



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Experiencias de juego inclusivo en el aula preescolar:
Requisitos y consideraciones basadas en creencias y
prácticas de educadoras de párvulos.**

CAMILA ANDREA CASTRO RIVERA

Profesor Guía: María Rosa Lissi Adamo

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad
Católica de Chile, como requisito para optar al grado académico de Magíster
en Psicología Educacional

Noviembre, 2021.
Santiago, Chile.

A todas las educadoras y docentes, que pese a las barreras del entorno educativo luchan día a día con voluntad y creatividad para levantar un mundo mucho más inclusivo y amable para niños/as con NEE.

También a niños y niñas con NEE, para quienes espero, las aulas y los recursos logren cubrir sus necesidades y dejen de haber barreras que los excluyan de experiencias de juego y/o aprendizajes esenciales para ellos/as.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco antes que todo a mi profesora guía María Rosa Lissi, por ser una persona muy inspiradora en la investigación sobre inclusión y diversidad y quién me alentó y apoyó en el desarrollo de mi tesis.

A las educadoras de párvulos y profesoras de Educación diferencial, que participaron en mi investigación, por haber compartido conmigo sus percepciones, dificultades y estrategias sobre el juego y la inclusión de niños con NEE. Abriéndome sus mundos incluso de manera online tras una pantalla.

Finalmente, a mi familia y amigos/as, quienes me acompañaron y alentaron en todo momento en el transcurso de mi magíster.

Índice

Introducción.....	1
Antecedentes Teóricos y Empíricos	3
Inclusión de niños/as con NEE en el aula preescolar	3
Estrategias para facilitar experiencias inclusivas en Educación Parvularia.....	4
Importancia del juego en educación parvularia	6
Métodos de juego para implementar experiencias de juego en educación parvularia	6
Experiencias de juego entre niños/as con y sin NEE.....	9
Creencias de educadoras de párvulos y su influencia en sus estrategias	9
Estrategias que contribuyen a experiencias de juego inclusivo implementadas por educadoras de párvulos.....	12
Otros métodos e iniciativas que podrían contribuir al juego inclusivo en aula preescolar	15
Objetivos.....	17
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos	17
Preguntas Directrices.....	18
Metodología.....	18
Diseño	18
Participantes.....	19
Instrumentos	20
Entrevistas Semiestructuradas (EP)	20
Entrevistas Grupales (PED)	20
Procedimiento	21
Análisis de Datos	21
Primer paso: Definir postura teórica sobre el contenido a analizar.	22
Segundo Paso: Desarrollo del preanálisis	22
Tercer paso: Definición de las unidades de análisis	23
Cuarto paso: Establecer reglas de análisis y códigos de clasificación.....	23
Resultados.....	23
Resultados descriptivos de las entrevistas a educadoras de párvulos:.....	25
1. Requerimientos de las experiencias de juego y/o aprendizaje:.....	25
2. Barreras para las experiencias de juego niños con NEE.....	31
3. Importancia del juego en educación de párvulos	34
4. Falta de preparación de las Educadoras de Párvulos	36

5. Creencias sobre la inclusión de niños con NEE (+ o -)	38
6. Colaboración profesional	40
7. Apoyo Familiar (+ o -).....	42
Resultados descriptivos Entrevistas Grupales a Profesoras de Educación Diferencial	43
Barreras experiencias de juego	43
Sugerencias para experiencias de juego inclusivo	46
Resultados Relacionales	50
Relaciones entre barreras y facilitadores en la implementación de experiencias de juego inclusivo en el aula preescolar	50
Percepción de PED sobre labor de EP al implementar experiencias de juego.....	54
Comparación percepciones entre EP y PED	56
Conclusiones y Discusión.....	59
Referencias Bibliográficas.....	66
Anexos	73
Anexo 1. Afiche Convocatoria	73
Anexo 2. Codificación abierta entrevista semiestructurada a EP, por categoría	73
Anexo 3. Descripción de variables de entrevistas semiestructuradas a EP	79
Anexo 4. Descripción de variables de Entrevistas Grupales a PED	80
Anexo 5. Pauta entrevista semiestructurada (Primera etapa)	81
Anexo 6. Pauta preguntas entrevistas grupales (Segunda etapa).....	82
Anexo 7. Pauta entrevista semiestructurada (Tercera etapa)	83

Índice de figuras

Tabla 1	19
Tabla 2	20
Tabla 3	24
Tabla 4	57

Índice de figuras

Figura 1	51
Figura 2	55

Resumen

El juego en el aula preescolar es un aporte al desarrollo de niños/as, sin embargo, quienes tienen Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), ven mermadas sus posibilidades de participar e interactuar, debido a que no siempre se consideran sus necesidades. Dado lo anterior, es de gran importancia el rol de las educadoras de párvulos¹, quienes implementan experiencias de juego que ayuden al desarrollo de todos los/as niños/as, sin embargo, no siempre tienen las herramientas y/o conocimientos adecuados para promover la inclusión y participación de todos/as. La siguiente investigación tuvo como objetivo identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos, y como son barreras o facilitadores para el desarrollo e implementación de experiencias de juego inclusivas en el aula. Por otro lado, también se indagó en la percepción de profesoras de educación diferencial², sobre la labor de educadoras de párvulos, desde sus conocimientos expertos sobre inclusión y diversidad.

Se utilizó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio descriptivo, ya que aborda la relación entre juego e inclusión, tema escasamente estudiado en el ámbito preescolar. Para lo anterior, se levantó información mediante entrevistas semiestructuradas a 8 educadoras de párvulos y entrevistas grupales a 6 profesoras de educación diferencial, quienes debían tener al menos 1 año de experiencia trabajando con niños/as preescolares con NEE

Entre los principales resultados reportados, un tema identificado es la insuficiente formación de las educadoras de párvulos respecto a inclusión y diversidad, lo cual afecta la implementación de experiencias de juego que no siempre se adaptan para todos los niños/as, además se reporta que tanto la infraestructura como el material didáctico disponible no están pensados desde la inclusión, dificultando aún más la participación de los/as niños/as, por lo cual muchas veces las educadoras deben fabricar y/o adaptar materiales según las necesidades identificadas en aula. Debido a esto, es importante plantear la importancia de capacitaciones que doten de más herramientas y conocimientos a educadoras de párvulos en la implementación de experiencias de juego inclusivo.

¹ Si bien correspondería referirse a “educadoras y educadores de párvulos”, se utilizará “educadoras de párvulos” para facilitar la lectura y porque la mayoría de las personas que ejercen este rol son mujeres.

² Si bien correspondería referirse a “profesoras y profesores de educación diferencial”, se utilizará “profesoras de educación diferencial” para facilitar la lectura y porque la mayoría de las personas que ejercen este rol son mujeres.

Con respecto a requerimientos a considerar en las experiencias de juego inclusivo, muchos facilitadores reportados por la educadoras de párvulos para implementar estas experiencias apuntan a actitudes positivas y buena disposición de parte de ellas, quienes reportan que investigan o se apoyan en experiencias que han resultado exitosas para sus colegas, por otra parte las profesoras de educación diferencial mencionan requerimientos a considerar según el rol del adulto, el tipo de actividades implementadas y finalmente el uso de material inclusivo, dando pautas de estas premisas, que pudiesen ser utilizadas por educadoras de párvulos. Por otro lado, también se plantea la importancia de generar instancias de trabajo colaborativo entre educadoras de párvulos y profesoras de educación diferencial, de manera de que cada una desde su disciplina pueda aportar al desarrollo de experiencias de juego inclusivo, pensadas desde la inclusión.

Finalmente, se espera contribuir al conocimiento necesario para que educadoras de párvulos puedan desarrollar y/o adecuar experiencias de juego inclusivo, pensadas en todos los niños, y que en instancias futuras esta información quede plasmada en capacitaciones o incluso un manual que oriente a las educadoras respecto a criterios que debiesen considerar las experiencias de juego inclusivo.

Introducción

Esta investigación parte desde la premisa de que el juego es uno de los mejores artefactos para promover la inclusión de niños/as con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) en aulas preescolares, debido a que es una actividad primordial en la infancia, mediante la cual los/as niños/as descubren el mundo, aumentan sus habilidades e interactúan con su entorno. Sin embargo, en el contexto educativo no siempre son consideradas todas sus necesidades, poniendo barreras a la participación de los/as niños/as con NEE en vez de fomentar la inclusión e interacción con sus pares, excluyéndolos de este modo, de experiencias primordiales para su desarrollo. Lo anterior, se debe principalmente a barreras del entorno, materiales didácticos no pensados para promover experiencias tempranas de inclusión ni estar adaptados para la totalidad de los/as niños/as y/o desconocimiento de diversos actores del contexto educativo sobre cómo abordar el trabajo con niños/as con NEE.

De acuerdo con lo anterior, el rol de las educadoras de párvulos, cobra gran importancia ya que son quienes estructuran y modelan las experiencias de juego, sin embargo, no siempre las implementan desde una mirada inclusiva, debido a esto, es importante analizar sus creencias y prácticas, las que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de experiencias de juego inclusivo en el aula, ya que estas influyen directamente en la participación de los/as niños/as con NEE en estas experiencias, así como en la interacción y desarrollo con sus pares.

Debido a esto, el objetivo general de este estudio es identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos, con relación al desarrollo e implementación de experiencias de juego inclusivas en el aula preescolar.

Dicho esto, será fundamental para el desarrollo de experiencias de juego inclusivo indagar en las creencias y prácticas de las educadoras dado el rol que cumplen al momento de mediar la participación de los/as niños/as en esta actividad. En cuanto a la relevancia científica de esta investigación, esta permitirá que el concepto de inclusión tenga una mayor aplicación en el contexto preescolar, en el cual ha sido menos desarrollado, ya que este concepto siempre se aborda desde la escolaridad formal y no desde el juego, de manera de que este llegue a tener importancia incluso más allá de la clase escolar.

Además, permitirá, dentro de este marco, precisar las herramientas, conocimientos y falencias que tienen las educadoras de párvulos actualmente al momento de desarrollar experiencias de juego inclusivo, de manera de identificar barreras y/o facilitadores presentes a la hora de adecuar dinámicas de juego implementadas por educadoras de párvulos.

Desde la problemática identificada, este proyecto aportará en conocimientos no cubiertos por trabajos previos, que se han enfocado en aspectos que debiese considerar un aula inclusiva a nivel general ,pero no específicamente en la experiencia de juego en sí, ni como debe ser implementada por las educadoras de párvulos para promover la participación de todos/as los/as niños/as, además contribuirá con temáticas fundamentales que podrían ser desarrolladas en programas de formación a educadoras de párvulos y capacitaciones a docentes en ejercicio, respecto al desarrollo de experiencias de juego desde los principios de diseño universal, aspecto fundamental debido al rol que desempeñan en las interacciones de niños preescolares en torno al juego. Finalmente, al incluir la opinión técnica y a nivel experto de profesoras de educación diferencial se podría contribuir al desarrollo de un manual de capacitación, que oriente a las educadoras con respecto a criterios básicos a considerar en experiencias de juego inclusivo.

Para el levantamiento de información, en esta investigación se aplicó un estudio cualitativo con enfoque descriptivo exploratorio. Por un lado, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 8 educadoras de párvulos quienes reportaron información respecto a barreras que dificultan la implementación de experiencias de juego en el aula y facilitadores o requerimientos que aplican actualmente al intentar implementar experiencias de juego inclusivo, datos que posteriormente fueron analizados desde el análisis de contenido cualitativo, desde el cual se establecieron códigos y categorías a partir de las temáticas reportadas por las educadoras de párvulos. Además, se aplicaron 2 entrevistas grupales a 6 profesoras de educación diferencial, quienes aportaron información valiosa respecto de su percepción acerca del rol de las educadoras de párvulos implementando experiencias de juego, además de sugerir desde sus conocimientos técnicos requerimientos a considerar en la implementación de experiencias de juego inclusivo. Los datos anteriores fueron analizados según un análisis temático, del cual emergieron los principales temas abordados por las profesoras de educación diferencial.

A continuación, se presentará una revisión y síntesis de antecedentes teóricos sobre conceptos, aporte, creencias y prácticas referidas a experiencias de juego inclusivo en aulas preescolares. Luego, se describe la metodología aplicada en la investigación y el análisis posterior, donde se presentan resultados descriptivos y relacionales, explicados en distintos esquemas, los cuales son discutidos al final del documento. Finalmente, en los anexos será posible revisar tablas con códigos y relatos de educadoras de párvulos, instrumentos aplicados (guiones de entrevista semiestructurada y entrevista grupal) y explicación de variables abordadas desde la investigación.

Antecedentes Teóricos y Empíricos

Inclusión de niños/as con NEE en el aula preescolar

Para partir, es necesario comprender el concepto de inclusión, el cual se entiende como un proceso que pretende encontrar maneras que permitan atender y responder a la diversidad, además de identificar y eliminar barreras que impiden o dificultan la participación en las actividades propias de un contexto determinado, en especial para estudiantes en riesgo de exclusión (Ainscow et al., 2006). La inclusión, propone eliminar actitudes y/o procesos de exclusión en el contexto educativo y actitudes negativas hacia la diversidad, ya sea desde la clase social, raza, origen étnico, religión, género y discapacidad, entre otros (Messiou et al., 2016). Desde el contexto educativo, la inclusión plantea la importancia de responder a la diversidad de los estudiantes, creando para ellos entornos de aprendizaje y oportunidades, que consideren a todos (Spratt & Florian, 2015).

En este mismo sentido, es preciso mencionar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), planteado en el informe Warnock (1978), el cual marca un precedente al poner el énfasis en las necesidades educativas de los estudiantes y ya no en el déficit, de este modo, se plantea la importancia de distintas ayudas y recursos, además de promover que el sistema educativo dote de estos recursos a estudiantes que los necesiten. En Chile, las NEE han sido determinadas según el decreto 170 (2009), normativa impulsada por el Ministerio de Educación con el objetivo de mejorar las oportunidades de enseñanza para los/as niños/as con NEE. En el artículo 2° de este reglamento se estipula que se entenderá como alumnos con NEE a “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”,

Pero pese a los intentos de mejora mencionados, los/as niños/as con NEE suelen encontrarse con diversas barreras en el contexto educativo, lo cual restringe su participación en actividades significativas que podrían contribuir a su aprendizaje y/o desarrollo (Imms et al., 2017).

Con respecto a resultados educativos, los/as niños/as con NEE, podrían obtener mejores resultados en entornos inclusivos (Ruijs & Peetsma, 2009) , debido a esto es importante que los entornos educativos sean inclusivos tanto desde la cultura escolar, el clima socioemocional de los establecimientos y las creencias de los actores de la comunidad educativa (Lissi & Salinas, 2012), por lo cual, mejorar las prácticas educativas es un gran desafío, que además facilitará la

participación de toda la comunidad educativa (Muñoz, 2018), ya que la inclusión debe involucrar la participación de todos los actores: niños/as, familia, docentes, para aprender en “colaboración con otros” (Ainscow & Booth, 2015).

Un enfoque que promueva la inclusión aumenta las oportunidades de aprendizaje para todos, a los/as niños/as sin NEE les permite desarrollar la aceptación hacia sus pares con NEE, incentivando que puedan comprender y valorar las diferencias (Noggle & Stites, 2018). Debido a lo anterior, es importante promover la inclusión, ya que es una práctica muy recomendada para programas de primera infancia por los beneficios que tiene para niños/as con NEE (Noggle & Stites, 2018), que les permite sociabilizar junto a sus pares, lo cual tiene un efecto positivo en su desarrollo social, además de posibilitar su participación en actividades preescolares fundamentales (Nelson et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009)

Finalmente, es importante precisar que, si bien a lo largo de la investigación se habla de distintas NEE, es necesario comprender que hay una variedad de necesidades que probablemente no tendrán mayor dificultad para participar en experiencias de juego, es el caso de los trastornos del aprendizaje, los cuales además no se diagnostican en edad preescolar. En el caso de trastornos de desarrollo del lenguaje o déficit atencional en cambio, sí podría haber dificultades en caso de que las experiencias de juego no sean pensadas de manera inclusiva, debido a esto, en el caso de niños/as que tengan NEE permanentes si será más relevante que las experiencias de juego sean inclusivas, como el caso de niños/as sordos o hipoacúsicos, niños ciegos o con baja visión, niños con TEA, discapacidad cognitiva o motora.

Estrategias para facilitar experiencias inclusivas en Educación Parvularia

Cuanto se habla de promover experiencias inclusivas en las aulas, es necesario mencionar el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) , marco que tiene como objetivo proporcionar una variedad de enfoques y estrategias para diferenciar y maximizar el aprendizaje considerando la diversidad presente en las escuelas, incorporando métodos tales como la atención a las inteligencias múltiples, el estilo de aprendizaje y las preferencias de personalidad (Coombs-Richardson & Litton, 2017). El DUA aborda los obstáculos y/o barreras de los entornos educativos producto de planificaciones poco flexibles, con el objetivo de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. El DUA, además, ayuda a abordar la diversidad de los estudiantes proponiendo objetivos, métodos, materiales y evaluaciones ajustadas a satisfacer diversas necesidades y no sólo la de los alumnos considerados

“promedio”, quienes de igual manera podrían ver no satisfechas sus necesidades en un entorno tradicional (CAST, 2011).

Comprender y aplicar este tipo de estrategias es fundamental para intentar responder a las diversas NEEs de niños/as preescolares.

En CAST (2011), se plantea que el DUA se considera tres principios, basados en investigaciones neurocientíficas:

- El primer principio aborda la importancia de proporcionar a los estudiantes múltiples medios de presentación (*el “qué” del aprendizaje*), considerando que tienen diversas necesidades y perciben y comprenden de distinta manera la información.
- El segundo principio aborda la importancia de proporcionar múltiples formas de expresión (*el “cómo” del aprendizaje*), debido a que los estudiantes, pueden indagar y expresar lo que saben de distinta manera, lo cual puede variar según las barreras de aprendizaje a las que se enfrenten.
- El tercer principio aborda la importancia de proporcionar múltiples medios de motivación (*el porqué del aprendizaje*), debido a que los estudiantes difieren con respecto a su motivación para aprender.

Otro concepto para considerar es la diversificación de las experiencias, que alude a la importancia de utilizar distintos recursos para trabajar con los estudiantes, de manera de implementar instrucciones diferenciadas, desde el conocimiento que se tenga de los/as niños/as, permitiendo que la instrucción sea más efectiva en cada aula. Algunas de estas estrategias son: apoyo con elementos visuales como el uso de señas o imágenes, lo que puede ayudar a la comunicación e interacción tanto de niños/as no verbales como aquellos con problemas asociados al desarrollo del lenguaje (Stites et al., 2020).

Por otro lado, un factor importante a considerar para promover la inclusión en programas de educación parvularia, es que se planteen las experiencias inclusivas según las recomendaciones generales para niños/as preescolares, pero acomodando las estrategias al aprendizaje y necesidades de cada uno/a, lo que se conoce como adecuaciones (Buisse & Hollingsworth, 2009).

En Chile, la ley 20.422 (2010), establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad y menciona que:

“Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes,

brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional” (Art. 36°).

Importancia del juego en educación parvularia

Luego de indagar en la importancia de la inclusión en contextos educativos, es necesario precisar que, desde esta investigación, el juego se constituye como un facilitador para el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales, competencias sociales necesarias en el desarrollo de los/as niños/as. Además, en el curso de esta actividad, los/as niños/as, toman mayor consciencia respecto de las necesidades y formas de pensar de los demás, permitiendo que puedan ponerse en el lugar de otro, responder a sus necesidades, comprometerse, involucrarse o cooperar (Leanne Sim, 2015). En este sentido, es importante comprender que el juego es una actividad fundamental que contribuye al desarrollo y aprendizaje (Movahedazarhouligh, 2018), ya que en esta instancia los/as niños/as en edad preescolar aprenden habilidades preacadémicas y sociales (Nelson et al., 2007).

Como ya se mencionó, el juego permite que los/as niños/as puedan desarrollar nuevas habilidades sociales, cognitivas y emocionales (Lamrani et al., 2019), además de tener gran importancia para el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as, pero puede ser más complejo para niños/as con NEE (Movahedazarhouligh, 2018). Debido a lo anterior, es importante que se consideren intereses, personalidades y estrategias sociales que utilizan los/as niños/as preescolares para establecer interacciones (Parry, 2015), en este sentido, la calidad de las interacciones profesor-niño/a y el entorno de las actividades, influyen en la participación de los/as niños/as, en especial de niños/as con NEE (Coelho et al., 2019).

Métodos de juego para implementar experiencias de juego en educación parvularia

Como se expuso anteriormente, en el contexto de esta investigación, el juego tiene un lugar importante debido a su contribución al desarrollo de niños/as preescolares, por lo anterior es necesario desarrollar una revisión de investigaciones y/o tipologías sobre experiencias de juego que se hayan implementado en general en aulas preescolares.

Una tipología de juego que debe ser mencionada, es la planteada por Weisberg, Kittredge, Hirsh-Pasek, Golinkoff & Klahr (2015), la cual se plantea desde dos criterios, quién inicia y quién dirige el juego, así se plantean 4 tipos de juego:

- Instrucción: El adulto inicia el juego y dirige el accionar de los/as niños/as.

- Juego Guiado: El adulto inicia el juego, pero el/la niño/a decide qué hacer y en qué momento, siendo rol del adulto andamiar el actuar de los/as niños/as según los objetivos que se quiera alcanzar.
- Juego co – optado: El/la niño/a inicia el juego, pero no es totalmente autónomos, puesto que el adulto guía la experiencia según los objetivos que desea lograr.
- Juego libre: El/la niño/a tiene alta autonomía, puesto que es quién decide “qué jugar y cómo hacerlo”

Las autoras por su parte, mencionan que el juego guiado es el mas adecuado de implementar con niños/as preescolares, debido a que dota de mayor autonomía a niños/as, ademas de considerar un rol del adulto quien guia y estructura la experiencia de juego.

