objetos y personas respecto de un punto u objeto de referencia, empleando conceptos de ubicación y | Inicio: Invitaremos a los niños y niñas a participar de un juego en el patio, nos ubicaremos en dos filas dejando un espacio entre un niño y otro en cada fila, luego entregaremos una pelota al primero(a) de la fila y daremos consignas utilizando los conceptos “encima-debajo” lo que significará que deben pasar la pelota desde el primero al último según la consigna escuchada. Luego se ubicarán en parejas frente a un aro, allí entregaremos la consigna “dentro-fuera” y las parejas deberán saltar siguiendo también | RECURSOS - Elementos para juego: - pelotas - juguetes - cajas - láminas | - No se contempla para esta experiencia la participación de la familia. - Participación restringida por protocolo covid. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>dirección, en situaciones lúdicas.</p> | <p>esas consignas. Invitaremos a niñas y niños a dirigir el juego entregando consignas a sus compañeros(as)</p> | <p>ORGANIZACION DEL ESPACIO</p> | |
| <p>H: Comunicar C: Posición de los objetos o personas A:</p> | <p>Desarrollo: Continuamos en el patio y los invitamos a jugar ordenando los juguetes, para ello nos formaremos en parejas y cada integrante tendrá un rol que luego se invertirá. Uno de los integrantes dará una orden al otro respecto al orden de los juguetes, por ejemplo: pon ese auto dentro de la caja, pon este lego debajo de la colchoneta, pon este dinosaurio encima de la silla etc.</p> | <p>1° Nos reunimos en equipos en el patio.</p> | |
| <p>OAE: Comunicar relaciones de posición respecto a objetos, en situaciones lúdicas.</p> | <p>Cierre: Anticiparemos la finalización de la experiencia pidiéndole a niñas y niños que ordenemos lo que hemos ocupado, para mediar y afianzar en los conceptos vistos durante la experiencia les pediremos que verbalicen donde están guardando los juguetes o materiales, por ejemplo; “tía, guardé la pelota dentro de la caja” “Puse los libros encima de la repisa” etc.</p> | <p>2° Nos reunimos en duplas en el patio.</p> | |
| <p>OBJETIVO DE AP. TRANSVERSAL</p> | <p>niños que ordenemos lo que hemos ocupado, para mediar y afianzar en los conceptos vistos durante la experiencia les pediremos que verbalicen donde están guardando los juguetes o materiales, por ejemplo; “tía, guardé la pelota dentro de la caja” “Puse los libros encima de la repisa” etc.</p> | <p>3° Nos reuniremos nuevamente en la sala para finalizar la experiencia.</p> | |
| <p>Convivencia y ciudadanía (4) Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia</p> | <p>Como variación, ya en la sala les entregaremos una lámina en la que podrán identificar la posición de los elementos además de dibujar otros, por ejemplo: se dibujará sobre el puente o al lado del árbol.</p> | | <p>EVALUACIÓN Escala de apreciación: - Sigue instrucciones en el juego.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías.</p> | | | <ul style="list-style-type: none"> - Identifica posiciones de los objetos. - Verbaliza sus acciones. |
| <p>H: Reconocer C: Prácticas de convivencia democrática A:</p> | | | |