Por otro lado, es posible mencionar el estudio desarrollado por Pyle y Danniels (2016), quienes observaron 15 aulas canadienses de nivel kinder, y plantearon una tipología que pone el énfasis desde un nivel menor a mayor de involucramiento de las educadoras de párvulos, donde la menor influencia del adulto será en el juego libre, avanzando hacia una mayor intervención, pasando así por el juego de investigación, juego colaborativo, aprendizaje lúdico y aprendizaje por juegos.

- Juego libre: No hay involucramiento del adulto en las experiencias de juego y estas son dirigidas por el/la niño/a, con respecto a narrativas y recursos utilizados.
- Juego de investigación: Si bien el/la niño/a inicia el juego según sus intereses, el educador se involucra en la experiencia de juego
- Juego colaborativo: el desarrollo del juego es compartido entre niños/as y la educadora, quienes en conjunto deciden el tema y recursos necesarios para implementar la experiencia.
- Aprendizaje lúdico: Experiencia que plantea el desarrollo de objetivos academicos, pero en un contexto motivante y lúdico para los/as niños/as, de esta manera, la educadora determina los objetivos que quiere lograr y los/as niños/as tienen participación en la elección de la temática del juego.
- Aprendizaje por juegos: En este tipo de juego, la educadora determina los objetivos académicos que quiere lograr y guiar todo el proceso, mientras los/as niños/as siguen la estructura implementada por ella.

En cuanto al contexto chileno, hay muy pocos estudios sobre juego en nivel preescolar, uno de ellos es el planteado por Grau et al. (2018), estudio en el cual se observaron 58 aulas de transición menor (niños/as entre 4 y 5 años) de establecimientos educacionales de la V y XIII

región, en donde fue posible ver la baja cantidad de actividades lúdicas presentes en educación parvularia, debido a que solo representaban el 19% de las actividades observadas. Aunque las educadoras reconocen la importancia del juego para el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as, en su relato mencionan que muchas veces los padres son barreras para el desarrollo de experiencias lúdicas, puesto que consideran que esta es una actividad que no potencia el aprendizaje de los/as niños/as.

Otro estudio nacional, aunque menos reciente es el desarrollado por Román y Cardemil (2014), quienes observaron 21 aulas, analizando los efectos y factores que influyen en el uso del material didáctico para el aprendizaje de niños/as de kínder y prekínder de instituciones chilenas, influyendo de esta manera en la motivación, actitud, aprendizaje y habilidades de los/as niños/as. Entre sus resultados, mencionan que el juego se da solo a nivel de juego libre y que, al no ser mediado por las educadoras, se pierde el componente que permite que pueda desarrollar habilidades y aprendizajes. Con respecto a las observaciones específicas del uso del material didáctico, se identificaron tres formas de uso de este:

1. Uso para desarrollo de habilidades de logro de los aprendizajes esperados.
2. Uso para la reproducción simple y mecánica de acciones.
3. Uso dirigido al juego o manipulación libre del material.

En la primera infancia, compartir junto a los pares mediante el juego, es lo esperado para el desarrollo de competencias sociales en los/as niños/as, sin embargo, los/as niños/as con NEE, solo tienen esta posibilidad en entornos que permitan que puedan experimentar y participar de experiencias de juegos con niños/as sin NEE. Sin embargo, en la práctica esto no siempre es así y finalmente los entornos no se adaptan a la diversidad, excluyendo y dificultando la participación de niños/as con NEE (Watson, 2018).

El juego también es un gran aporte a nivel cultural, por lo cual, es importante que todos puedan participar de esta experiencia (Cairns et al., 2019), además de estar atentos a aquellos factores que podrían ser objeto de exclusión de interacciones de juego y promover en niños/as con y sin NEE el desarrollo de habilidades sociales que les permitan interactuar de mejor manera con sus pares (Deluzio & Girolametto, 2011), ya que el juego tendrá un rol importante que contribuye a la inclusión, debido a que es la fuente principal, mediante la cual los/as niños/as descubren el mundo y aumentan sus habilidades (Lamrani et al., 2019).

Actualmente, si bien hay un amplio estudio acerca del aporte del juego, hay menor desarrollo respecto de lo que las educadoras deben hacer para implementar experiencias de

juego inclusivo, incluyendo cómo adaptar juegos, identificar potenciales dificultades, desarrollar experiencias atractivas y desafiantes para todos los/as niños/as.

Experiencias de juego entre niños/as con y sin NEE

Luego de presentar la importancia que tiene el juego para el desarrollo de los/as niños/as, es importante analizar qué se ha estudiado respecto a las interacciones entre niños/as con y sin NEE en entornos inclusivos, lo cuales varía en gran medida según el tipo de NEE, como en el caso de niños/as con TEA, quienes suelen presentar más dificultades para construir relaciones sociales con sus pares (Hume et al., 2019), esto debido a que ciertos juegos pueden molestarles, ya sea por sonidos estridentes o texturas que suelen incomodarlos a nivel sensorial o por temas de socialización, ya que ellos tienden a preferir aislarse un poco para observar el ambiente y de esta manera decidir el momento oportuno para relacionarse con otros e intentar socializar (Brischetto et al., 2019).

Debido a esto, es importante que los docentes comprendan la importancia de su rol como facilitador de los procesos de inclusión para individualizar interacciones y planificar actividades que faciliten la participación de todos los/as niños/as (Coelho et al., 2019), además de adecuar constantemente formas de apoyar las relaciones entre los/as niños/as, de manera de promover la interacción social y aceptación de niños/as con NEE por parte de sus pares (Lee & Recchia, 2016).

Creencias de educadoras de párvulos y su influencia en sus estrategias

Debido a que esta investigación indaga en las creencias y prácticas de las educadoras de párvulos, es importante mencionar, que un aspecto complejo es que las creencias en el área de la pedagogía muchas veces se ven como aspectos consolidados y es difícil que la formación profesional logre modificar las creencias previas de los estudiantes de pedagogía (García & Sebastián, 2011; Mattheoudakis, 2007). Sin embargo, es importante considerar que las creencias pueden cambiar a partir de experiencias de interacción social y participación en actividades que permitan confrontarlas (Baxter Magolda, 2010; Pintrich, 2002), con respecto a este mismo tema, Bendixen y Rule (2010), mencionan que las creencias también podrían modificarse si se trabaja de manera profunda sobre las preconcepciones de estudiantes de pedagogía al momento de empezar su formación, de esta manera tendrían que ser confrontadas estas concepciones previas, de manera de presentar conceptos nuevos que permitan a los docentes en formación comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, independiente de

sus creencias producto de su propia experiencia educativa (Buehl & Alexander, 2006). Lamentablemente, la formación de docentes de preescolar y primaria, no promueve que estos se cuestionen acerca de sus preconcepciones acerca de la pedagogía al comenzar su formación, lo cual influye en la dificultad de que se modifiquen y que no haya un desarrollo de sus creencias (García & Sebastián, 2011).

Con respecto a las educadoras de párvulos, si bien están capacitadas para desarrollar intervenciones en educación temprana, las cuales tienen importante influencia en el desarrollo de los/as niños/as, se sienten menos preparadas para trabajar con niños/as con NEE en comparación con niños/as con desarrollo típico, lo cual está directamente relacionado con sus experiencias educativas previas (Chadwell et al., 2019). En este sentido, es importante considerar que los valores y creencias involucradas en la formación docente, dirigen y sustentan sus prácticas tanto fuera como dentro del aula (Walkington, 2010), debido a esto es necesario preparar mejor a las educadoras para la atención a la diversidad, para lo cual es esencial la especialización con cursos sobre educación inclusiva y trabajo con niños/as con NEE (Chadwell et al., 2019).

En cuanto a estudios sobre creencias y actitudes de docentes, es posible mencionar un estudio que exploró autoeficacia, actitudes y preocupaciones de 134 docentes sobre la implementación de educación inclusiva en Ghana, el cual indicó en sus resultados, que los docentes tenían actitudes menos positivas y niveles moderados de autoeficacia en la implementación de la educación inclusiva, lo cual, se relaciona de manera significativa con si tenían o no formación en educación especial. La autoeficacia y las actitudes facilitadoras de la inclusión se relacionaban también con los años de experiencia en enseñanza que tenían los docentes, sin embargo, estas mismas disminuyeron luego de 10 años, volviéndose negativas ante un escenario frustrante, debido a los recursos limitados para la inclusión en Ghana (Kuyini et al., 2018)

Otro estudio cualitativo exploró también comportamientos y actitudes de educadoras de párvulos hacia niños/as con NEE de jardines rurales en Ghana, a través de sus prácticas pedagógicas y el entorno en el que trabajan. Según los resultados, los docentes trabajaban en un contexto con recursos limitados para apoyar las experiencias de niños/as. Entre hallazgos importantes, se menciona que las prácticas implementadas por los docentes estaban influenciadas por creencias culturales sobre inclusión, por lo cual finalmente se plantea la importancia de mejorar los recursos en aula, además de apoyar a los docentes en la

transformación de sus creencias socioculturales sobre la discapacidad y pedagogía, de manera de mejorar las prácticas inclusivas que implementan en aulas preescolares (Tamakloe, 2018).

En el contexto chileno, un estudio importante a mencionar, es el de Lagos (2017), en el cual se analizaron prácticas de educadoras de párvulos que pudiesen facilitar u obstaculizar la inclusión de niños/as con NEE en aulas preescolares, además de caracterizar la calidad de los procesos de inclusión en estas. Se observaron 17 aulas utilizando la pauta Inclusive Classroom Profile (ICP), la cual está diseñada para observar programas inclusivos en educación parvularia. Las prácticas observadas difieren mucho entre sí, lo cual indica que hay una alta diversidad en la forma en que se desarrollan las prácticas inclusivas en las aulas preescolares. Entre los resultados, se menciona que las prácticas referidas a la adecuación del espacio físico se desarrollan de manera relativamente apropiada, sin embargo, uno de los ítems en que se observa un bajo puntaje, es en la relación entre el adulto y los/as niños/as con NEE, ya que las interacciones entre ambos eran más bien neutras, donde el adulto no mostraba interés en el disfrute de los/as niños/as y solo respondía de manera moderada a las necesidades de los/as niños/as con instrucciones y/o preguntas simples. Las educadoras, mencionaron también falta de apoyo de parte de la institución y de profesionales de apoyo en el proceso educativo de niños/as con NEE. Finalmente, dentro de las temáticas que se plantea importante desarrollar a futuro es la formación inicial de educadoras de párvulos, debido al desconocimiento que hay con respecto al trabajo con niños/as con NEE, lo cual muchas veces provoca que haya un distanciamiento de actividades de desarrollo para niños/as con NEE, al creer que solo profesionales especializados podrían encargarse de esto (Lagos, 2017).

Otro estudio para mencionar es un estudio griego que pretendía comprender la inclusión desde la mirada de 77 docentes (45 regulares y 32 educadores especiales) griegos, sobre la participación de niños/as con NEE en las actividades diarias en aula y las estrategias que preferían para facilitar esta participación. Entre los resultados, el análisis determinó que los docentes tienen creencias conflictivas y restrictivas sobre educación inclusiva, las cuales dificultaban la participación de niños/as con NEE en el juego libre y actividades estructuradas y semiestructuradas. Por otro lado, las estrategias implementadas eran ineficaces, puesto que se basaban en sus creencias negativas, por lo cual, este estudio enfatiza en la importancia de dar posibilidades de desarrollo profesional a los docentes, ya que, si estos son guiados y apoyados mediante capacitaciones, podrían cambiar sus creencias y mejorar sus prácticas. Asimismo, los autores concluyen que es importante mejorar la política de las escuelas para lograr cambios significativos (Fyssa et al., 2014).

Finalmente, un estudio que tenía como objetivo explorar las percepciones que tenían 90 docentes en formación de Shanghai, acerca de la inclusión y actitudes que podrían influir en estas, menciona entre sus resultados que los docentes consideran que la inclusión es beneficiosa para niños/as con NEE, aunque también resulta ser una situación desafiante para ellos, para lo que es necesario contar con mayor apoyo y recursos. Entre otros hallazgos, algunos mencionan que el haber tenido contacto previo con personas con discapacidad, ya sea de manera directa o trabajando con personas con discapacidad en entornos inclusivos, tuvo un impacto en el desarrollo de sus actitudes hacia la inclusión, así como también el haber tenido algunos cursos universitarios sobre estas temáticas, resultados que confirman que el desarrollo de las actitudes de los docentes se ve directamente influenciado por interacciones previas con personas con discapacidad. Debido a lo anterior, los autores concluyen, que es necesario que se garantice a los docentes en formación, cursos y experiencias de campo para ayudarles a desarrollar percepciones positivas sobre la inclusión y los aprendizajes necesarios para el uso de prácticas que beneficien a todos los/as niños/as (Yu & Park, 2020).

Estrategias que contribuyen a experiencias de juego inclusivo implementadas por educadoras de párvulos

Las interacciones mediadas por las educadoras, entre niños/as con y sin NEE, son importantes para poder analizar e implementar experiencias de juego, considerando prácticas o dinámicas utilizadas por los/as niños/as, en las que hay más involucramiento e interacción.

Actualmente, hay un bajo desarrollo con respecto a estrategias que pudiesen contribuir a experiencias de juego inclusivo, de hecho, los jardines infantiles o servicios de cuidado de niños/as, carecen de estrategias inclusivas, ya sea por factores de índole económica, creencias de educadores frente a la inclusión e incluso descontento de los padres, quienes prefieren que sus hijos asistan a escuelas especiales donde se garantice la integración social y que tendrán a su disposición recursos específicos ante las NEE de sus hijos (Pretis, 2016).

Al hablar de estrategias educativas basadas en juegos, es importante comprender que el docente es fundamental como agente facilitador para la socialización de los/as niños/as (Lee & Recchia, 2016), sin embargo, los educadores mencionan que tienen dificultades para trabajar en entornos inclusivos, por lo cual en ocasiones se niegan a tener a niños/as con NEE en sus aulas, por esta razón, aumentar sus conocimientos sobre estrategias, les ayudará en su sensación de competencia, sus actitudes hacia niños/as con NEE y el tipo de prácticas inclusivas que podrían aplicar en instancias de juego (Sucuoğlu et al., 2015).

Un estudio en Portugal, que evaluó las percepciones sobre inclusión de 118 docentes de preescolar, menciona entre sus resultados que la implementación de prácticas inclusivas está relacionada con el apoyo que tuvieron y la experiencia previa en prácticas inclusivas, por otro lado, también es posible observar que los docentes más jóvenes y con menos experiencia, tienen creencias menos facilitadoras sobre la inclusión, mientras que aquellos con mayor experiencia, tienen mejor percepción acerca de los efectos de la inclusión en los/as niños/as (Azevedo Dias & Dias Cadime, 2018)

Por otro lado, también hay docentes de educación parvularia comprometidos con la equidad e inclusión, quienes mediante su experiencia, han llevado estos conceptos a la práctica. Estos profesores, además dan cuenta de la importancia de enseñar y promover cambios que aporten al trabajo con diversidad de niños/as, cambios que implican dejar de lado prejuicios hacia la diversidad, además de transformar currículos actuales y formas de enseñanza (Souto-Manning et al., 2019). Es el caso de un estudio que describe estrategias para la educación inclusiva, desarrolladas por técnicos en educación parvularia, en un jardín infantil de San Fernando (Chile), el cual recopiló narraciones sobre las experiencias de las educadoras utilizando estrategias inclusivas, las que según sus relatos, son desarrolladas a partir de variadas estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje, procurando que sean didácticas, diferentes y que respondan a una diversidad de niños/as, en este caso, los equipos educativos, deben tener presente que la estrategia debe partir desde lo que niños/as quieren aprender, según su curiosidad, cuestionamientos y necesidades de cada uno/a. Este estudio, permitió que se abriera una reflexión respecto de prácticas que se implementan en jardines infantiles, ya sea que fuesen barreras que se presentan en el desarrollo de estrategias inclusivas o bien fortalecer las que fomentan procesos de participación, que según palabras de las entrevistadas, son fundamentales para promover la inclusión (Muñoz, 2018). Los técnicos en educación parvularia que participaron del estudio desarrollan estrategias que pretenden ofrecer oportunidades variadas y que respondan a los intereses y necesidades individuales de cada niño/a. Desde las experiencias narradas, una estrategia relevante es el juego, como herramienta esencial para el desarrollo integral de los/as niños/as, el que se trabaja según intereses de los/as niños/as, según lo que quieren hacer y quieren conocer, por lo cual el adulto es visto como un mediador que potencia el desarrollo de cada uno. Es importante en este sentido, tener estrategias variadas, que atiendan las necesidades de todos, respetando el desarrollo integral de cada uno (Muñoz, 2018).

Las estrategias utilizadas por los docentes, pueden impactar, tanto en interacciones maestro – niño/a , como en las diversas experiencias sociales de los/as niños/as en aula, entorno en el cual se desarrollan las principales dinámicas que crean experiencias de inclusión o exclusión para los/as niños/as con (Lee & Recchia, 2016). Debido a esto es importante una correcta implementación de métodos y recursos específicos al trabajar con niños/as con NEE, pero para los profesores sigue siendo poco claro cómo implementar la inclusión en el aula (Pretis, 2016) y escasa la reflexión respecto a sus prácticas potencialmente excluyentes y que podrían dificultar el desarrollo de la educación inclusiva (Souto-Manning et al., 2019).

Es importante para contribuir al desarrollo de experiencias de juego inclusivas, posicionarse desde la valoración de las diferencias, además de considerar la voz de niños/as con NEE y sus redes de apoyo en estos procesos de cambio (Lissi & Salinas, 2012), de manera que tanto los padres como educadoras, consideren en todo momento las interacciones de niños/as con y sin NEE, centrando las experiencias de juego en los comportamientos cotidianos de ellos y no en lo que los adultos de su entorno determinen (Rogers, 2000).

Para que las estrategias para promover el juego inclusivo sean efectivas, es importante promover el desarrollo de habilidades de juego de manera sistemática y estructurada a niños/as pequeños con NEE, además de considerar distintos aspectos que podrían facilitar el juego de niños/as con NEE, tales como: sus propias habilidades, estrategias para intervenir el ambiente, uso de material apropiado, tecnología asistida, interacciones entre pares, además de distintos modelos de intervención mediados por el adulto (Movahedazarhouligh, 2018).

La calidad de las interacciones educadora-niño/a (apoyo emocional y organización del aula) y el entorno de la actividad (grupo completo y juego libre) influyen de manera positiva en la participación de los/as niños/as, en especial de niños/as con NEE. Debido a esto, es importante que los docentes comprendan la importancia de su rol como facilitador de experiencias de juego que promuevan la inclusión de niños/as con NEE, individualizar interacciones y planificar actividades que faciliten la participación de todos los/as niños/as en centros preescolares inclusivos, considerando intereses de los/as niños/as y su compromiso frente a las actividades (Coelho et al., 2019). Además, es importante, estar constantemente adecuando formas de apoyar las relaciones entre los/as niños/as, de manera de promover la interacción social y aceptación de niños/as con NEE por parte de sus pares (Lee & Recchia, 2016).

Debido al rol que tienen las educadoras en entornos educativos en los primeros años, es importante desarrollar herramientas que puedan orientarlas acerca de consideraciones que

debiesen tener en el aula, en este sentido, una herramienta muy pertinente en este contexto es Inclusive Classroom Profile, pauta de evaluación diseñada para medir la calidad de las prácticas aplicadas en aulas inclusivas que apoyan las necesidades de niños/as con NEE, esta permite evaluar ciertos aspectos presentes en el aula, puntuando de 1 a 7 cada uno de estos, entre otras cosas evalúa, la adaptación de espacio, equipamiento y material didáctico, interacciones entre niños/as y adultos, adaptación de actividades, etc. (Soukakou et al., 2018).

Finalmente, es importante mencionar una herramienta desarrollada recientemente por Gey Lagar, docente española y madre de un niño con TEA, quien desarrolló el manual “Patios y parques dinámicos”, a partir de su propia experiencia. Dicha herramienta plantea distintas intervenciones para promover el juego inclusivo en contextos naturales como juego en el parque, en casa, en terapia, en el taller de habilidades sociales, y también en patios escolares. El libro incluye materiales y hojas de ayudas visuales para distintos juegos, enfocados en explicar a niños/as con TEA lo que necesitan aprender para ser parte de las experiencias lúdicas: por ejemplo, “cómo jugar”, “que hacer para jugar con sus pares”, enseñanza que es posible gracias a los recursos facilitados en el manual y, si bien se enfoca en las necesidades de niños/as con TEA, plantea experiencias que permiten a la comunidad entender mejor esta NEE a través del juego, facilitando un clima más inclusivo para todos (Lagar, 2015).

Con respecto al juego, actualmente no hay estándares establecidos de cómo debe ser una experiencia de juego inclusiva. Por esta razón, determinar qué factores deberían ser considerados para contribuir al juego inclusivo y que puedan ser aplicables a diversas actividades que realizan los/as niños/as preescolares, proporcionará nuevas herramientas para generar estrategias educativas que generen interacciones positivas, simétricas, de igualdad y no discriminación en experiencias de juego entre niños/as con y sin NEE.

Otros métodos e iniciativas que podrían contribuir al juego inclusivo en aula preescolar

En otros contextos distintos al educativo, se han desarrollado iniciativas y proyectos para promover la inclusión mediante el juego y que podrían contribuir a la labor que desempeñan las educadoras de párvulos. Entre estos se encuentra un estudio desarrollado por arquitectas italianas, quienes proponen una metodología que permite identificar grados de exclusión del usuario en una experiencia de juego en parques infantiles al aire libre, ya que, si bien se han diversificado las necesidades y características de los/as niños/as, los juegos aún no logran ser del todo inclusivos, debido a las múltiples variables que se interrelacionan al diseñarlos. Entre los aspectos a considerar, los juegos sensoriales son considerados más

inclusivos, ya que permiten trabajar simultáneamente en varios niveles, permitiendo que los/as niños/as puedan ser conscientes de sus sentidos, lo cual además favorece el juego colectivo y colaborativo, poniendo en valor la diversidad y el intercambio de conocimientos y experiencias (Brischetto et al., 2019). Es importante además, visualizar los contextos de aprendizaje que fomentan la participación de los/as niños/as, considerando espacios interiores y exteriores que incorporen aspectos significativos de la realidad en la que habitan (Muñoz, 2018). En este sentido, el desarrollo de un vocabulario y lenguaje accesible para el juego, podría facilitar la experiencia en esta actividad (Cairns et al., 2019)

En cuanto al diseño de productos inclusivos, es primordial seguir una estrategia para la toma de decisiones, en la cual se dé importancia a la diversidad humana, inclusión social e igualdad (Brischetto et al., 2019), sin embargo, hay que tener cuidado, debido a que en ocasiones por intentar que los juegos sean más accesibles se pierde el componente lúdico, como en el caso de Button Bash, un juego para promover experiencias de juego entre niños/as con y sin NEE, el cual consistía en un botón que estaba unido a una pantalla y daba puntajes a los niños/as. Durante la fase de testeo hubo complicaciones que requirieron hacer cambios en el juego, tanto en la ubicación del botón, como la asignación de puntaje, ya que este componente desmotivaba y frustraba a aquellos/as niños/as que tenían menos puntos, lo cual era un elemento que marcaba diferencias, sobre todo si se piensa en un juego inclusivo. Finalmente, la idea del equipo fue remover cualquier característica que presentara una complejidad, como el puntaje o las problemáticas que generan competitividad entre los/las niños/as, aunque luego se dieron cuenta de que no basta solo con bajar las barreras de dificultad para que todos puedan jugar, porque luego el juego era menos motivante para algunos/as niños/as. El gran desafío entonces para quienes diseñan este tipo de productos, radica en utilizar los principios del diseño universal e interfaces accesibles, de manera que el juego sea accesible para todos/as, garantizando que hayan distintas opciones de interacción con el juego, en lugar de ofrecer solo una opción o respuesta correcta (Holt & Beckett, 2017).

Otro proyecto que considerar es Tuetbook, en el cual se analiza 50 juguetes y juegos de Francia, Suiza, España e Inglaterra y se mide que tan inclusivos son estos, evaluando distintos criterios según discapacidad visual, auditiva y motriz. Dando además pautas para ser utilizados por distintos actores (ingenieros, diseñadores, profesores, terapeutas, padres, etc.) para diseñar e implementar experiencias de juego inclusivo en diversos contextos (Ray-Kaeser Sylvie et al., 2018).

Este tipo de instrumentos es un buen acercamiento a la utilidad que podría tener este estudio, el cual podría dar origen a un instrumento que oriente a educadoras de párvulos al momento de desarrollar experiencias de juego inclusivo, sobretodo en Chile, cuya realidad con respecto a la inclusión en aulas escolares y su equipamiento dista mucho de experiencias como las aquí mencionadas.

Debido a la escasa exploración de este tema en Chile, es relevante conocer acerca de las creencias y prácticas de educadoras de párvulos respecto a la implementación de experiencias de juego inclusivo, como punto de partida para generar orientaciones en este ámbito. Este es el foco de este trabajo de tesis, en el cual se incluye también la percepción que tienen las profesoras de educación diferencial respecto a la implementación de experiencias de juego de este tipo en contextos preescolares.

Objetivos

Objetivo General

Identificar creencias y prácticas de educadoras de párvulos, con relación al desarrollo e implementación de experiencias de juego inclusivas en el aula preescolar.

Objetivos Específicos

1. Identificar prácticas utilizadas por educadoras de párvulos en aulas preescolares que facilitan u obstaculizan experiencias de juego inclusivo entre niños con y sin NEE.
2. Identificar creencias de educadoras de párvulos en aulas preescolares chilenas que facilitan u obstaculizan experiencias de juego entre niños con y sin NEE.
3. Identificar percepciones de Profesoras de Educación Diferencial respecto de las prácticas que implementan las educadoras de párvulos en el trabajo con niños con NEE.
4. Describir las características que debiesen tener las experiencias de juego inclusiva desde la perspectiva de las Profesoras de Educación Diferencial.
5. Proponer algunos criterios que oriente a educadoras de párvulos en la implementación de experiencias de juego inclusivo para aulas preescolares.

Preguntas Directrices

1. ¿Cuáles son las barreras que dificultan la participación de niños preescolares con NEE en experiencias de juego?
2. ¿Qué tipo de barreras dificultan la interacción de niños con y sin NEE en el contexto preescolar?
3. ¿Cuáles son las dinámicas de juego implementadas por educadoras de párvulos que promueven en mayor grado la inclusión de niños con NEE?
4. ¿En qué tipo de dinámicas de juego participan una mayor cantidad de niños con NEE?
5. ¿En qué tipo de dinámicas de juego hay mayor interacción entre niños con y sin NEE?
6. ¿Con qué herramientas o métodos cuentan las educadoras para adecuar experiencias de juegos inclusivos en el aula preescolar?
7. ¿Qué creencias de las educadoras de párvulos facilitan u obstaculizan la adecuación de experiencias de juego para niños con NEE?
8. ¿Qué requisitos debe cumplir una experiencia de juego en el aula preescolar para que puedan participar en ella niños con diferentes NEE?

Metodología

Diseño

Debido a que el concepto de inclusión y su contribución con respecto a la interacción entre niños con y sin NEE, generalmente ha sido estudiado solo con fines escolares, dejando de lado la importancia y contribución que tiene el juego como un facilitador de las interacciones entre niños con y sin NEE. La siguiente investigación es de carácter exploratorio descriptivo, ya que aborda la relación entre juego e inclusión, tema que ha sido escasamente estudiado, mucho menos en el ámbito preescolar., El estudio es de carácter cualitativo, ya que se plantea describir y analizar las percepciones, creencias y prácticas reportadas por las propias educadoras de párvulos, respecto de la inclusión y trabajo en aulas preescolares con niños NEE, específicamente con relación a las experiencias de juego.

Participantes

Los participantes fueron seleccionados por conveniencia, es decir, se seleccionó a los participantes por proximidad a ellos y no de manera aleatoria. El responsable de la convocatoria fue la investigadora principal (tesista), quien, en primera instancia, contactó a profesionales con quienes participó en proyectos anteriores, también se hizo una convocatoria por RRSS, desde la cuenta personal de la investigadora, en LinkedIn y grupos de docentes en Facebook. Para esto se utilizó un afiche de invitación para publicar en distintas plataformas (**Ver Anexo 1**). Finalmente, a través de la estrategia de bola de nieve, se fueron contactando otras participantes, que eran sugeridos por algunas de las participantes.

Participaron 8 educadoras de párvulos (en adelante EP) y 6 profesoras de educación diferencial (en adelante PED), se intencionó que fueran educadoras que tuvieran experiencia trabajando en diversas instituciones educativas, que hubieran tenido niños/as con NEE es en aula en alguno de sus trabajos. La unidad de estudio en este sentido era la EP, sus prácticas y creencias y no sus experiencias actuales acotadas al grupo de niños/as con quienes trabajaba en ese momento.

Tanto para las EP como para las PED, el único criterio de inclusión fue que tuvieran una experiencia mínima de un año trabajando con niños con NEE, de entre 4 y 6 años.

Las participantes eran de distintas regiones de Chile, lo cual aportó una mirada y experiencia diversa al estudio.

Tabla 1

Educadoras de Párvulos participantes

Participante	Edad	Ciudad	Tipo Institución
E1	38	Santiago	JUNJI
E2	31	Santiago	Colegio PIE Part. Subvencionado
E3	32	Antofagasta	Jardín infantil particular
E4	30	Santiago	Jardín infantil particular
E5	64	Ovalle	Colegio PIE Part. Subvencionado
E6	52	Ovalle	Colegio PIE Part. Subvencionado
E7	55	Antofagasta	Escuela de Lenguaje
E8	25	Santiago	Jardín infantil particular

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2*Profesoras de Educación Diferencial participantes*

Participante	Edad	Ciudad	Tipo Institución
FG1	29	Santiago	Colegio PIE Part. Subvencionado
FG2	31	Santiago	Escuela de Lenguaje
FG3	55	Antofagasta	Escuela Especial
FG4	35	Coihaique	Escuela Especial
FG5	38	Viña	Centro en Viña (sordos)
FG6	27	Santiago	Escuela de Lenguaje

*Fuente: Elaboración propia***Instrumentos*****Entrevistas Semiestructuradas (EP)***

Para la producción de datos se aplicaron Entrevistas Semiestructuradas (**ver Anexos 5 y 7**), para la cual se usó un guión con preguntas usadas para guiar la conversación, para luego ir profundizando en los temas relevantes. Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente 45-60 minutos. La entrevista abordó los siguientes temas (**Ver detalle en Anexo 3**)

- Barreras y facilitadores en la experiencia de trabajo con niños con NEE
- Formación de educadoras de párvulos en inclusión y NEE
- Experiencia de educadoras de párvulos en la implementación de experiencias de juego
- Características de los materiales y entorno para la implementación de experiencias de juego inclusivo.

Entrevistas Grupales (PED)

Se aplicaron 2 entrevistas grupales semiestructuradas a las PED (**ver Anexo 6**), las que tuvieron una duración entre 1 hora y 1 hora y media. Se usó un guión con preguntas que abordaron los siguientes temas (**Ver detalle en Anexo 4**)

- Barreras percibidas en contextos de educación parvularia en la implementación de experiencias de juego inclusivo
- Experiencia de PED con niños preescolares
- Estrategias de juego utilizadas en aulas preescolares por EP
- Percepciones de experiencia de EP implementando experiencias de juego

Procedimiento

Los instrumentos fueron diseñados en conjunto por la tesista y profesora guía. Tanto las entrevistas semiestructuradas, como las grupales fueron aplicadas por la tesista de manera online, mediante el uso de la aplicación zoom, en horarios coordinados previamente con las participantes. El estudio se llevó a cabo en 3 etapas:

Primera Etapa: Entrevistas a 4 EP, de manera de establecer un primer acercamiento respecto de sus creencias, experiencias y prácticas docentes con relación al trabajo con juegos con niños con NEE.

Segunda Etapa: Entrevistas grupales a 6 PED de manera de indagar en sus experiencias con niños preescolares con NEE con relación a la implementación de experiencias de juego y, a su vez, usar esta información posteriormente para abordar nuevos temas o preguntas, o reformular las anteriores, para las nuevas entrevistas con EP en caso de ser necesario.

Tercera Etapa: Luego a partir de los contenidos emergentes obtenidos en la primera etapa y con el propósito de aproximarse lo más posible a la saturación teórica, se realizaron entrevistas a 4 EP, usando una versión de la pauta de entrevista con algunas modificaciones, para profundizar en las mismas temáticas relevantes para los objetivos de investigación.

El estudio fue aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en diciembre de 2020. Los participantes eran todos mayores de edad, quienes fueron informados previamente de los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado de manera electrónica.

Finalmente, los datos fueron grabados en audio externo a Zoom, desde la grabadora de un celular, para resguardar mejor el anonimato de los participantes.

Análisis de Datos

Para las entrevistas grupales a PED, se utilizó la técnica de Análisis Temático, con la cual se identificaron aquellas temáticas desarrolladas por las PED, para determinar categorías acerca de lo más representativo.

Para el análisis de datos de las entrevistas a EP, se utilizó la técnica de análisis de contenido cualitativo, método que pretende contribuir al conocimiento y comprensión de fenómenos sociales, mediante un método sistemático de codificación y clasificación del texto para evidenciar patrones y temas (Weber, 1990), categorizando los elementos del mensaje a significar, de manera de encontrar de manera adecuada su sentido (Cáceres, 2003).

Primer paso: Definir postura teórica sobre el contenido a analizar.

En el análisis de contenido desde un enfoque cualitativo es necesario explicitar la postura teórica desde la cual se formulan las preguntas de investigación en el proceso de análisis (Cáceres, 2003), por lo cual, la postura teórica adoptada en la presente investigación y su análisis, se abordó desde el *modelo social de discapacidad*, debido a que la exclusión de niños/as con NEE en experiencias de juego, en el aula preescolar y en el acceso a la educación en general, no se debe a limitaciones de ellos/as, sino a las limitaciones del contexto en que se desarrollan, el cual que no se hace cargo de considerar las necesidades de las personas con NEE y pone obstáculos a su participación (Palacios, 2008).

Esta investigación se posicionará además desde el *modelo ecológico de Bronfenbrenner*, en el cual se plantea el ambiente como un conjunto de sistemas o estructuras en diferentes niveles, en los cuales interactúa y se mueve el/la niño/a y que tienen directa influencia en sus cambios y desarrollo cognitivo, estos niveles dependen unos de otros, y en este caso, es relevante la comunicación en el mesosistema, conformado por la relación entre dos microsistemas: la familia y la escuela, niveles en los cuales participa el niño (Bronfenbrenner, 1987).

En estos sistemas es posible mencionar diversos actores, y según lo anterior, un actor fundamental que se encuentran actuando en la vida del niño, son las EP, debido a lo cual se profundizará en su rol como mediadoras de experiencias de juego inclusivas, bajo el modelo de Booth y Ainscow (2006), el cual plantea que las prácticas inclusivas mejoran logros educativos, por esta razón es importante abordar de qué manera las creencias de las EP influirán en el desarrollo de experiencias de juego, ya que esto puede gatillar que incluso inhiban o dificulten interacciones de juego inclusivo, debido a las exigencias del contexto.

Segundo Paso: Desarrollo del preanálisis

Este paso, implica establecer un primer intento de organización más bien intuitiva del contenido a analizar, de manera de reducir e integrar el material en bruto. Finalmente, se trata de obtener contenido homogéneo, definir “el universo” sobre el cual se aplicará el análisis (Cáceres, 2003). En el contexto de la investigación, las respuestas obtenidas se separaron en párrafos, para facilitar el análisis.

Tercer paso: Definición de las unidades de análisis

Las unidades de análisis son trozos de contenido sobre los cuales se desarrollará el análisis, los que son caracterizados e individualizados, para luego categorizarlos y elaborar inferencias sobre ellos, a partir de lo anterior, en la investigación la unidad de análisis son los temas, es decir, grupos de palabras de base gramatical que tienen sentido a través del conjunto que constituyen y que se ciñen a la comunicación verbal o escrita (Cáceres, 2003), se escoge esta unidad de análisis, debido a su flexibilidad al enfocarse en proposiciones que se refieren a un asunto específico, en este caso en particular, se analizarán temas referidos a las distintas prácticas, experiencias y creencias de las EP en torno al juego inclusivo.

Cuarto paso: Establecer reglas de análisis y códigos de clasificación

Para fortalecer la validez y confiabilidad en los resultados, es necesario establecer reglas de análisis que indiquen las condiciones al momento de codificar y/o categorizar el contenido a analizar (Mayring, 2000).

Al analizar los párrafos de las distintas preguntas, estos se fueron separando según la unidad de análisis seleccionada, es decir, en los distintos temas, individualizando de manera detallada lo abordado por las EP. Una vez separadas estas frases, se fue analizando cada una, e identificando y agrupando temáticas que se iban repitiendo. Las 4 primeras entrevistas aplicadas a las EP en la etapa 1 marcaron el precedente temático, por lo que, en las siguientes entrevistas, aplicadas en la etapa 3, se fueron aplicando códigos en los cuales se evidenciaran temáticas mencionadas anteriormente. De esta manera se fueron agrupando temáticas similares y estableciendo códigos para identificar cada tema. Los códigos se fueron agrupando para conformar una gran cantidad de categorías, las cuales se fueron depurando y detallando entre la tesista y la profesora guía.

Resultados

A continuación, se presentan resultados descriptivos, obtenidos luego de la codificación abierta a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a 8 EP (**ver Anexo 2**), los cuales representan un primer acercamiento al cumplimiento del objetivo general.

Se identificaron 7 categorías, las que a su vez tienen distintas subcategorías. Primero se presentarán las 3 categorías que tienen directa relación con temáticas referentes a juego inclusivo, luego las siguientes 3 categorías apuntan a temáticas respecto a características de las EP, su contexto laboral y temas relevantes mencionados por ellas sobre la atención a las NEE

en educación parvularia, que pueden influir o facilitar su trabajo y por ende la implementación de experiencias de juego y finalmente se aborda un categoría más alejada respecto de la temática del juego, que es la referente al rol de la familia, ya sea como un ente facilitador o como barrera para la inclusión de niños/as con NEE.

Tabla 3

Categorías y subcategorías Codificación Abierta Entrevistas Semiestructuradas a EP

1. Requerimientos experiencias de juego (y aprendizaje) +

- 1.1 Considerar opiniones e intereses de los/as niños/as.
- 1.2 Conocer a los/as niños/as para hacer actividades y experiencias de juego.
- 1.3 Actividades y materiales que consideren que todos puedan participar.
- 1.4 Diferenciación y adecuaciones.
- 1.5 Imp. de observar y apoyar procesos de desarrollo de los/as niños/as y sus dificultades.
- 1.6 Importancia del juego grupal en la participación.
- 1.7 Rol del adulto en implementación de experiencias de juego.

2. Barreras experiencias de juego niños con NEE

- 2.1 Problemas de infraestructura.
- 2.2 Escasa o inadecuada adquisición de material didáctico.
- 2.3 Desconocimiento diseño y uso material inclusivo.
- 2.4 Complejidad de los juegos.
- 2.5 Barreras comunicativas de niños con NEE y sus pares y/o educadoras.
- 2.6 Falta de herramientas para atender a niños con NEE
- 2.7 Falta de tiempo como barrera

3. Importancia del juego en EP

- 3.1 Juego es central en la educación parvularia.
- 3.2 Educadoras como promotoras de experiencias de juego.
- 3.3 Efectos positivos del juego en el desarrollo de los/as niños/as.

4. Falta de preparación de las EP

- 4.1 Educadora necesita investigar/capacitarse.
- 4.2 Aprendizaje en el trabajo.

5. Creencias sobre la inclusión de niños con NEE (+ o -)

- 5.1 Importancia de la motivación y vocación
- 5.2 Diversidad como un problema
- 5.3 El niño es el que se adapta/integra
- 5.4 Diversidad como desafío profesional

6. Colaboración profesional

- 6.1 Redes de apoyo externo.
- 6.2 Trabajo en equipo/colaborativo.
- 6.3 Importancia de la colaboración de y con la educadora diferencial

7. Apoyo familiar (+ o -)

- 7.1 Barreras de parte de las familias

Fuente: Elaboración propia

Cada entrevista será identificada con una E y un número, de manera de proteger el anonimato de los participantes y cada cita será identificada con una T para identificar cada tema mencionado por las EP más un número, de manera de facilitar la utilización de estas en el relato.

Resultados descriptivos de las entrevistas a educadoras de párvulos:

1. Requerimientos de las experiencias de juego y/o aprendizaje:

Categoría central de la presente investigación, debido a que en esta se abordan las voces de las EP respecto de sus prácticas al momento de implementar experiencias de juego, además de facilitadores y/o barreras que han enfrentado en su trabajo con niños/as con NEE.

1.1 Actividades y materiales que consideren que todos puedan participar

Se enfatizan aspectos que deberían ser considerados en las experiencias de juego de manera que permitan la participación de todos los/as niños/as, con y sin NEE. Estas experiencias según mencionan, deben tener una mirada global, que algunas asocian al diseño universal para el aprendizaje (DUA), porque al planificar una actividad que incluya a todos los niños/as con sus diversos requerimientos, también se incluye a niños con NEE. Señalan que se debe pensar en actividades que le den la misma oportunidad de participar y aprender a todos/as, debido a esto. Además, enfatizan que las actividades deben ser lo más lúdicas y activas posibles, y promover distintas sensaciones, movimientos, música y que permitan interactuar entre pares y que todos puedan disfrutarlas.

Una EP señala: “...ojalá generar una experiencia de aprendizaje que atienda a toda esta diversidad, y si no, tener también como recurso a mano, digamos, cualquier tipo de adecuación o de estrategia que pueda facilitar la inclusión de ese niño o niña”. (E8, T125)

Esto debido a que, al no facilitar la inclusión, pueden quedar niños excluidos del grupo, ya que como una de ellas señala:

"Si hay, ponte tú, una parte de la actividad, que hay un niño que no pueda hacerla, la actividad no está pensada para todos, entonces, tiene que ser planificada, pensada y puesta en práctica para las capacidades de todos y que sea atractiva para todos también" (E4, T50)

Mencionan también el aporte de utilizar material didáctico y accesorios en la implementación de experiencias de juego, ya que facilitan la participación de los/as niños/as/as. En este sentido, la utilización de material responde también a las características de los/as niños/as/as: *“Son ideales porque como en la prebásica todo tiene que ser concreto, ¿ya?, el niño tiene que manipular; tiene que conocer; tiene que trabajar con todos sus sentidos, entonces era lo que necesitaban los/as niños/as”*. (E5, T142)

Debido a lo anterior, lo importante es que el material sea apropiado y fácil de manipular, planteando dinámicas que permitan la participación de todos/as, como cuenta una de las EP: *“...unas cuentas para que el niño insertara, para que parecieran collares, ¿ya? En cambio, estas cuentas grandes, que pueden ser manipuladas tanto por niños que tienen problemas motrices como con los/as niños/as que no los tienen...”* (E5, T144).

Con respecto a las características de este material una de las EP menciona que: *“...les falta incluir, si yo creo que más recursos con textura, con más diversidad de texturas para los/as niños/as para todos los/as niños/as, con más textura y más sonido...”* (E1, T104).

Entre las actividades que les ha dado buenos resultados en cuanto a promover la participación, las EP mencionan las actividades artísticas, ya que a los/as niños/as les gusta disfrazarse, maquillarse y según mencionan, hay canciones entretenidas que sirven de apoyo para el aprendizaje, en las cuales los/as niños/as tocan instrumentos, cantan, bailan, por lo cual es importante aprovechar estos recursos.

Algunos ejemplos de lo expresado con relación a este tema: *“Mira, generalmente las dramatizaciones son las que más enganchan los estudiantes, dramatizar, disfrazarte, crear historias”* (E2, T59)

“Creo que la tengo muy acá en la cabeza una de las actividades que yo logré con ellos, así como más o menos masivo, fueron cosas más o menos así artísticas, en el sentido de... como de dramatizar corporalmente, hacer cosas con el cuerpo, de movernos con una música. Fue como lo más masivo que yo tuve, que tuve a varios, casi todos a la vez”. (E7, T20).

Otro tipo de juegos que recomiendan y que señalan como exitosos son aquellos más activos, que requieren que el niño se mueva, como correr, saltar, jugar a la pinta, con agua, con pelotas, actividades físicas con utilización de accesorios, ya que según mencionan las EP: *“...o sea, generalmente a los/as niños/as les gusta más la cosa como más dinámica, los juegos así muy estáticos como que algunos como que se aburren”*. (E7, T90)

1.2 Conocer a los/as niños/as/as para hacer actividades y experiencias de juego

Se enfatiza la importancia de que la educadora conozca las características de los/as niños/as para poder trabajar bien con ellos, en este sentido mencionan la importancia de considerar y observar las necesidades de los/as niños/as, saber que puede ser atractivo para ellos, sus intereses y qué juegos les gustan o llaman la atención:

“...uno tiene que ir conociendo a los grupos, porque si bien yo tenía dos grupos del mismo nivel, los dos grupos eran totalmente distintos, ¿ya? Tenían el mismo, tenían trastornos de lenguaje, pero eran grupos totalmente distintos, o sea, y ahí es donde tú tienes que ver qué priorizas más, o sea, qué estilo de aprendizaje, entonces, ahí vas generando actividades”. (E7, T63)

“En los gustos de los/as niños/as, qué les gusta hacer, ¿ya?, y les gusta jugar. Uno va recabando información en un comienzo, tienes que conocer a tu grupo, tu grupo tiene una cierta característica, tiene una cierta edad, y ahí empezar a indagar. Qué cosas, qué cosas son las que más les llaman la atención; qué cosas les gusta...” (E5, T59)

1.3 Considerar opiniones e intereses de los/as niños/as

Se enfatiza la importancia de escuchar y considerar la voz de los/as niños/as, sus opiniones e intereses al implementar experiencias de juego.

Las EP hacen hincapié en el hecho de considerar los intereses de niños/as para plantear experiencias de juego, que nunca sea al adulto quien tenga protagonismo:

"crear un juego, inventarlo, porque si yo le digo al niño que la está rayando con Batman le digo “hoy día vamos a jugar a los súper Batman” el niño va a querer al tiro ya con las ganas de querer jugar...” (E3, T37).

En este aspecto, es importante además que las experiencias se adecuen a sus preferencias, tal como el caso comentado por una de las EP:

“...hay otro tipo de juego que se comprometen como a hacer un juego, ponte tú, chico, en que también cada uno aporta desde su cómo “mini proyecto”, juego-proyecto, en que cada uno pueda aportar desde lo que le gusta, desde lo que le gusta hacer y juegan a algo entretenido...” (E4, T29)

Por lo mismo, las EP sugieren que los/as niños/as propongan juegos desde sus intereses, para que luego todos/as lo jueguen, planificando e implementando una lluvia de ideas con los/as niños/as, de manera de conocer aquellas temáticas que les interesan:

“Yo me acuerdo que planificaba con... colocaba una hoja una hoja de block en la sala y me reunía con todos los niños y les preguntaba “¿qué juegos o qué experiencias...?”

por ejemplo, qué sé yo, vamos a... justamente, vamos a tomar la temática de los animales que les gusta tanto, "¿qué juegos se les ocurre?, ¿cómo les gustaría aprender los animales, eh... de la selva o los animales que están en peligro de extinción?", tomé mucho en los mayores...Y ellos te van dando ideas, entonces tú vas anotando y eso después se recoge y se hace una lluvia de ideas de los niños". (E1, T37).

1.4 Diferenciación y adecuaciones

Esta subcategoría es importante con relación a la inclusión, ya que se abordan estrategias desarrolladas por EP y adecuaciones que implementan en las experiencias de juego para facilitar la participación de los/as niños/as con NEE.

Además, mencionan que en preescolar es más notorio que los/as niños/as aprenden de diferente manera, por esta razón es importante hacer una diferenciación cuando un niño tiene *"algún pre tiene algún prediagnóstico o algo un poco más profundo"*.

Una estrategia que mencionan las EP es apoyar a los estudiantes según sus necesidades, observar quien necesita mayor apoyo e implementar cambios, en este aspecto es importante acompañarlos, de manera de guiarlos al implementar experiencias de juego. Debido a esta razón, es importante considerar que cada niño es distinto en capacidades, características, dificultades, habilidades. Señalan, por ejemplo: *"entonces nuestro trabajo siempre fue en base a las atenciones que él lograba dar, a los pasitos que él lograba dar..." (E2, T19).*

si yo tengo... si hay, no sé, alguna necesidad auditiva, voy a prevalecer que el espacio en el que yo esté no sea un espacio abierto, donde el audio sea una dificultad; si voy a trabajar con un niño que... o con un grupo, porque al final yo, como te he dicho, apunto al grupo-curso, cada uno con sus características". (E8, T68).

Y aunque reconocen que lo ideal sería plantear una sola experiencia que atienda a todos los/as niños/as, consideran que eso es un poco complejo, por lo cual es importante ir diversificando las actividades según las características de los/as niños/as y finalmente como menciona una de las EP, lo importante no es la forma en que el niño desarrolle cierta actividad, sino el hecho de que logre el objetivo esperado y considerar que: *"...puede tener entonces... quizás no todos van a jugar con el mismo material, quizás otro lo va a hacer con una tiza, quizás otro lo va a hacer con un papel..." (E2, T82)*

Entre las estrategias que utilizan comentan que desarrollan actividades para estimular el lenguaje, entender señas o gestos utilizados por los/as niños/as o utilizar temáticas o experiencias significativas para los/as niños/as, tal como comenta una de las EP:

“... yo hacía las imágenes, a veces las calcaba, a veces las dibujaba, y yo solamente les dibujaba el fondo, y que ellos... como jugando les decía, les ponía en una mesa las láminas y que ellos escogieran la que más les había gustado, y que me dijeran qué personaje del circo, por ejemplo. Ellos iban creando su propia lámina ¿ya? Entonces también se invertía la... también, y entonces al pronunciar los/as niños/as...ahí los hacía trabajar el lenguaje, también daba resultados” (E5, T83).

En el caso de niños con TEA anticiparlos constantemente, para evitar que sobre reaccionen: *“...estarle anticipando lo que se iba a hacer para que el niño no reaccionara de esa manera, hay que estarles hablando, anticipando lo que se va a hacer para que ellos no reaccionen así, y te entienden...” (E6, T26).*

1.5 Promover/facilitar procesos de desarrollo de niños/as

Se enfatiza la importancia de que las EP apoyen procesos de desarrollo de niños/as, tales como desarrollo socioemocional, convivencia entre compañeros, etc., considerando los avances de los/as niños/as al momento de implementar experiencias de juego. Sugieren también evitar la frustración en los/as niños/as, debido a que están en una edad en la cual están desarrollando su personalidad, en este sentido hay que actuar con paciencia, ya que hay niños que se frustran más rápido cuando fallan en algo. Comentan también que muchos niños “son peleadores”, pero en la convivencia social van internalizando normas que atender, que hay que compartir, querer al compañero y rápidamente logran entrar en esa dinámica. en este sentido, señalan que:

“...hay hartas cosas ahí, hay cuentos, hay un montón de cosas que uno a través de eso las puede ir trabajando, todo lo que es valores, o con situaciones que de repente pasan en la sala, uno las va tomando de ejemplo”. (E7, T87).

En cuanto a los/as niños/as sin NEE, las EP comentan que estos tienden a aceptar y ayudar a los que tienen mayores necesidades y en sus propias palabras:

"como que los compañeros son súper como de ayudar y de acoger y de invitar y de comprender mucho más al niño que tiene dificultades, son súper flexibles, son mucho de comprender, entonces los compañeros son como... promover un ambiente socialmente positivo es súper facilitador porque los compañeros lo ayudan". (E4, T61).

1.6 Importancia del juego grupal en la participación

Se enfatizan las características facilitadoras de la participación en el juego grupal. En este sentido, las EP comentan que hay distintas maneras en las cuales articular experiencias de

juego grupales, entre las estrategias se menciona: *“Entonces. Porque hay diferentes categorías po, entonces hacer como grupitos, que se ayuden entre los otros niños. (E6, T89)*

En el trabajo grupal, también es importante considerar estrategias diversas, que faciliten que todos los estudiantes puedan participar y trabajar de manera grupal: seguir normas, respetar turnos, ejercicios grupales utilizando pelotas, etc., de manera de *“...hacerlos trabajar en grupo e intentar que los/as niños/as que más... que son más rápidos para aprender, tratar de que ayudaran a sus compañeros, pero que no les hicieran el trabajo”*. (E5, T91). En la misma línea, otra educadora señala:

“Sí, tratamos de equilibrarlo, por ejemplo, y hacer esto como le llaman mucho “el modelamiento espejo”, que también puede ayudar a un niño que esté un poquito más avanzadito, lo pueda acompañar en grupos más pequeños y con un adulto que esté también a cargo mediando la situación”. (E2, T47)

Otra de ellas enfatiza que: *“Siempre nos dividimos el grupo entre 10 niños cada una, entonces hacemos grupos chicos, podemos hacer no sé, dependiendo la actividad y dependiendo del objetivo, hacemos alguna dinámica de juego para que todos puedan participar a la misma vez”* (E2, T42)

1.7 Rol del adulto en implementación de experiencias de juego

Se enfatiza el rol de los adultos como mediadores o apoyo del alumno con NEE en el desarrollo de las actividades. En este sentido, es importante el rol mediador de los adultos, ya que no se trata solo de presentar la experiencia de juego y dejarlos solos, sino que mediar, guiar la experiencia de manera prudente, no hacer preguntas sin sentido, debe ser intencionado y con una planificación previa según lo que se quiere que el niño aprenda o logre y considerando que en las primeras etapas es importante acompañarlo emocionalmente. Según detallan algunas de las EP: *“...para mi gusto, si voy a presentar algo trato de hacerlo de una forma distinta para que sea siempre novedoso para el niño...”* (E2, T101)

“...con la distinción de que para el niño o la niña es súper importante que el adulto que esté en sala los acompañe en ese juego, que en ese momento la educadora, la técnico, también sea niña y juegue con ellos, pero no siendo protagonista, sino que ellos son protagonistas, pero también participar porque para ellos es súper significativo esa participación esa cercanía, significativa en los aprendizajes.” (E1, T32).

Con respecto a la mediación con niños con NEE, las EP mencionan que el acompañamiento es mucho más guiado, planificado según sus necesidades, procurando estar mucho más próximo a ellos y de manera más personalizada, y en sus propias palabras:

"...cuando pasan este tipo de cosas, cuando tenemos niños con una necesidad un poco más pronunciada ahí tratamos de que un adulto sí o sí esté constantemente con el niño, no apartarlo, nunca dejarlo solo tampoco ni que ya él haga su cuento tranquilo y que nos deje a nosotros trabajar". (E2, T49).

"Pensando en un niño particular, procuro hacer un acompañamiento más personalizado, y si estoy viendo que está siendo una dificultad, voy a tener una mediación mucho más significativa y más importante que con el resto del curso". (E8, T87).

Finalmente, mencionan la importancia de que haya más de un adulto en aula para el desarrollo de experiencias lúdicas, más aún si hay niños/as que necesitan una atención personalizada. Esto permite además generar confianza, desde el afecto, lo cual ayuda a generar lazos con los/as niños/as y potenciar su desarrollo.

2. Barreras para las experiencias de juego niños con NEE

2.1 Problemas de infraestructura como barrera

Las EP mencionan principalmente al espacio en las salas, las que son muy pequeñas o compartidas con otros grupos lo cual según comenta una de las EP *"...a veces es una barrera para mí porque la sala es compartida, los materiales son compartidos...no hay tanta pertenencia dentro de la sala"* (E2, T92).

2.2 Escasa o inadecuada adquisición de material didáctico en los establecimientos

Las EP mencionan que en sus escuelas y jardines infantiles falta mucho material didáctico, que el material disponible, a su vez es poco innovador, legos, pelotas, cosas básicas, señalan necesitar material: *"De todo tipo, o sea, láminas donde el niño pueda, a lo mejor pueda nominar, pueda describir, pueda, no sé, describir acciones, asociar por uso, por función. Láminas así"*. (E7, T116).

También es una necesidad ampliar en cantidad, ya que no siempre llega material para todos los/as niños/as y según menciona una de las EP, es importante el apoyo de las escuelas en la adquisición de estos. Señalan también que muchas veces los establecimientos no las hacen partícipes del proceso de adquisición de materiales, debido a esto, una dificultad, según comenta una de las EP al trabajar con niños con NEE: *"...bueno, nos encontrábamos con miles de dificultades para atenderlo, para estimularlo, porque se requería material que no había ¿ya? ..."*. (E5, T35). Finalmente, una de las EP menciona que hay escuelas que reciben mayor

cantidad de material didáctico, pero que no siempre está pensado para una diversidad de niños/as.

Por otro lado, el material no siempre es adecuado, lo cual dificulta el trabajo y el juego con los/as niños/as con NEE, tales como el mobiliario o baños no adaptados para niños/as con necesidades motrices, por lo cual “...*en vista general, creo que no, no hay una adecuación, no hay un abordaje que le permita a todo el grupo, todo el niño o a todas las personas con necesidades educativas especiales participar de manera activa en todas las experiencias o en todos los juegos o con todos los recursos o materiales que hay*”. (E8, T109).

2.3 Desconocimiento del diseño y uso material inclusivo

Las EP mencionan entre las principales barreras, que muchas veces el material no es apropiado para niños/as con NEE, ya que a veces requieren otro tipo de apoyo y como menciona una de ellas:

“así como que te diga yo “juegos”, puede ser material, ponte tú, que haya, no sé, un elemento en el juego que algún niño que tenga una necesidad motora, ponte tú, y no los pueda utilizar, o algún niño sordo que la actividad tenga música y en la parte no pueda participar...” (E4, T58).

Según reportan algunas EP, no conocen el abanico de posibilidades con respecto a materiales inclusivos ni han planificado clases con estos, por lo cual, en ocasiones no saben cómo utilizar los materiales que llegan a sus escuelas y desde este desconocimiento, una de las EP menciona que: “*Encuentro que sería un proceso muy complejo también para mí, utilizar material inclusivo, como este descubrimiento y este proceso de investigación sobre cómo hacerlo, implementarlo, revisarlo o volver a implementarlo, etcétera*”. (E8, T121). En este sentido, las EP dicen recibir material que a veces es poco claro y deben investigar cómo utilizarlo:

“... por ejemplo lo que sí nos llegó una vez, fueron unas... no las hemos podido... yo las encontré muy difíciles para los/as niños/as ¿ya? Fue la educadora que trabaja anteriormente, adquirió unas cajas grandes, para trabajar la seriación y los patrones ¿ya?, que vienen con tarjeta y vienen unas láminas grandes, no sé dónde. Yo las... yo las trabajé primero y yo las encontré difíciles, esas las tengo, pero preferí trabajar otras ¿ya?, están ahí, están, ese es el material que lo adquirió el Proyecto, el Proyecto de Integración”. (E5, T123).

2.4 Complejidad de los juegos

Las EP mencionan juegos que son complejos o poco atractivos para los/as niños/as, como los juegos verbales como trabalenguas, los juegos con reglas, juegos muy abstractos o juegos planteados desde el adulto, una de las EP también menciona que: *"...siempre quedan también aquellos/as niños/as más tímidos o también con necesidades educativas que no participan mucho"* (E2, T45).

Por otro lado, indican que otra dificultad en el desarrollo de los juegos está asociada a factores externos a estos, como el cansancio o estado somnoliento de los/as niños/as y disposición que tengan en ese momento, así como factores anímicos relacionados con sucesos en el hogar.

2.5 Barreras comunicativas de niños con NEE y sus pares y/o educadoras

Las EP mencionan sus dificultades para comunicarse con niños/as con NEE, asociadas principalmente a niños/as con trastornos del lenguaje, ya que las EP no siempre logran comprenderlos y como comenta una de ellas: *"...hay niños que tienen trastornos mixtos. Entonces, bueno, el trastorno mixto tiene la parte expresiva y la parte comprensiva afectada, entonces cuesta un poquito, ahí como que hay una cierta barrera comunicativa"* (E7, T73). Una dificultad adicional que mencionan las EP es que, sumado a trastornos propios del lenguaje, en el rango etario en el que se encuentran los/as niños/as, están en pleno desarrollo del lenguaje, recién aprendiendo a hablar, comunicarse, que puede ir desde un balbuceo a un discurso más elaborado, según cada niño.

Por otro lado, los/as niños/as con NEE también tiene dificultades para comunicarse, interactuar o jugar con sus pares y tal como menciona una de las EP:

"Un niño que tiene una dificultad con el lenguaje, es complejo en un juego de roles. Es complejo cuando tú también dispones a este niño en un grupo, donde él es el único que tiene una dificultad, donde los demás niños no le entienden. En el fondo, eso genera una barrera más que una experiencia de aprendizaje" (E8, T73)

2.6 Falta de herramientas para atender a niños con NEE

Las EP reportan dificultades asociadas a que no siempre saben cómo atender necesidades específicas de niños/as. Las EP concuerdan en lo complejo de las descompensaciones de los/as niños/as producto de sus NEE, instancias en las que a veces se dan cuenta que hay niños que requieren otro tipo de atención, junto con esto otra de las dificultades comentada por las EP es que: *"...sus compañeros en algún momento le tenían un*

poco de miedo porque a veces se ponía un poco agresivo, a veces se sacaba la ropa: volaban zapatos, volaban de todo, entonces, claro, pero ahí había otra problemática". (E7, T76).

2.7 Falta de tiempo como barrera

Las EP mencionan las dificultades que atraviesan producto de la exigencia administrativa, que muchas veces no les deja espacio para buscar y/o preparar material o estrategias para niños/as con NEE.

"En el fondo todos los/as niños/as tienen necesidades y características distintas, y desde la exigencia de cobertura curricular y exigencia de resultados académicos, no siempre se da el espacio para que tú como profesional profundices en la interacción con los/as niños/as..." (E8, T11).

3. Importancia del juego en educación de párvulos

3.1 Juego es central en la educación parvularia

Se abordan aspectos esenciales a considerar en el juego y sus beneficios, en este sentido, las EP concuerdan en que todas las experiencias en preescolar deben partir desde el juego, porque abre un abanico de posibilidades a que los/as niños/as disfruten de la actividad, de manera de ser una experiencia de aprendizaje significativo e intencionado." *En la educación parvularia el juego debe ser elemental, debe ser fundamental, siempre. O sea, todas las experiencias de aprendizaje deben tener un carácter lúdico porque las niñas y los/as niños/as aprenden del goce, del goce, de la alegría". (E1, T19).*

En este sentido, las EP mencionan que es importante entender que el juego es parte importante del ser niños/as y que al tener esto como eje, debería considerarse siempre la inclusión, ya que:

"...el juego como principio de la educación parvularia, también permite que las experiencias sean más inclusivas desde mi punto de vista, porque al plantear un juego uno considera las características de todos, y la educación parvularia se aprende a través del juego". (E8, T19).

3.2 Educadoras como promotoras de experiencias de juego

Se enfatiza el rol de las EP y sus acciones para facilitar el desarrollo de experiencias de juego.

Mencionan también la importancia de intencionar el juego según el objetivo de aprendizaje detrás de la experiencia y como menciona una de las EP:

"yo estoy detrás de ese juego porque tengo una selección de objetivos de aprendizajes específicos y una selección de objetivos transversales, estoy detrás de ese juego, yo estoy trabajando, quiero llegar a un resultado con las niñas y los/as niños/as. Que tenga una intencionalidad pedagógica...", (E1, T46)

Las EP mencionan también que en el caso de que alguna de las actividades no funcione según su planificación es importante replantearse que pasó, ya que no siempre se cumplen las expectativas que tienen acerca de ese juego, por lo cual es necesario ir evaluando el transcurso de las experiencias, de manera de identificar como atender a las características del grupo: *"... yo considero que tiene que ver mucho con el criterio y el... con el criterio, con la reflexión pedagógica que uno hace al tomar las decisiones de qué tipo de experiencia plantea, con qué recursos y con qué niños"*. (E8, T75).

Por otro lado, también para facilitar la implementación de experiencias de juego, las EP muchas veces deben producir o adquirir el material que necesitan para implementar experiencias de juego, incluso gastando sus propios recursos, debido a que el material didáctico disponible no siempre cubre todas las necesidades de niños/as, incluso ingeniándoselas con adaptaciones sencillas, tal como comenta una de las EP:

"mira una cosa tan sencilla, habían estudiantes que no sabían tomar el lápiz y sabemos que venden unos, unas pinzas para tomarlas, pero como era tan difícil, a una asistente de mi curso se le ocurrió enterrarle una plasticina, una bola de plasticina, plasticina teníamos y con eso se hace que el niño pueda tomar el lápiz más gordito y podía escribir..." (E2, T107).

3.3 Efectos positivos del juego en el desarrollo de los/as niños/as

Se enfatiza en la importancia de potenciar las habilidades de los/as niños/as, situando el juego en la base de la experiencia de aprendizaje, junto con esto, las EP sugieren estimular también la personalidad, de manera que los/as niños/as puedan participar más, ya que como menciona una de ellas se debe intencionar *"que el juego estimule la comunicación, que pueda participar, que puedan reconocerse también con el otro, que también a veces eso cuesta un poco, que puedan expresarse..."* (E2, T86).

Señalan que el juego además fortalece distintas áreas del desarrollo, ya sea motora, afectiva, cognitiva y social y como menciona otra de las EP: *"A ver, una experiencia de juegos es una experiencia donde un niño o niña pueda desarrollar la imaginación y desarrollar la creatividad..."* (E4, T25).

4. Falta de preparación de las Educadoras de Párvulos

Categoría importante y muy mencionada en esta investigación, en la que las EP mencionan conocimientos en cuanto a inclusión y trabajo con niños/as NEE que les hubiese interesado aprender en su formación, además de aquellas dificultades a las cuales se han enfrentado en el aula al trabajar con diversos niños sin tener todas las herramientas y/o conocimientos necesarios.

4.1 Educadora necesita investigar/capacitarse

Se enfatiza la importancia de que las EP se capaciten para poder trabajar y atender a las necesidades de todos los/as niños/as, ya sea con o sin NEE.

Algo que mencionan recurrentemente las EP, es que en su formación universitaria no hay una profundización respecto al trabajo con niños con NEE, lo cual se convierte en una barrera, ya que se aborda de manera superficial, generando una carencia a nivel teórico-práctico sobre cómo enfrentar y planificar experiencias de juego/aprendizaje con niños con NEE y según mencionan algunas de ellas: "*...algo que siento que le falta a las educadoras de párvulos es también harta formación desde el punto de vista de tener un alumno con NEE en la sala*" (E4,T10), "*Es que, por ejemplo, a nosotros no nos prepararon en la universidad, no nos dicen qué vamos a encontrar. La teoría es muy distinta a la realidad...*" (E5, T41).

"Haber tenido la posibilidad, a lo mejor, de ir a algún centro donde, no sé, de trabajar con niños con síndrome de Down, con niños TEA. De haber vivenciado un poco, porque uno así con la experiencia va aprendiendo. Porque a veces hay gente que es muy teórica, pero a veces en la práctica no da muy buenos resultados, entonces ahí eso es donde uno aprende, en la práctica. Entonces a mí me hubiese gustado tener esa formación". (E7, T47).

Por lo mismo, señalan que cuando les toca trabajar con niños/as con NEE, ellas mismas deben capacitarse por su cuenta, investigar, ampliar su mirada, preguntar a otras EP, ver videos de experiencias de otros países, comprar libros sobre trabajo con niños con NEE y buscar información y estrategias para trabajar con ellos. Por otro lado, algunas mencionan que a veces las escuelas las capacitan en ciertas temáticas, implementando cursos especiales si ven que las EP tienen esa necesidad, capacitándolas al ingresar a la escuela, por ejemplo, cuando comenzó a implementarse el PIE dándoles orientaciones para trabajar, o bien teniendo el apoyo de otras profesoras, sin embargo, algunas EP sienten que:

“Al tener niños que tienen necesidades diferentes y que tienen un requerimiento de estrategias y de mediación de parte del adulto diferente. Yo me he sentido bastante, como bastante dejada en el sentido de que..., de que me faltan herramientas, entonces uno intenta y busca, investiga, y en el fondo esa... esa estrategia de implementar, y de buscar y todo, yo siento que debería estar acompañado más con un nivel institucional”. (E8, T35)

Y debido a esta falta de formación y/o conocimientos, muchas EP sienten poco apoyo de parte de sus instituciones, tienen dificultades para comunicarse con los/as niños/as, se sienten presionadas o en desventaja porque también en este proceso de autoformación podrían implementar cosas erróneas o no adecuadas a la realidad de cada niño/a, incluso algunas mencionan que: *“...muchas veces, por... en ese tiempo daban ganas de... cuando atendíamos a la C., cuando atendíamos después a P., teníamos ganas así como de renunciar, de no hacer más cosas porque encontrábamos que se nos dificultaba el trabajo...”* (E5, T44)

“Entonces, a veces falta a lo mejor un poco más de capacitación a la gente. Porque, claro, imagínate te encuentras con algo desconocido o te lo enfrentas o lo ignoras, y suele pasar que a veces lo ignoras, y esos niños van quedando ahí, y ahí, y no están recibiendo lo que necesitan” (E7, T134)

Otra dificultad en este sentido para las EP es que, si bien muchas tienen el interés en seguir especializándose para adquirir mayor conocimiento y estrategias, muchas veces no tienen los recursos para costearlas ya que son de alto costo:

“Uno puede tener las ganas y todo. A veces también te puedes equivocar, puedes pensar que lo estás haciendo súper bien y, claro, a veces por no tener las competencias, por no tener los conocimientos, a veces te puedes estar equivocando”. (E7, T138)

4.2 Aprendizaje en el trabajo

Se enfatiza que las EP aprenden en el aula de manera práctica, lo cual según mencionan las EP es muy importante en el trabajo con niños con NEE: *“...mi experiencia, en general, ha sido súper buena, súper gratificante, ha sido de aprender mucho, siento que la pedagogía, un gran porcentaje de lo que uno sabe hacer es dentro de la sala, mucho más que en la formación previa universitaria...”* (E4, T6).

Por el contrario, aquellas que no han vivenciado este tipo de experiencias, mencionan que: *“... y creo que, en el fondo, desde mi experiencia, como no he tenido la experiencia de ponerme en esa situación y de tener que pensar y repensar, buscar estrategias de cómo diseñar este tipo de experiencias, no lo he hecho”* (E8, T120)

5. Creencias sobre la inclusión de niños con NEE (+ o -)

5.1 Importancia de la motivación y compromiso con los/as niños/as

Se aborda la importancia de que las EP se sientan comprometidas al trabajar con niños con NEE, algunas EP, mencionan la vocación del profesor, lo cual tiene un gran peso al trabajar con ellos, en este sentido una de las EP menciona que: *“...eso también es importante considerar, las motivaciones y la vocación que tenga cada profesional porque a veces el mismo profesional es una barrera para la inclusión y para el aprendizaje mismo”* (E1, T79).

Y si bien para ellas puede ser una experiencia compleja, enfatizan que es importante ser perseverantes y que finalmente la motivación intrínseca de cada una sería el motor para abordar su trabajo: *“O sea, ya enfrentarme con esa realidad fue duro, pero hay que saber sobreponerse porque uno está ahí ¿cierto?, tiene una misión en ese rato”* (E7, T16). Una de ellas agrega que una cosa a favor en el jardín infantil es que la inclusión es más fácil de lograr y que finalmente se trata de darle la oportunidad a todos/as y que la motivación es clave ya que *“a veces puede pasar que se nos agoten los recursos, pero está siempre la disposición de generar una dinámica distinta...”* (E2, T102).

Por otro lado, se enfatiza además la importancia que tienen las expectativas de las EP en el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as, de creer que ellos pueden lograr avances con trabajo y esfuerzo y como comenta una de las EP: *“...los/as niños/as pueden hacer cosas, solamente hay que enseñarle, o sea, van a aprender de distinta forma van a hacer cosas diferentes, pero lo pueden hacer y uno lo aprende en ese momento...”* (E3, T2).

“...si el profesional no tiene, primero no cree en la niña y el niño eh... difícil, se convierte en una barrera, en cambio, si el profesional cree, busca, amplía el campo, su mirada...” (E1, T77).

5.2 Diversidad como un problema

Refiere a lo expresado por parte de algunas de las EP, quienes señalan que la diversidad en el aula complejiza su labor.

Una creencia recurrente, fue que anterior a la implementación de la ley de inclusión en las instituciones, era más fácil trabajar con niños/as preescolares, ya que eran “todos iguales” y ahora es más complejo por la diversidad y porque se aceptan a todos los/as niños/as/as y *“han aparecido muchos niños con problemas”* (E6, T46) una de las EP menciona que: *“Ahora, por la inclusión como que tenemos más niños con necesidades educativas especiales, incluso, tenemos niños TEA”* (E6, T1)

Al parecer hay una creencia a la base de que antiguamente todos los/as niños/as tenían las mismas capacidades y/o habilidades, lo cual facilitaba el trabajo y lamentablemente como menciona una de las EP: *“Yo pienso que, claro, tenían a los/as niños/as guardaditos, pensando que era como... un retardo, a lo mejor, que ellos no lo querían dar a conocer, a lo mejor les daba hasta vergüenza tener un niño con problemas”* (E6, T36)

También se puede ver en otra de las EP, resistencia en cuanto a algunos de los comportamientos de los/as niños/as, enfatizando lo negativo de este tipo de experiencias, debido a lo complejo y agotador que serían, por no saber cómo abordar *“tanta discapacidad junta”* y según sus palabras: *“...te digo que los/as niños/as con retraso mental severo, es terrible, yo quedé impactada. Es terrible, es como, digo, no sé, es como todo hablar y hablar así al aire, me dio mucha pena, esos niños habían sido abandonados. Entonces, después de saber su historial, más pena todavía te da poh”* (E7, T22).

5.3 El niño es el que se adapta/integra

Se alude a aquellas creencias que aluden que el niño es el que se integra al juego, y si bien este tipo de creencias se percibe solo en 2 EP, se incluye en este análisis debido a la importancia que pudieran tener estas creencias para los procesos de inclusión educativa. Una de las EP comenta: *“...por ejemplo, el que tenía el año pasado, él se integraba con los/as niños/as, jugaba, pero cuando se aburría se iba para otro lado, pero no era planificado ese juego, porque ese fue un juego libre en el patio. Y los planificados, que son en la sala, él no se integraba”* (E6, T55)

“Yo encuentro que todos los juegos son facilitadores, a lo mejor alguno no quiere participar porque no le gustó, no sé, pero todos participan. ¿y que sea facilitador? Todo es entretenido, todos los juegos son entretenidos, todos son facilitadores” (E6, T73.)

5.4 Diversidad como desafío profesional

Se enfatiza que la diversidad, más que un problema, es un desafío profesional para las EP, quienes concuerdan en que enfrentarse cada año a niños con distintas NEE es complejo y siempre es un desafío para el entorno del niño ver cómo abordarlo: *“Uhm... Yo creo que significa un desafío para las personas que te acompañan, para los profesores, para los padres, para las personas formadoras...”* (E4, T1).

Es un desafío para las EP salir de su espectro, de creer que todos los/as niños/as son iguales o se comportan de manera similar. Sin embargo, pese a las dificultades, lograr avances ha sido un aprendizaje para ellas, sobre todo si tienen menos experiencia: *“Trabajar con ellos*

ha sido un aprendizaje complejo, aunque antes era más complejo porque no había tanta información..." (E5, T121).

"... ha sido una experiencia enriquecedora, pero no ha sido una experiencia fácil, ya que he trabajado durante 11 años en aula y en los distintos años trabajé con niños con distintas necesidades educativas especiales..." (E1, T3).

"Pregunté mucho cuando supe que iba a llevar a un niño con necesidades educativa especial me alegré porque lo tomé como un desafío personal y profesional importante, y eso más que nada para mí". (E1, T18).

6. Colaboración profesional

6.1 Redes de apoyo externo

Se hace alusión a redes externas con profesionales de salud, educación o instituciones que les dan apoyo específico a las EP en el trabajo con niños con NEE, y según comentan algunas de ellas: *" un buen facilitador fue, por ej. trabajo con redes. A mí siempre me gustó y siempre me ha gustado trabajar con las redes, porque yo no soy súper héroe yo no sé todo y necesito ayuda..." (E1, T71).*

También mencionan la importancia de recurrir a instituciones como Teletón, quienes son muy cercanos con los equipos o ASPAUT, para apoyar a las familias. Finalmente, también comentan el apoyo que les dan los especialistas a los que asisten los/as niños/as, tal como menciona una de las EP:

"Entonces, como yo te decía, las experiencias que yo he tenido tienen que ver más con niños hiperactivos o con déficit atencional, o con niños que tienen algún trastorno sensorial, y en el fondo, a partir de lo que ellos han ido viviendo en el día a día de la formación que yo recojo de sus especialistas, he podido ir también haciendo un trabajo desde el aula" (E8, T36)

6.2 Trabajo en equipo/colaborativo

Se alude al apoyo y trabajo colaborativo con el equipo de las escuelas. Las EP comentan que aprenden distintas estrategias con el apoyo del equipo de integración, quienes evalúan a los/as niños/as/as en cuanto ingresan al establecimiento, de manera de detectar sus NEE, determinar si es necesario derivar o bien indicar las actividades que se deben realizar con el niño.

Primero, mencionan la red de apoyo interna de los colegios producto del PIE, ya que debido a eso ahora hay especialistas y no solo a nivel de conocimientos ya que tal como menciona una de las EP: *"...en estas salas de integración, de los equipos PIE, ellos tienen mucho, mucho material didáctico y material de juego para los/as niños/as con necesidades educativas especiales..."*. (E6, T81).

"...así que todas las estrategias y todo lo que aprendimos éramos con el apoyo del equipo de integración...lo que estudiamos" (E4, T23)

En este aspecto, es importante promover el trabajo colaborativo, apoyarse y planificar con otros profesionales de manera de anticiparse a otros escenarios: *"...y, como yo te decía, y de así fomentar el trabajo colaborativo que es la única manera que todos los integrantes de la comunidad estén involucrados en el aprendizaje y en la implementación de estrategias con los/as niños/as"*. (E8, T65).

Las EP también mencionan la colaboración con sus pares, quienes las apoyan desde su experiencia al haberse enfrentado a las mismas dificultades compartiendo estrategias e información que les ha servido para trabajar con niños/as con NEE. También se apoyan mucho en el trabajo con especialistas del establecimiento, como psicóloga, fonoaudióloga, psicopedagogos, kinesiólogos, etc., quienes las orientan respecto del trabajo con niños con NEE, ya sea derivando o dando indicaciones de cómo abordar las necesidades de niños/as con NEE:

"...uno de los mayores aprendizajes que yo he tenido ha sido el trabajo colaborativo de tipo institucional, de buscar apoyo con mis pares, buscar apoyo con la psicóloga del ciclo, buscar apoyo con la psicopedagoga del colegio que, pese a no ser un grupo especializado, si tenemos... o sea, me refiero un grupo designado como de Proyecto de Integración, si son recursos que hay en el colegio en el que estoy actualmente". (E8, T40).

Sin embargo, por otro lado, hay EP que mencionan que no hay un acompañamiento en el sentido de implementar estrategias y no solo respecto a niños con NEE, sino que de manera más transversal: *"el jardín no tenía eh... no teníamos redes de apoyo ninguno, no teníamos ni siquiera un asistente diferencial ni Educadoras Diferenciales, nada..."* (E3, T9).

6.3 Importancia de la colaboración con la educadora diferencial",

Se hace alusión al apoyo y colaboración de la PED a la labor de EP de párvulos que trabajan con niños con NEE. Las EP comentan que piden material a PED y para quienes han podido trabajar en conjunto con ellas ha sido un facilitador y feedback importante para su labor

en aula, ya que ellas pueden identificar la necesidad de niños/as o bien derivarlos en caso de que necesiten otro apoyo, en cuanto al rol que cumplen en el aula, una de las EP comenta: *"...la cosa es que yo planifico con mi educadora diferencial...y si bien la educadora diferencial trabaja con estos estudiantes fuera del aula, también ella interviene en mis actividades dentro del aula, sí o sí interviene en alguna que sea de comunicación, de lenguaje verbal, como también puede ser alguna de pensamiento matemático, de matemática".* (E2, T8)

Si bien para algunas de las EP hay una colaboración con PED, otras señalan que hay una carencia y poca articulación de trabajo colaborativo entre PED y EP, ya que:

"...la educadora diferencial tomaba este grupo de niños y los sacaba del aula para hacer otro tipo de experiencias, o sea, pese a yo hacer adecuaciones en mi planificación, no siempre los/as niños/as las llevaban a cabo. Ese fue mi primer acercamiento de cómo yo en el fondo fui también como un poco dejada de lado en la interacción con estos niños, y también por eso, yo te comentaba que muchas experiencias no he tenido porque literalmente había un aislamiento de esos niños para tener un trabajo diferenciado con la educadora" (E8, T30).

7. Apoyo Familiar (+ o -)

Se hace alusión al rol que cumple la familia en el proceso de inclusión de niños/as con NEE, ya sea tomando una postura positiva o bien negativa.

7.1 Barreras de parte de las familias

Se mencionan las dificultades de las familias respecto al proceso de inclusión de niños/as. Entre las barreras señaladas por las EP, está el hecho de que las familias no siempre comprenden ni creen en sus hijos/as o tienen mucho temor de que les pueda pasar algo en el jardín, incluso una de ellas comenta que:

"... en sus inicios la mamá estaba muy temerosa a que "no vayan a pasar a llevar al niño", "que no lo vayan a golpear", "que no se vaya a enfermar", "¿y mi hijo podrá avanzar o no podrá avanzar? Entonces, ahí hay un tema bien fuerte como de contener a la familia, en brindarle apoyo y que confíe en su niño o en su niña". (E1, T12).

Por otro lado, las EP indican que a veces hay falta de tiempo y/o compromiso de parte de la familia, ya que muchas veces por temas económicos, desatienden a los/as niños/as, no hacen los ejercicios que les sugieren los profesionales, no cubriendo todas sus necesidades, y el rol de la familia es importante en ese sentido, con respecto a este tema una de las EP menciona que:

“A veces los papás son los que no responden bien, esa es la barrera, porque algunos papás, por ejemplo, no te ayudan porque te dejan a ti como la pega, que tú tienes que sacar al niño adelante, pero ellos... es como que uno tiene que hacerse cargo del niño y no la familia, y van a la escuela como una ayuda anexa, pero ellos no te pescan”. (E6, T19).

7.2 Rol facilitador de las familias

Acá se resaltan actitudes y/o disposición de las familias que facilitan el proceso de inclusión de niños/as. En esta subcategoría las EP mencionan que también hay familias que son facilitadoras y que estas debiesen apoyar siempre a los/as niños/as y no solamente a aquellos que tienen alguna NEE. En este sentido, mencionan la importancia del compromiso de las familias, que tiene un impacto directo en los avances de niños/as: *“... aprendí también que, si se trabaja con la familia, ¿ya?, si la familia logra comprometerse, la niña va a salir adelante, puede aprender algo”* (E5, T29)

“También se hace una lluvia de ideas con los papás, con las familias y con el equipo técnico, entonces se involucran todos” (E1, T38).

Otro aspecto en el cual consideran necesario el apoyo de las familias es en el aporte y/o creación de recursos didácticos, además del apoyo a las EP que no siempre entienden ni pueden comunicarse con los/as niños/as/as como lo hace la familia.

Resultados descriptivos Entrevistas Grupales a Profesoras de Educación Diferencial

Barreras experiencias de juego

Falencias en la formación de educadoras de párvulos

Una gran barrera que mencionan las PED es la baja diversificación en el aula, debido al déficit en la formación de las EP en cuanto a las NEE, que explica que muchas de ellas no tengan los conocimientos requeridos para abordar las distintas necesidades de los/as niños/as, y lamentablemente, la realidad es muy distinta a la que les presenta en la universidad. Además, muchas veces incluso no saben cómo usar o incluir materiales en sus planificaciones, lo cual finalmente es material perdido, ya que pueden tener *“...un montón de elementos sensoriales, pero no saben usarlos, en lo cual, después pueden ser más perjudiciales que apoyarlos. Entonces igual es una gran barrera, la falta de capacitación y de concientización real, acerca de las necesidades educativas ...”*. (EG2, T8).

Por otro lado, las PED consideran que la formación de las EP se enfoca solo en aspectos lúdicos a trabajar con los/las niños/as, pero sin abordar estrategias o técnicas para abordar la diversidad, de lo cual solo ven algunas pinceladas. Debido a esto, a las EP les faltan estrategias, porque no tienen los conocimientos que se requieren para abordar distintas NEE, de esta manera las PED serían un complemento porque tienen una formación “... en la parte más técnica, tiene más estrategias para abordar la diversidad”. (EG2, T10).

Para abordar la diversidad, las EP deben manejar muchas estrategias, para considerar e incluir a todos los/as niños/as, por lo cual es importante que conozcan las NEE, además de trabajar de manera colaborativa y compartir experiencias, de manera que faciliten la implementación de estrategias y poder abordar la diversidad.

Por otro lado, además, debido a estas falencias en su formación, las EP no le sacan el suficiente provecho al material diversificando las experiencias de juego, por lo que PED sugieren que el material tenga un “...manual, un instructivo o algo que le enseñe como usarlo...para que sea un material efectivo, y que no sea un material que se quede botado ahí, y pierda la efectividad. Los materiales ayudan harto, en especial a los más chiquititos, porque necesitan manipular” (EG 2, T14).

Falencias en infraestructura y falta de material específico

Otra barrera que consideran las PED es la falta de adaptaciones para niños con NEE, como es el caso de niños con movilidad reducida, quienes no siempre pueden participar de las experiencias debido a que el entorno, mobiliario y/o materiales en aula no están adaptados a sus necesidades.

Según mencionan, “...en Jardines Infantiles, proyectos de integración, escuela especial, los entornos son entornos que no están pensados para niños con necesidades especiales...” (EG2,T3), además de esto, el material inclusivo específico es escaso y caro, por lo cual, tanto EP como PED deben: “...elaborar material o conseguir material, para el proceso de los aprendizajes...” (EG2, T3) o muchas veces incluso deben investigar, buscar estrategias o modificar el material disponible en aula, de manera de hacer más accesibles los contenidos para niños con NEE. Según mencionan, incluso las PED deben diseñar materiales específicos en las escuelas de lenguaje en las cuales trabajan, por ejemplo, para niños sordos, para ayudarlos en la lectoescritura, adaptando “...con dactilológico o con algunas señas, entre comillas, porque como la lengua de señas es una lengua gestual, visual y espacial; no se puede graficar tanto, pero el dactilológico si, en el proceso de lectoescritura” (EG 2, T2)

Diversidad de barreras comunicativas

Las PED abordan los problemas asociados a la comunicación entre EP y niños con NEE que no saben o no pueden comunicarse, lo cual se considera “...una de las barreras en el área lingüística en el proceso de comunicación que se va a dar dentro del aula, y si hay una profe que no tiene todas las herramientas, se va a ver con niños que lloran todo el día, que se pasan pegando, etc.” (F1, T2). Debido a esto, mencionan la necesidad de enseñar gestos o señas para estimular la comunicación en niños pequeños con NEE con dificultades en este proceso. Enfatizan que la forma de comunicarse debe ser muy visual, o que los/as niños/as pueden entender señales, como en el caso de niños con TEA, quienes aprenden a comunicarse por pictogramas.

Tipos de juego que son barreras

Como experiencias de juego que son barreras, las PED mencionan el juego por turnos, ya que por lo general este tipo de experiencias provoca competencia entre niños/as y genera peleas. Otra barrera importante, según las PED es la forma en la cual se explica el juego a los/as niños/as, ya que hay que tener cuidado al elegir las palabras y conceptos, asimismo hay que ser cautelosos al evidenciar errores cometidos por los/as niños/as. Por otro lado, si bien los/as niños/as/as con mayores conocimientos o habilidades pueden ser un tutor para el resto de sus compañeros, hay que tener cuidado porque también pueden opacar a los que son más inseguros o con baja autoestima, limitando la participación de ellos.

Escaso trabajo colaborativo entre EP y PED

Las PED, mencionan también que actualmente trabajan con mayor frecuencia con equipos multidisciplinares, con psicólogos o kinesiólogos, en vez de con EP, en este sentido, mencionan que la PED debiese apoyar y mediar la labor de las EP, apoyándolas en estrategias diversas en el aula, debido a que ellas tienen una formación específica en el trabajo con niños con NEE, y por otro lado, “...la educadora de párvulos precisamente tiene esa dificultad: de que le faltan estrategias, y eso lo complementa ‘la diferencial’”, que tiene las estrategias para tratar a esos niños con necesidades educativas especiales”. (EG2, T11).

Resistencias y/o desconocimiento de parte de diversos actores del entorno educativo

Una de las barreras mencionadas por las PED es la resistencia a entender las diversas necesidades de los/as niños/as con NEE, desde los distintos actores en torno a la educación parvularia, asociado muchas veces a un contexto de vulnerabilidad, el cual viene acompañado

del desconocimiento de los apoderados acerca del abordaje o la atención a las NEE de sus hijos/as, por lo cual las EP mencionan la importancia de “...educar el entorno, educarnos nosotros también y prepararnos para este tipo de niños con NEE, que es tan diverso...”. (EG1, T7).

Indican que también es importante enseñar a los/as niños/as, quienes a veces influenciados por sus padres u otros adultos, “...ponen una cierta barrera para conocer a niños con TEA, por qué está emitiendo ciertos ruidos, o los/as niños/as con Síndrome de Down porque son mal vistos...”. (EG1, T7).

Por otro lado, las PED señalan que en el aula preescolar hay una cierta resistencia de parte de las mismas EP, quienes en ocasiones por falta de herramientas se oponen a tener niños con NEE en sus aulas. Esto se puede observar con mayor frecuencia en la etapa escolar, donde incluso hay docentes que constituyen barreras, negándose a que las PED les entreguen herramientas y/o intervengan en sus prácticas docentes.

Sugerencias para experiencias de juego inclusivo

Las PED señalan una serie de sugerencias para generar experiencias de juego inclusivo.

Conocer a los/as niños/as y sus necesidades

Las PED indican que debido a que en educación parvularia todas las experiencias son en base al juego, es esencial para los/as niños/as que estas sigan una estructura (anticipar, iniciar, desarrollar y finalizar). Además, consideran que, debido a la naturaleza exploradora de los/as niños/as, estos no pueden estar mucho rato quietos, por lo cual es importante siempre incluir dinámicas o juegos que los motiven, que impliquen que la educadora se disfrace, “se ponga gorros”.

Material didáctico diversificado e inclusivo

Las PED enfatizan que cuando los/as niños/as son pequeños quieren tocarlo todo, y a través del juego, aprenden, porque se generan aprendizajes significativos para ellos, debido a esto, las PED mencionan la importancia de que el material didáctico sea accesible, inclusivo y pueda tener usos diversos, de manera que pueda ser manipulado por todos los/as niños/as, “...por ejemplo, si son láminas, que sean láminas alusivas; que sean láminas resistentes; que puedan ser manipuladas por cualquier niño; a lo mejor láminas que también incluyan texturas; que incluyan algunos símbolos, por ejemplo, de Braille”(EG2, T13), ya que esto permitiría que

un mismo material pueda ser utilizado en distintas instancias o experiencias educativas, variando los usos.

Diversificación de las actividades con niños con NEE

Las PED, mencionan que es difícil trabajar las mismas actividades con todos los/as niños/as, porque tienen diversas NEE, por lo cual, en este sentido sugieren diversificar las experiencias de juego y trabajar desde el DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), ya que es importante analizar el contexto en el que se trabaja y el contexto del niño.

Según sugieren las PED es importante adaptar las experiencias de juego a las distintas necesidades de los/as niños/as, de manera de controlar la frustración de que los/as niños/as piensen que no pueden participar de estas, sobre todo en el caso de niños con NEE psicomotoras, ya que es complejo trabajar con niños pequeños con poca movilidad, debido a esto, las PED enfatizan la importancia de estimular el juego trabajando “...*con integración sensorial, con salas de estimulación, con texturas ...la parte artística, lúdica, trabajar a través de canciones y que vayan respondiendo a través de canciones*” (EG 1,T16).

Al diversificar las experiencias de juegos, es importante hacer un diagnóstico respecto de las habilidades comunicativas de los/as niños/as, ya que según comentaba una de las PED es necesario hacer una

“...evaluación diagnóstica de cómo está el curso en relación a esas habilidades comunicativas, hay niños que solamente señalan, otros niños que intentan comunicarse por expresión oral, pero lo vas a tener que hacer a través de señas, entonces a partir de eso yo voy a diversificar este juego, ya sea para aprender números, vocales, lo que sea...” (EG1, T20), y según las habilidades de cada niño *“si te va a apuntar, si va a verbalizar, si va a señalar, etc.”*. (EG1, T20).

Juegos facilitadores

Las PED, mencionan como un facilitador importante las actividades grupales (medidas y guiadas por EP), ya que favorecen el trabajo colaborativo entre niños/as, *“...porque se ayudan, el que maneja un poco más ayuda al que quizá no sabe, pero el que quizá no sabe tanto tiene algún tipo de habilidades”* (EG1, T28).

Mediante el trabajo colaborativo, los/as niños/as también desarrollan habilidades sociales, y se promueve el desarrollo emocional; reconocer sus emociones y las del resto, además de desarrollar la empatía.

Conocimiento acerca de las distintas NEE

Según mencionan las PED, una complejidad en educación parvularia es que, al trabajar con niños muy pequeños, a veces no hay un diagnóstico definido, por lo cual mencionan la importancia de “...hacer como un stock de materiales y sugerir “mira, sabes qué, puedes leer esto para que te interiorices si es que te toca un niño de ciertas características... potenciarlas más, darles más herramientas, y trabajo en equipo”. (EG2, T35).

En esta misma línea, para plantear experiencias de juego que potencien a todos los/as niños/as y estén enfocadas en la diversidad, es fundamental conocer al grupo, lo cual será clave para elaborar estrategias. En este sentido es importante considerar que estas estrategias “...sean vivenciales, donde el niño pueda explorar, aprender, mirar, tocar, vivir, salir, moverse, donde el niño se pueda mover y desplazar, esa actividad va a ser útil” (EG2, T22), en el fondo una actividad que no restrinja las posibilidades de exploración del niño.

Las PED mencionan la importancia de que las EP conozcan el tipo de NEE, conocer a los/as niños/as desde su individualidad y fijarse en las características de todos los/as niños/as, no solo en los que tienen NEE, de manera de identificar qué tipo de juego puede ser más potenciador de aprendizajes. En el caso de juegos que puedan dificultar la participación de niños con NEE, va a depender de las necesidades de cada niño. Ej.: un niño sordo necesitará que se le den instrucciones en lengua de señas, un niño TEA necesita que se le anticipe y estructure la experiencia de juego.

Entender las distintas NEE y sus características, permitirá que la EP sepa de qué manera implementar la experiencia de juego:

“...porque en base a eso también nos va a aportar el juego, sea un juego individual, un juego de duplas, un juego grupal, un juego motriz, un juego cognitivo, un juego de lenguaje, un juego motor, qué tipo de juego nos va a servir y que sea un juego que nos permita que nuestra aula sea diversificada, todos participen y sean parte todos”. (EG2, T25).

Enfatizan también en el trabajo colaborativo con otras EP o el equipo multidisciplinario, para nutrirse de estrategias y saber los diagnósticos, para saber cómo diversificar apoyos en las aulas.

Aprendizaje a través del juego

Las PED consideran que en educación parvularia, es esencial considerar siempre que todos los aprendizajes son desde el juego, a través de experiencias significativas: “Por ejemplo, niños con déficit intelectual: el tipo de instrucción que se les da, por ejemplo, de los juegos; el

tipo de lenguaje que se ocupa, la aplicación de la técnica de la Lectura Fácil, o métodos de juegos que también se pueden ir incorporando para que sean accesibles y sean entendidos por todos” (EG2, T24).

En este sentido, dependerá mucho de cada NEE y las EP deben considerar que:

“...los/as niños/as aprenden a través de los juegos, de la experiencia directa de sus 5 sentidos, y eso aplica también con los/as niños/as con necesidades educativas especiales...hay que ver qué tipo de juegos aporta más para el niño, y que también sea un juego que, de cierta forma, podamos involucrar a todo el resto...para que también sean parte de este grupo y también jueguen, participen, aprendan desde sus sentidos, experimenten las experiencias. Experiencias directas, porque a través de sus sentidos es la única vía, y juego...es su vehículo de aprendizaje. (EG2, T24).

Creación de material didáctico de parte de las educadoras de párvulos

Según mencionan las PED, hay un desgaste debido a que tanto las PED como EP, deben estar constantemente creando material para poder trabajar con las diversas NEE en aula y según comenta una de las EP, en su experiencia esta situación:

“...es una barrera total porque nunca ha llegado una escuela que le diga “mire, hay esta cantidad de lápices o materiales” ...así que ahí no tengo nada más que decir que las escuelas, sobre todo las particulares subvencionadas, las que me ha tocado estar, no invierten en verdad los recursos didácticos que una escuela de párvulos necesita...y así no se pueden hacer las clases. (EG1, T37).

Por otro lado, mencionan que a veces es complejo que un mismo material les sirva a todos los/as niños/as, ya que tienen distintas necesidades, por lo que incluso las PED llegan a fabricar entre 3-4 materiales por día para poder trabajar con todos los/as niños/as.

Consideraciones en experiencias de juego para niños con NEE

En cuanto a consideraciones específicas de experiencias de juego en las cuales participen niños con NEE, las PED enfatizan en la importancia de estructurar la experiencia de juego, (sobre todo niños con TEA), donde la EP:

“...va a estructurar en base a un juego, diciéndole que esperen, qué estamos haciendo y vamos así modelando cada cosa que tienen que hacer en el proceso y no que esto fluya como de manera espontánea, porque esto va a fluir, pero si trabajáramos en un aula donde no haya ningún chico con ninguna discapacidad, ya sea intelectual o de lenguaje” (EG1, T50).

Sin embargo, frente a un aula diversa, con niños con distintas NEE, probablemente eso no resulte, ya que “...*van a haber niños que deambulan, que gritan y que se escapan...*”. (EG1, T50), por esto es esencial estructurar las actividades.

En cuanto al rol de las EP, afirman que es importante que estas no limiten las experiencias de juego de los/as niños/as por tener una NEE o requerir mayor apoyo, sino más bien preguntarse por qué un niño con NEE no participa o interactúa y darle la posibilidad de participar sin limitarlo.

Resultados Relacionales

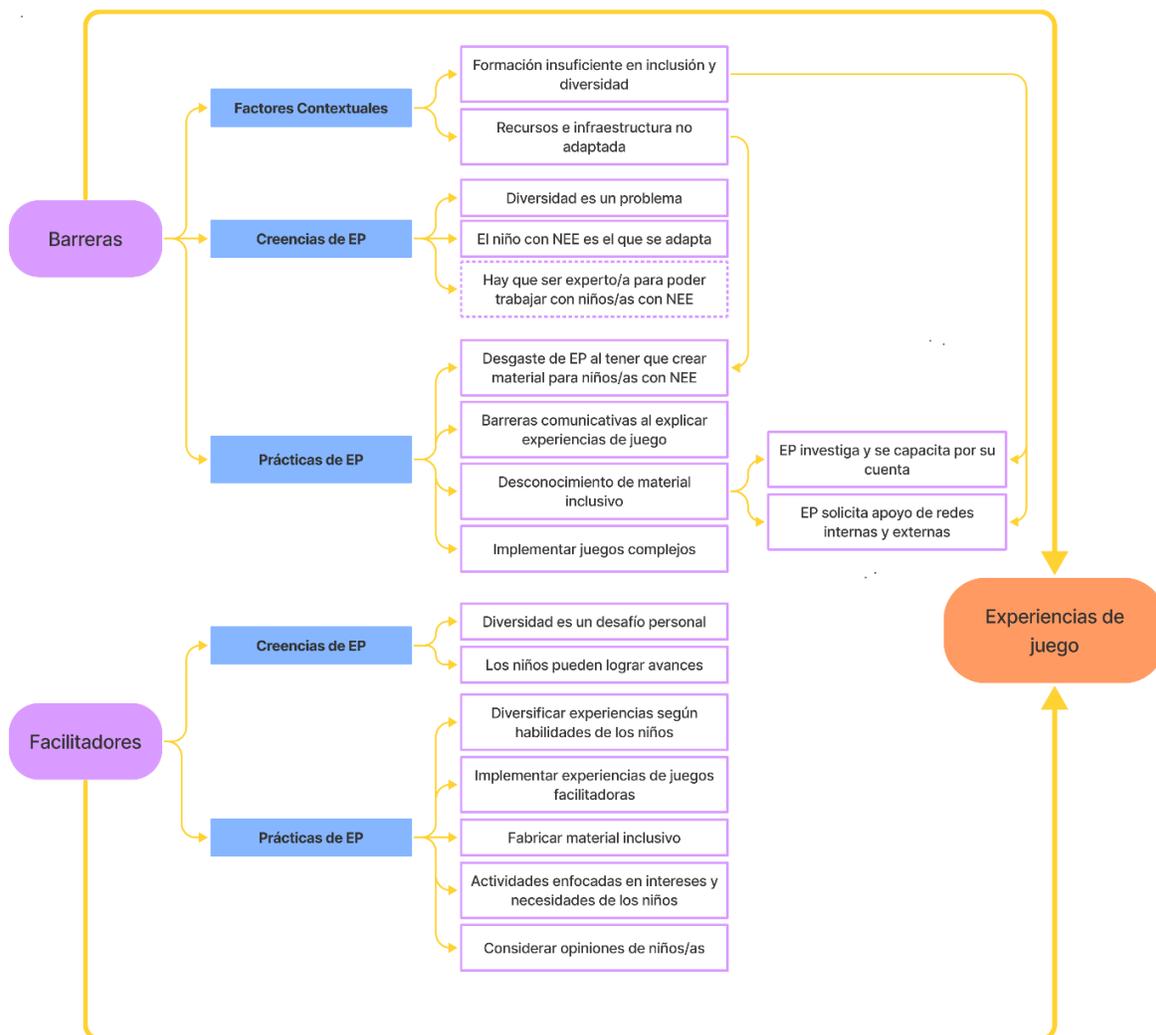
A partir de las 7 categorías presentadas en los resultados descriptivos, es posible relacionar las categorías emergentes, mediante modelos explicativos, que permiten entender cómo las creencias de las EP están directamente relacionadas a las prácticas que implementan en experiencias de juegos y las barreras y/o facilitadores presentes en estas.

Relaciones entre barreras y facilitadores en la implementación de experiencias de juego inclusivo en el aula preescolar

En las aulas preescolares es posible distinguir distintas barreras que podrían afectar el desarrollo e implementación de experiencias de juego inclusivo, situación que se expone en la Figura 1.

Figura 1

Esquema Relacional: Barreras y Facilitadores en el aula preescolar



Fuente: Elaboración propia

A la base de todo, es posible ver que hay factores contextuales que afectan el trabajo de las EP junto con niños/as con NEE y según mencionan, hay un aspecto general que va más allá del juego y es su formación inicial insuficiente en cuanto a temáticas de inclusión y diversidad, lo que repercute en su falta de estrategias para promover la inclusión de niños/as con NEE en general. Debido a esto, muchas veces las EP deben investigar y capacitarse por sí solas, según las distintas dificultades a las que se van enfrentando en el aula, o bien consultar entre sus pares, redes internas o externas, maneras de abordar el trabajo con las distintas NEE. Por otro lado, los recursos e infraestructura disponibles en aula no están adaptados para satisfacer las diversas NEE de los/as niños/as, esta carencia es una dificultad adicional para las EP, debido a

que, a pesar de su falta de formación y recursos insuficientes disponibles, deben fabricar distintos materiales para trabajar con los/as niños/as, lo cual a su vez es un desgaste para ellas, ya que muchas veces les exige dedicar más tiempo a estas actividades, fuera del aula. Finalmente, incluso podría llegar a ser perjudicial que el sistema les exija tener que adaptar o fabricar material, sin tener los conocimientos suficientes con respecto a atención a la diversidad e inclusión.

Por otro lado, otras de las barreras presentes son las atribuibles a las creencias de las EP, quienes en ocasiones debido a los factores contextuales mencionados anteriormente podrían llegar a internalizar creencias que podrían ser barreras para el proceso de inclusión de niños/as con NEE, o bien ser resistencia en aquellos espacios donde se quieran implementar prácticas asociadas a la diversidad e inclusión. Una de estas creencias es la que refiere a que la diversidad es un problema para la labor de las EP, quienes creen que las normativas respecto a una apertura y aceptación hacia la diversidad e inclusión han incrementado la cantidad de niños/as con NEE, con lo cual muchas veces las EP no saben lidiar, viéndolo como un proceso complejo y agotador de atender, este solo aspecto indicaría que el juego es una instancia aún más lejana para niños/as con NEE, ya que a nivel general las EP no saben cómo atender las diversas necesidades de los/as niños/as. Adicional a la creencia anterior, es posible ver también que hay EP que creen que el niño es el que debe adaptarse a las experiencias a implementar en el aula, analizando la situación desde este punto, el niño entonces sería el que no se integra y por lo tanto se excluye de ciertas experiencias del aula, pasando por alto e ignorando la importancia de adaptar y diversificar las experiencias de manera de facilitar la participación de todos los/as niños/as, este tipo de creencias, podrían ser una barrera que impacta directamente en la experiencia de los/as niños/as en aula, ya que al creer que el problema es que él/ella no se adapta o integra para ser parte de las experiencias de juego, no se estarían atendiendo todas sus necesidades, lo cual nuevamente evidencia que el desarrollo de este tipo de creencias está totalmente relacionado con la falta de experiencia y conocimientos tan mencionado a lo largo de esta investigación.

Por otro lado, a través del relato de las EP es posible interpretar otra creencia que podría ser barrera para el trabajo con niños/as con NEE, a pesar de que esta no es mencionada directamente por las EP, y es que hay que ser experto para poder trabajar con niños/as con NEE, es decir, que, sin conocimientos expertos, no es posible atender a la diversidad. Lo anterior, se evidencia cuando las EP mencionan que les gustaría conocer más acerca de los diagnósticos de niños/as con NEE, como si este conocimiento facilitara su labor

implementando experiencias de juego. Esta creencia se desprende también del hecho que las EP no se sienten capaces de incluir a todos los/as niños/as, por lo cual al creer que no pueden hacerlo, terminan limitando sus posibilidades de innovar en las experiencias de juego para incluir a niños/as con NEE.

También es posible observar barreras con respecto a las prácticas desarrolladas por las EP en aula, quienes no saben cómo abordar la comunicación con niños/as con trastornos asociados al lenguaje al no manejar estrategias diversas para comunicarse al dar instrucciones o explicar las diferentes experiencias de juego. Están también las dificultades asociadas al desconocimiento del material inclusivo y cómo utilizarlo, sumado a que ellas no son parte de la elección de material a adquirir, por lo cual finalmente el material queda sin utilizar, ya que no se adecúa a las necesidades reales en aula. Esto también se asocia a la necesidad, ya mencionada, de que las EP tengan que investigar y capacitarse por su cuenta, además de solicitar apoyo de redes tanto internas como externas. Además, su baja formación en inclusión, no les provee las herramientas necesarias para atender a la diversidad, razón por la cual incluso podrían llegar a implementar juegos no apropiados para algunos niños/as con NEE, al no considerar todas sus necesidades.

A lo largo de la investigación, también se identifican facilitadores para las experiencias de juego, los cuales muchas veces son más bien una muestra de buena voluntad y actitud positiva de las EP, más que estrategias específicas para favorecer la inclusión. Reconocen que hay ciertos elementos de su formación general que se convierten en aspectos facilitadores y, por otra parte, implementan adecuaciones que por intuición les parecen apropiadas. Por un lado, es posible identificar creencias de las EP, tales como considerar que la diversidad es un desafío más que un problema y tener altas expectativas respecto a los avances que pueden lograr los/as niños/as, las que son altamente positivas ya que facilitan el trabajo con niños/as con NEE, al centrar en el trabajo de la educadora la responsabilidad del aprendizaje de estos, y no en las características particulares de los/as niños/as.

Entre las prácticas facilitadoras y muy ligado a lo anterior, se puede identificar la práctica de diversificar experiencias de juego según las habilidades de los/as niños/as, implementando actividades que puedan promover la participación, motivación e interacción entre niños con y sin NEE. Sin embargo, si bien las EP mencionan conceptos importantes a abordar desde la inclusión y diversidad, no queda muy claro de qué manera diversifican las actividades, ya que más bien pareciera que van probando distintas opciones hasta identificar aquellas que dan mejores resultados con los/as niños/as. En este mismo sentido, otra de las

prácticas que implementan es promover juegos que faciliten la interacción entre todos los/as niños/as tales como juegos grupales, experiencias artísticas y/o juegos activos que según sus propias palabras han facilitado la inclusión de niños con NEE. Para el desarrollo de las experiencias de juego el material didáctico es un recurso esencial en edad preescolar, por lo cual como ya se ha mencionado, las EP deben fabricar material inclusivo que pueda apoyar las experiencias de juego con niños/as con NEE, lo cual si bien por un lado es una barrera, ya que exige que tengan que dedicar mucho tiempo a esta labor que por lo general se da fuera del aula, también por otro lado es un facilitador, porque evidencian su intención de apoyar de alguna manera el aprendizaje de los/as niños/as y darles mayores herramientas para que puedan participar de las experiencias de juego e interactuar con sus pares.

Finalmente, otro tipo de prácticas es enfocar las actividades a implementar en el aula según los intereses, necesidades y opiniones de todos los/as niños/as, de manera de posicionarlos como protagonistas de las experiencias de juego y favorecer su desarrollo. El promover que los/as niños/as/as sean co-creadores de las experiencias a desarrollar en el aula, permite que estas sean mucho más significativas para ellos/as.

Percepción de PED sobre labor de EP al implementar experiencias de juego

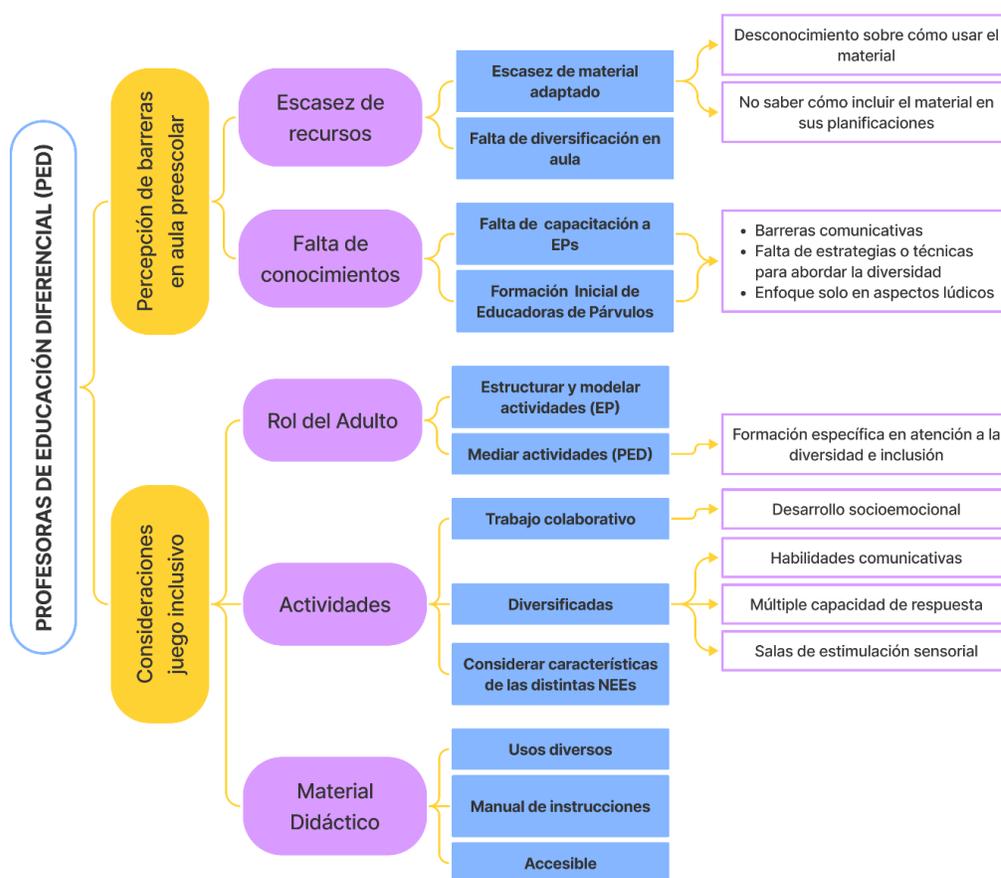
En la figura 2, se aborda la percepción de PED con respecto a cómo las EP implementan las experiencias de juego inclusivo, además de aquellos puntos que ellas consideran debiesen atender estas experiencias.

Con respecto a las dificultades identificadas por las PED, es importante señalar que en su mayoría coinciden con las mencionadas por las propias EP. Ellas también identifican un escenario previo y más general que lo referido a las experiencias de juego y es que hay varios factores que influyen en cómo las EP abordan la diversidad a nivel general, lo que por consecuencia impacta en la implementación de las experiencias de juego. Por un lado, es posible ver una escasez de recursos, lo que se evidencia en la falta de material específico o adaptado en aulas preescolares, esta falta de apoyo por lo demás influye en que las EP no planifiquen las experiencias para los/as niños/as en base a material inclusivo debido al desconocimiento que tienen sobre este. Por otro lado, hay baja diversificación de las experiencias implementadas en las aulas preescolares, aspecto que una vez más se relaciona con la falta de capacitación que tienen las EP en cuanto al trabajo con niños/as con NEE. Al señalar las carencias en la formación inicial de las EP, las PED mencionan que esta se enfoca principalmente en el desarrollo de aspectos lúdicos, sin dar orientaciones para trabajar en aulas

diversas. Para las PED, esta falta de conocimiento influye en que las EP tengan una sensación de falta de estrategias o técnicas para trabajar desde la diversidad, lo cual afecta incluso la relación comunicativa con niños/as con NEE, debido a que muchas veces no entienden las formas de expresarse de los/as niños/as/as, lo cual es la base para poder trabajar con ellos.

Figura 2

Esquema Percepción de PED sobre labor de EP y conocimiento experto al implementar experiencias de juego.



Fuente: Elaboración propia

Luego de la identificación de barreras del entorno, las PED sugieren consideraciones para el desarrollo de experiencias de juego inclusivo, entre las que mencionan la importancia del trabajo colaborativo entre EP y PED, quienes asumen distintos roles según su formación, por un lado, las EP, desde su formación enfocada en aspectos lúdicos, debieran encargarse de estructurar y modelar las experiencias de juego, mientras que las PED, desde su formación enfocada en aspectos más técnicos y mayor conocimiento en estrategias para atender la

diversidad y las distintas NEE de los/as niños/as, debieran encargarse de mediar y apoyar las experiencias de juego desarrolladas por las EP.

Por otro lado, hay consideraciones específicas para las actividades desarrolladas, las cuales deben promover el trabajo colaborativo entre los/as niños/as, debido a que estimula el desarrollo socioemocional. También las actividades deben ser diversificadas de manera de atender a todos los/as niños/as, en este sentido, es importante considerar que las actividades se adapten a las habilidades comunicativas de los/as niños/as, fijarse si pueden hablar, si señalan, se comunican con gestos, etc. , asociado a lo anterior es importante que las actividades tengan múltiples posibilidades de respuesta, que independiente de las habilidades del niño, él pueda participar y cumplir con el objetivo propuesto por las EP. Es primordial también considerar las distintas características específicas de niños/as con NEE, tener en cuenta que todos tienen distintas necesidades, por ende, distintas maneras de participar, en el caso de niños/as sordos/as es importante entender y manejar la lengua de señas para comunicarse con ellos, a los/as niños/as con TEA hay que anticiparles todo constantemente y ser muy concretos, de manera de evitar sus descompensaciones. En cuanto a este último punto, sería importante implementar materiales de apoyo, ya sea con herramientas o stock de materiales que oriente e indique de qué manera abordar las distintas NEE de los/as niños/as.

Con respecto a lo anterior, el material utilizado en estas actividades también cobra importancia, ya que es importante que estas incluyan material accesible e inclusivo, que también dé al niño una diversidad de uso, de manera que pueda ser manipulado y usado por todos y por otro lado, que estos incluyan un manual con instrucciones que oriente respecto a su uso, esto para facilitar la labor de las EP y que finalmente puedan hacer un uso eficiente del material y que no quede inutilizable por no saber de qué manera utilizarlo o aplicarlo en aula.

Otra de las consideraciones para tener en cuenta es el rol de las EP, modelando y estructurando las experiencias de juego, de manera de poder transmitir y explicar de mejor manera a los/as niños/as.

Comparación percepciones entre EP y PED

Por lo general con respecto a las dificultades para implementar experiencias de juego inclusivo hay un nivel de acuerdo alto entre EP y PED, sin embargo, es una constante importante que, si bien las EP mencionan conceptos respecto a la inclusión se quedan a un nivel muy general, sin profundizar en los temas. Mencionan que diseñan material didáctico debido a que este es escaso en aulas preescolares, pero no mencionan cómo lo hacen, sugieren

diversificar las actividades de manera que estimulen la participación de todos los/as niños/as, pero una vez más no profundizan en estrategias respecto de cómo diversifican las experiencias de juego, son más bien superficiales en su relato. Por otro lado, las PED identifican problemáticas similares, pero además profundizan y sugieren técnicas, estrategias y/o maneras de abordar las problemáticas asociadas a la diversidad en aulas preescolares.

Tabla 4

Tabla comparativa percepciones entre EP y PED

	Educadora de Párvulos (EP)	Profesora de Educación Diferencial (PED)
Conocimientos (Formación EP)	Escasas experiencias prácticas con niños/as con NEE en la formación de las EP. Deben investigar por sus medios o consultar a sus colegas.	La formación de las EP se enfoca solo en aspectos lúdicos sin abordar aspectos técnicos o estrategias que contribuyan al trabajo con niños con NEE.
Rol de la PED (en instituciones con PIE)	Generalmente las PED sacan a los/as niños/as/a con NEE del aula, para trabajar aparte con ellos/as, EP, no sabe cómo apoyar este el trabajo.	PED trabajan más directamente con profesionales del área de la salud que con las EP. PED podría apoyar el trabajo de las EP, con sus conocimientos técnicos y estrategias para abordar la diversidad.
Material didáctico inclusivo disponible	Material didáctico y accesorios son facilitadores de experiencias de juego, pero son escasos y no siempre responden a las necesidades de niños/as con NEE. El material debe: - Ser concreto, porque el niño debe manipular y conocer con sus sentidos. - Permitir la participación de todos/as. El sistema provee escaso material didáctico inclusivo, las EP muchas veces deben diseñar material adaptado para diferentes niños.	EP no saben utilizar ni incluir material didáctico inclusivo en sus planificaciones. El material debe: - Ser accesible e inclusivo - Tener usos diversos - Ser manipulado por todos - Incluir texturas, símbolos, braille, etc. Las instituciones no tienen el material didáctico que necesitan todos los/as niños/as, las PED deben diseñarlo, aunque también un mismo juego puede tener usos diversos.

Entorno	La infraestructura: tamaño de las salas, diseño de los baños y el mobiliario, dificulta el trabajo y juego con niños/as con NEE.	Entornos, mobiliario y materiales no están pensados ni adaptados a niños/as con NEE motrices
Conocer al grupo	Es importante conocer al grupo de niños/as.	Es importante conocer al grupo de niños/as y también entender las NEE, para poder adaptar las actividades para todos.
Comunicación	EP no siempre saben cómo comunicarse con todos los/as niños/as.	Sugieren estimular la comunicación de niños con NEE asociadas al lenguaje, usando apoyos visuales.
Actividades diversas	Adecuaciones para niños/as con NEE. EP comparten estrategias que les han servido para apoyar y guiar a quienes lo necesitan más.	Sugieren adaptar y diversificar experiencias de juego desde el DUA, según distintas necesidades de los/as niños/as, dando diversas opciones de respuestas y formas de participar.
Facilitadores para el Juego	Juego grupal, armar grupos pequeños según habilidades. Actividades artísticas facilitan la participación de todos los/as niños/as. Importancia de utilizar material didáctico concreto. Juegos físicos y activos son más entretenidos para los/as niños/as	Actividades grupales favorecen el trabajo colaborativo y desarrollo socioemocional de los/as niños/as. Estimular el juego desde la integración sensorial y actividades artísticas y lúdicas.
Barreras para el Juego	Juegos muy estáticos aburren a los/as niños/as. Juego competitivo puede provocar peleas entre los/as niños/as.	Juego por turnos, provoca competencia entre niños/as y genera peleas. Distintas maneras de dar instrucciones a niños/as con NEE. La falta de estructura dificulta participación de niños/as con NEE.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

Es importante mencionar que, si bien este estudio tuvo como objetivo indagar en las creencias y prácticas de EP chilenas y en la forma en que estas creencias y prácticas se relacionan al implementar experiencias de juego inclusivo en aulas preescolares, los resultados que emergieron tienden a desviarse un poco del tema de las experiencias de juego y a centrarse, en cambio, en el trabajo con niños y niñas con NEE en el aula preescolar.

Entre los principales hallazgos fue posible identificar que si bien en las entrevistas se intentaba levantar información respecto a qué hacían las EP para promover la inclusión mediante el juego, es probable que el desconocimiento de aspectos más específicos sobre diversidad e inclusión constituyera una barrera que impidió que pudiesen elaborar más al respecto. Es posible también que, al no tener formación en temas asociados al juego inclusivo, las EP tendían a referirse a las actividades desarrolladas en el aula en términos más amplios y a mencionar algunos conceptos o estrategias generales relacionados con la inclusión, sin especificar criterios respecto de cómo desarrollaban e implementaban experiencias de juego para favorecer la inclusión.

Sin embargo, es posible identificar ciertas luces respecto de experiencias aplicadas que, en otros contextos y según mencionan algunas de las EP han tenido resultados de alta participación de niños/as con y sin NEE. Un ejemplo de esto es el desarrollo de experiencias artísticas, debido a que son actividades que posibilitan distintas maneras de participar. Mientras algunos se disfrazan o se maquillan, otros bailan, cantan, algunos actúan y/o dramatizan, por lo cual, este tipo de actividades son consistentes con los criterios del DUA, debido a que permiten distintas formas de expresión y participación. Debido a lo anterior, sería interesante profundizar en los beneficios del arte para promover la inclusión en aulas preescolares, así como también aprovechar la instancia de enseñar disciplinas artísticas a las EP para abordar la diversidad en el aula. De esta manera, ellas podrían contar con más herramientas para promover el aprendizaje y desarrollo de niños/as con y sin NEE, atendiendo a sus necesidades diversas y facilitando así la inclusión.

Con respecto a las creencias y prácticas de EP chilenas y la relación que tenían estas al momento de implementar experiencias de juego inclusivo en aulas preescolares, se identificaron aquellas que podían ser facilitadoras u obstaculizadoras para las experiencias de juego, la percepción de PED sobre las prácticas implementadas por las EP en experiencias de

juego y las características que deben cumplir estas y, finalmente, algunos criterios para orientar a las EP en la implementación de experiencias de juego inclusivo en aulas preescolares.

Un tema muy reconocido es que el juego es una actividad fundamental para el desarrollo y aprendizaje de niños (Movahedazarhouli, 2018) siendo además un facilitador de competencias sociales y del desarrollo socioemocional (Leanne Sim, 2015), sin embargo, para niños/as con NEE esto no siempre es así, ya que por lo general el entorno dificulta su participación (Watson, 2018), excluyéndolos de esta actividad (Holt & Beckett, 2017), situación que viven los/as niños/as con NEE en el contexto educativo, donde se enfrentan a diversas barreras que afectan su participación en actividades que contribuyen a su aprendizaje y/o desarrollo (Imms et al., 2017).

Debido a la anterior, es importante que las aulas preescolares sean inclusivas y respondan a la diversidad de NEE (Spratt & Florian, 2015), por lo cual, es importante que las EP comprendan que su rol es esencial, al planificar experiencias de juego que faciliten la participación de la totalidad de niños/as (Coelho et al., 2019). Si bien la literatura señala la importancia de que las EP tengan una formación adecuada para desarrollar actividades inclusivas, los resultados de este estudio coinciden con lo reportado por Pretis (2016), respecto a que generalmente los jardines infantiles carecen de estrategias que promuevan la inclusión. En educación parvularia, recurrentemente se enfatiza la importancia de establecer interacciones basadas en los intereses y características de los/as niños/as (Parry, 2015), lo cual es destacado también por las EP de este estudio; sin embargo, estas señalan que generalmente desconocen las NEE y cómo abordarlas, lo que dificultaría la inclusión.

En este sentido, una gran conclusión que ha quedado en evidencia a lo largo de este estudio, es que si bien las EP conocen la terminología referente a inclusión y la consideran importante, tienen nociones de lo que podrían llegar a hacer para incluir a niños/as con NEE, e incluso mencionan algunas adecuaciones que han ido implementando en experiencias de juego, en general carecían de las habilidades y conocimientos sobre métodos de enseñanza adecuados para el trabajo con niños con NEE, situación expuesta también en Zabeli & Gjelij (2020), con respecto a esto, incluso las EP consideran que les falta preparación en cuanto a estas temáticas y realmente no saben cómo trabajar desde una mirada inclusiva, ni cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo, lo cual lo atribuyen a falencias en su formación e indican que si esta hubiera incluido experiencias prácticas con niños con NEE y no fuese solo información a nivel teórico, también tendrían mayores conocimientos y herramientas para implementar experiencias de juego inclusivo.

Por otro lado, las PED perciben la misma situación, porque si bien el sistema requiere que las EP puedan incluir y promover el desarrollo de niños/as con diversas NEE en el aula, el mismo sistema, muchas veces no le provee ni los conocimientos ni los materiales necesarios para poder trabajar de manera adecuada con niños/as con NEE.

La creencia de las EP asociada a su formación insuficiente y falta de conocimientos, la cual les dificulta implementar experiencias que incluyan a todos los/as niños/as, las lleva a sostener la creencia de “*yo no soy capaz*” y a creer que es necesario saber con detalle los diagnósticos de los/as niños/as para poder trabajar con ellos, y que si no los tienen, esto no es posible. Tal como reportó un estudio que examinó la autoeficacia, actitudes y preocupaciones de docentes en Ghana, en el cual se menciona que la falta de convicción de los docentes puede influir en que no implementen ciertas actividades inclusivas, provocando que estudiantes con NEE se pierdan experiencias de educación apropiadas para ellos (Kuyini et al., 2018), lo cual también es posible identificar en Sucuoğlu et al (2015), donde se menciona que tener conocimientos limitados acerca de prácticas y NEE de los/as niños/as podría provocar actitudes negativas hacia la implementación de prácticas inclusivas. Sin embargo, la situación anterior podría modificarse, ya que si las EP recibieran una capacitación adecuada, con respecto a cómo adaptar las experiencias para que pudieran incluir a niños/as con diversas NEE, se sentirían mucho más capaces y con una actitud positiva que les permitiría aprender y desarrollar estrategias para incluir a niños/as con NEE.

Lo anterior, a su vez, genera una problemática muy recurrente entre las EP, las barreras comunicativas con niños/as con TEL, TEA, entre otros, lo cual también se relaciona con la creencia de que al no manejar un conocimiento experto, no saben comunicarse con ellos y “*no pueden*” hacerlo. Una consecuencia de esto es que al creer que no pueden implementar ciertas experiencias debido a su desconocimiento en relación al trabajo con niños/as con NEE, las EP muchas veces sienten que esto no es su responsabilidad y que los profesionales especializados debiesen hacerse cargo de esta situación, como se menciona en el estudio de Lagos (2017).

Por otro lado, muchas de las barreras presentes en el aula, son impuestas por el mismo entorno, infraestructura o material no adaptado a todas las necesidades de los/as niños/as, por lo cual cobra mayor importancia que las EP conozcan métodos y tengan recursos específicos para trabajar con niños/as con NEE, ya que tal como se menciona en Kuyini et al., (2018), son factores a los que es necesario prestar atención si se quiere lograr que la inclusión alcance resultados exitosos significativos.

En esta misma línea, las PED, también señalan la importancia de las barreras comunicativas entre las EP y los/as niños/as, las cuales podrían dificultar las experiencias de juego. A partir de sus sugerencias respecto a estrategias de comunicación se desprende la necesidad de desarrollar material de apoyo para las EP, en la forma de guías o videos, con sugerencias respecto al uso de medios diferentes a la lengua oral para poder comunicarse con los estudiantes, tales como pictogramas y algunas señas básicas.

Entre otra de las barreras mencionadas tanto por PED como EP, fue la exigencia a la que se enfrentan al no tener a su disposición material didáctico inclusivo, lo cual excluye a los/as niños/as con NEE de ciertas experiencias de juego. Para abordar este problema, sería importante desarrollar capacitaciones en cuanto a uso y fabricación de material inclusivo, junto con esto es necesario además que ellas sean parte de la adquisición de material didáctico, trabajando junto a las PED, quienes podrían guiar el proceso desde su conocimiento de necesidades en aulas preescolares y experiencia formativa en atención a la diversidad e inclusión.

Es importante considerar que en la etapa preescolar el trabajo con material concreto que acompañe la experiencia de niños/as es elemental, por lo cual, tal como mencionan las EP, es un punto preocupante que ni el contexto ni los recursos disponible estén adaptados para niños/as con NEE y, si bien las EP pueden tener claro qué juegos le gustan a los/as niños/as y cuáles no, y enfatizan la necesidad de identificar sus intereses, la mayoría de ellas no tienen experiencia diseñando material específico para niños/as con NEE, por lo cual queda en duda si realmente pueden diseñar material inclusivo sin tener una formación específica en inclusión y diversidad, por lo cual es importante guiarlas en el desarrollo de material, a la vez de que se instruyan en inclusión, de manera de conocer cómo el material puede beneficiar y/o molestar a los/as niños/as, desde una mirada de diseño universal, ya que es necesario que tengan estas nociones para desarrollar actividades para todos/as.

Por otro lado, también es posible identificar a diversos actores del contexto educativo que desconocen cómo trabajar desde la inclusión, lo cual podría impactar en una resistencia a entender las NEE de los/as niños/as, Dado lo anterior, la colaboración con otros docentes y directivos es esencial, ya que permite apoyarse y compartir estrategias que contribuyan a promover la inclusión (Tan et al., 2021; Barrio de la Puente, 2009).

A lo largo de esta investigación, ha quedado en evidencia la importancia del rol de las PED, quienes tienen conocimientos técnicos en diversidad e inclusión, ya que según mencionan, tener este tipo de conocimientos previos, podría ayudar a las EP a plantear

experiencias más adecuadas a las distintas necesidades de los/as niños/as con NEE. Por lo mismo, una de las conclusiones más importantes de este estudio, es la necesidad de un trabajo colaborativo entre EP y PED. Es relevante tener en cuenta que esta colaboración profesional, no debiera ser solo desde el entender qué hacen las PED o los especialistas de salud o qué significa cada diagnóstico, sino de trabajar de manera más cercana para abordar las NEE y planificar experiencias más inclusivas, al entender mejor cuáles son sus necesidades, dificultades y habilidades a reforzar, de manera de disminuir las barreras que pudiesen excluirlos de las experiencias de juego con sus pares. Es posible observar esta situación en el estudio de Lagos (2017), en el cual las EP reportan una falta de apoyo institucional y de parte de otros profesionales que podrían apoyar de manera más específica el proceso educativo de niños/as con NEE. Esto se evidenció en las observaciones de aulas preescolares realizadas en el estudio, a diferencia de la experiencia de aquellas EP que se sentían apoyadas y participaban de un trabajo colaborativo, quienes percibían menos dificultades al trabajar con niños/as con NEE. En Muñoz (2018), otro estudio chileno, también se menciona la importancia de la participación de toda la comunidad educativa implementando experiencias que apoyen a niños/as, lo cual genera relaciones de confianza y compromiso entre los equipos.

Sin embargo, es complejo generar instancias de trabajo colaborativo, ya que, a lo largo de la investigación, también se encontró que tanto las EP como PED sostienen algunas creencias respecto al trabajo de unas y otras, que son prejuicios que podrían dificultar esta colaboración. Entre las creencias de las PED, está que las EP solo juegan con los/as niños/as, manejan aspectos lúdicos generales y por ende no pueden implementar experiencias de juego que posibiliten la participación de niños/as con NEE. Por otro lado, las EP, creen que las PED solo tienen conocimientos técnicos o un enfoque más médico y tienen dificultades para establecer un vínculo más lúdico con los/as niños/as. Al no trabajar en forma conjunta se perpetúan estos prejuicios, ya que no existen oportunidades para llegar a conocer mejor las experticias de cada una y se dificulta la posibilidad de lograr una colaboración exitosa entre EP y PED. Si ambas conocieran en profundidad la labor de cada una y hubiese más oportunidades de interacción entre ellas, sería más factible disminuir estos prejuicios.

En cuanto a los requerimientos para estrategias de juego inclusivo desarrolladas por EP, un hecho que quedó en evidencia a lo largo de la investigación, es que aun cuando se les preguntaba directamente por el juego, muchas hablaban en términos muy generales, de las actividades y materiales del aula y no específicamente del juego y aunque ocasiones apuntaban a temas que también son abordados por PED, sigue siendo un conocimiento muy superficial, lo

cual probablemente se relaciona con los hallazgos del estudio de Grau et al (2018), en el cual se menciona que las EP usaban solo 19% del tiempo en actividades de juego. Por otro lado, es posible visualizar que los avances y resultados de éxito que han tenido las EP al implementar ciertas experiencias, dependen en gran medida de la buena disposición e interés personal en apoyar a niños/as, lo cual se extrae de las prácticas facilitadoras que mencionan en sus relatos, que si bien no profundizan demasiado al hacer alusión a la implementación de experiencias de juego, dan cuenta de que si las EP tuviesen más herramientas a su disposición, sin duda se podrían implementar experiencias mucho más inclusivas y significativas. Lo anterior, coincide con el estudio de Muñoz (2018), donde Técnicos en Educación Parvularia, también demuestran su interés en promover experiencias que consideren intereses de niños/as y respeten el proceso integral de cada uno/a, desde el entendimiento de que es el adulto quien debe potenciar la inclusión y avances significativos en niños/as.

Desde esta investigación, quedan en evidencia una serie de problemáticas que suceden en el aula preescolar y que podrían dificultar el proceso de participación en experiencias de juego de todos los/as niños/as con NEE, por lo cual es importante indagar en ciertas soluciones que podrían ir facilitando la labor de las EP.

En cuanto a las dificultades asociadas a la formación insuficiente de las EP, es importante reforzar su formación especializada en atención a la diversidad, ya que tal como se reporta en el estudio de Fyssa et al. (2014) si los docentes son guiados mediante cursos de capacitación, sus creencias se podrían modificar, de manera de lograr mejoras en la implementación de sus prácticas. Debido a esto, es primordial que las EP conozcan marcos como el DUA y se interioricen en técnicas que faciliten la comunicación con niños con TEL o TEA, ya sea desde las señas, láminas pictográficas, etc., de manera de dar a los/as niños/as/as una variedad de estrategias con objetivos, métodos, materiales y evaluaciones adaptadas a sus necesidades que faciliten su participación y aprendizaje, independiente de las barreras del entorno (CAST, 2011).

Otro tema importante que emergió en esta investigación, es la importancia del trabajo colaborativo entre EP y PED, por lo cual, es necesario que el trabajo entre ambas sea realmente colaborativo y que no necesariamente la EP sea aislada de la experiencia de trabajar con niños/as con NEE, es más, en Lagos (2017), gran parte de los discursos reportados por las EP, manifiestan la necesidad de contar con más tiempo para trabajar colaborativamente y desarrollar mayores competencias que les permitan implementar intervenciones desde la inclusión. Dado lo anterior, una forma de abordar o cubrir este tema es implementando que un

grupo de PED de manera itinerante y a nivel comunal pueda apoyar y asesorar a EP frente a problemáticas con niños/as con NEE, trabajando de manera conjunta. Este equipo, además, podría levantar necesidades detectadas por EP y proporcionarles herramientas que faciliten el trabajo con niños/as con NEE, de manera de dar asesoría, en base a las necesidades que haya en el aula. Lo anterior es apoyado por Spandagou et al (2020), donde se destaca la importancia y beneficios de la colaboración en contextos preescolares para favorecer el acceso y participación de niños/as con NEE, incluso se menciona que la colaboración es un aspecto crítico si se quiere promover la inclusión, debido a esto se enfatiza que se debe trabajar en equipo, incluyendo a EP, a otros profesionales y las familias. Los beneficios de trabajar la colaboración radican, en que es posible detectar y responder de manera temprana a las NEE que puedan presentar los/las niños/as.

Desde esta misma perspectiva, con respecto a la contribución a investigaciones futuras y debido a la escasez de experiencias de trabajo colaborativo entre EP y PED, sería importante implementar un estudio etnográfico en lugares en los cuales se dé esta interacción, tales como aulas de transición I y II, en escuelas con Proyectos de Integración, de manera de identificar si se da o no trabajo colaborativo, el tipo de colaboración en caso de que esta esté presente y finalmente, la interacción que se da entre EP y PED. En esta misma línea, en aquellos lugares en los cuales no exista una relación colaborativa entre EP y PED, se podría desarrollar un modelo de colaboración entre ambas profesionales e implementarlo de manera de ver qué sucede en la práctica cuando se posibilita esta interacción.

Por otro lado, también es necesario continuar indagando en los conocimientos necesarios para mejorar la preparación de EP sobre educación inclusiva, teniendo en cuenta que desde esta investigación ya es posible identificar ciertos aspectos a observar en aula, de manera de mejorar las experiencias de juego y aprendizaje de niños/as preescolares con NEE. Una de esas temáticas podría ser la dotación de recursos didácticos presentes en las aulas preescolares, además de analizar cómo las EP fabrican materiales para incluir a niños/as con NEE en las experiencias de juego, de manera de encontrar evidencia respecto de las dificultades adicionales para las EP dado los recursos limitados, aspecto tan reportado a lo largo de esta investigación.

Finalmente, debido a que este estudio, estuvo basado solo en entrevistas, para profundizar en las experiencias de juego implementadas por las EP, es necesario complementar la investigación con observaciones en aula, con el propósito de identificar y analizar las interacciones entre niños con y sin NEE y como estas se vinculan a lo reportado en las entrevistas con las EP y que tal como en el estudio de Lagos, (2017) la observación permita

identificar si las actividades implementadas en aula son o no adecuadas y si es necesario implementar otras estrategias que faciliten la participación de todos los/as niños/as en el aula preescolar.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). Improving schools, developing inclusion. In *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge Taylor & Francis Group.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Azevedo Dias, P. C., & Dias Cadime, I. M. (2018). Percepções dos educadores sobre a inclusão na educação pré-escolar: o papel da experiência e das habilitações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 26(98), 91–111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600962>
- Baxter Magolda, M. B. (2010). Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection. https://doi.org/10.1207/S15326985ep3901_4, 39(1), 31–42.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3901_4
- Bendixen, L. D., & Rule, D. C. (2010). An Integrative Approach to Personal Epistemology: A Guiding Model. https://doi.org/10.1207/S15326985ep3901_7, 39(1), 69–80.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3901_7
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion developing play, learning and participation in early years and childcare CSIE supporting inclusion challenging exclusion*.
- Brischetto, A., Tosi, F., & Rinaldi, A. (2019). Playgrounds for All: Practical strategies and guidelines for designing inclusive play areas for children. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 776, 105–115. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94622-1_11
- Buehl, M. M., & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45(1–2), 28–42.
<https://doi.org/10.1016/J.IJER.2006.08.007>
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion:

- Recommendations for Professional Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119–128. <https://doi.org/10.1177/0271121409332233>
- Cáceres, P. (2003). Análisis de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53–82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Cairns, P., Power, C., Barlet, M., & Haynes, G. (2019). Future design of accessibility in games: A design vocabulary. *International Journal of Human Computer Studies*. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2019.06.010>
- CAST. (2011). Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation Version 2.0. *Center for Applied Special Technology (CAST), US Department of Education., 2.0.*
- Chadwell, M. R., Roberts, A. M., & Daro, A. M. (2019). Ready to Teach All Children? Unpacking Early Childhood Educators' Feelings of Preparedness for Working with Children with Disabilities. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1621584>, 31(1), 100–112. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1621584>
- Coelho, V., Cadima, J., & Pinto, A. I. (2019). Child Engagement in Inclusive Preschools: Contributions of Classroom Quality and Activity Setting. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1591046>
- Committee of British Education. (1978). *Warnock Report (1978)*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Coombs-Richardson, R., & Litton, F. W. (2017). Universal Design for Learning: Is It for Everyone? *American Journal of Educational Research*, Vol. 5, 2017, Pages 231–233, 5(2), 231–233. <https://doi.org/10.12691/EDUCATION-5-2-20>
- Deluzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54(4), 1197–1210. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2010/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2010/10-0099))
- Fyssa, A., Vlachou, A., & Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>, 22(2), 223–237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- García, M. R., & Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente?

- Psykhé (Santiago)*, 20(1), 29–43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>
- Grau, V., Preiss, D., Strasser, K., Jadue, D., López, V., & Whitebread, D. (2018). *INFORME FINAL: Rol del juego en la educación parvularia: creencias y prácticas de educadoras del nivel de transición menor*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/10/Informe-final-FONIDE-FX21615-Grau_apDU.pdf
- Holt, R., & Beckett, A. (2017). Designing Out the Play: Accessibility and Playfulness in Inclusive Play. *Studies in Health Technology and Informatics*, 242, 291–297. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-798-6-291>
- Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S., & Boyd, B. (2019). Facilitating Social Interactions with Peers in Specialized Early Childhood Settings for Young Children with ASD. *School Psychology Review*, 48(2), 123–132. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0134.V48-2>
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. In *Developmental Medicine and Child Neurology* (Vol. 59, Issue 1, pp. 16–25). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Kuyini, A. B., Desai, I. (Ishwar), & Sharma, U. (2018). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>, 24(14), 1509–1526. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Lagar, G. (2015). *Patios y parques dinámicos*. Trabe.
- Lagos, D. (2017). *Inclusión De niños y niñas Con Discapacidad En Aulas Preescolares Chilenas: Análisis De prácticas y Creencias De Educadoras De párvulos*. Tesis Magister Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.proquest.com/openview/9e1ef077b4f19ddaaa1b24c4c543758c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y&casa_token=HokaIcsslRcAAAAA:-GXyX4n9o1WnXlcP72MrSFrjsnJjeKgPHxmgnJAK0UIFudg5iUb7Bxpdoth5zuuA1XL6DKJFGNY
- Lamrani, R., Abdelwahed, E. H., Chraïbi, S., Qassimi, S., & Hafidi, M. (2019). Early childhood education: How play can be used to meet children's individual needs. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 914, 232–245. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11884-6_22
- Leanne Sim, S. (2015). The playful curriculum: Making sense of purposeful play in the twenty-

- first-century preschool classroom. In *Motivation, Leadership and Curriculum Design: Engaging the Net Generation and 21st Century Learners* (pp. 225–241). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-230-2_18
- Lee, Y. J., & Recchia, S. L. (2016). Zooming In and Out: Exploring Teacher Competencies in Inclusive Early Childhood Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105330>
- Lissi, M. R., & Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad : Más allá de la inclusión. *Educación y Diversidad. Aportes Desde La Psicología Educativa*, 197–237.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/FQS-1.2.1089>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45–61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- MINEDUC. (2009). *Decreto-170 2009 MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25&idParte=8912177>
- MINEDUC. (2010). *Ley-20422 10-FEB-2010 MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional*. Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Movahedazarhouligh, S. (2018). Teaching Play Skills to Children with Disabilities: Research-Based Interventions and Practices. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 587–599. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0917-7>
- Muñoz, F. (2018). Educación inclusiva: una mirada a las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia de un Jardín Infantil. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía. Journal of Inclusive Education*, 2(1). <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S. S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: A strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2),

165–181.

- Noggle, A. K., & Stites, M. L. (2018). Inclusion and Preschoolers Who Are Typically Developing: The Lived Experience. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0879-1>
- Palacios, A. (2008). El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. In *Cermi*. http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/66/L_PalaciosA_ModeloSoci al_2008.pdf?sequence=1%0Ahttp://www.isalud.org/htm/pdf/34-El-modelo-social-de-discapacidad.pdf
- Parry, J. (2015). Exploring the social connections in preschool settings between children labelled with special educational needs and their peers. *International Journal of Early Years Education*, 23(4), 352–364. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1046158>
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. In *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 389–414). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2001-18187-018>
- Pretis, M. (2016). Early childhood intervention and inclusion in Austria. *Infants and Young Children*, 29(3), 188–194. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000064>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2016). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. <Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10409289.2016.1220771>, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Ray-Kaeser Sylvie, Costa, M., & Périno, O. (2018). *Toys and games Usability Evaluation Tool: TUET*. AIJU. www.tuet.eu
- Rogers, S. J. (2000). Interventions that facilitate socialization in children with autism. In *Journal of Autism and Developmental Disorders* (Vol. 30, Issue 5, pp. 399–409). <https://doi.org/10.1023/A:1005543321840>
- Román, M., & Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel Preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3385>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without

- special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Soukakou, E., Evangelou, M., & Holbrooke, B. (2018). Inclusive Classroom Profile: a pilot study of its use as a professional development tool. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1124–1135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1416188>
- Souto-Manning, M., Rabadi-Raol, A., Robinson, D., & Perez, A. (2019). What Stories Do My Classroom and Its Materials Tell? Preparing Early Childhood Teachers to Engage in Equitable and Inclusive Teaching. *Young Exceptional Children*, 22(2), 62–73.
<https://doi.org/10.1177/1096250618811619>
- Spandagou, I., Little, C., Evans, D., & Bonati, M. L. (2020). Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings. *Inclusive Education in Schools and Early Childhood Settings*, 85–92. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2541-4>
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of “everybody.” *Teaching and Teacher Education*, 49, 89–96.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Stites, M. L., Walter, H. L., & Krikorian, J. G. (2020). These aren’t the kids I signed up for: the lived experience of general education, early childhood preservice teachers in classrooms for children with special needs. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1718806>, 42(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1718806>
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İçsen-Karasu, F. (2015). The Effects of the Preschool Inclusion Program on Teacher Outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324–341.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>
- Tamakloe, D. (2018). A Case Study of Preschool Teachers’ Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities. *International Journal of Whole Schooling*, 14(2), 83–103.
- Walkington, J. (2010). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866052000341124>, 33(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341124>
- Watson, K. (2018, May 1). ‘We are all friends’: Disrupting friendship play discourses in inclusive early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
<https://doi.org/10.1177/1463949118772575>

Weber, R. (1990). Basic Content Analysis. In *N° 49 Sage*.

https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=nLhZm7Lw2FwC&oi=fnd&pg=PA5&ots=ogQqjSK2qO&sig=3iTf7J1Ag8a-U52BNZEGZv4LMZs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015).

Making play work for education: *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0031721715583955*, 96(8), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721715583955>

Yu, S. Y., & Park, H. (2020). Early Childhood Preservice Teachers' Attitude Development

Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 497–506. <https://doi.org/10.1007/S10643-020-01017-9/TABLES/2>

Zabeli, N., & Gjelaj, M. (2020). Preschool Teacher's Awareness, Attitudes and Challenges

towards Inclusive Early Childhood Education: A Qualitative Study. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Anexos

Anexo 1. Afiche Convocatoria



CONVOCATORIA Educadoras

Se les invita a participar de este estudio con motivo de conocer su experiencia con respecto a la implementación de experiencias de juego inclusivas en aulas de educación parvularia. Este estudio, es parte de la tesis de magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

"Creencias y prácticas de educadoras de párvulos en relación al desarrollo e implementación de experiencias de juego inclusivo en aulas de educación parvularia".

Este estudio está a cargo de la tesista Camila Castro Rivera, quien espera contribuir, desde un primer acercamiento a criterios a considerar al momento de implementar experiencias de juego, desde una mirada inclusiva.

REQUISITOS DE PARTICIPACIÓN

<p>Educador/a de párvulos Debe estar ejerciendo actualmente en aula y tener experiencia mínima de un año trabajando en aulas con niños y niñas con NEE, de entre 4 y 6 años.</p>	<p>Educador/a diferencial Debe tener experiencia implementando experiencias de juego con niños y niñas con NEE, de entre 4 y 6 años.</p>
---	---

Si está interesado/a en participar y cumple con los requisitos mencionados anteriormente, comunicarse con:
Camila Castro Rivera - ccastrorivera@uc.cl

Anexo 2. Codificación abierta entrevista semiestructurada a EP, por categoría

1. Requerimientos. experiencias de juego (y aprendizaje) +

1.1 Actividades y materiales que consideren que todos puedan participar

Código Abr	Código
JUESTNOLLAMNI	Juegos estáticos no son llamativos para los niños
JUEPARTOD	Juego pensado para todos y todas
JUEDIVPTOD	Juego diverso que los considere a todos
PLANDUA	Planificar con DUA
IMPACTPENTOD	Importancia de pensar actividades para todos
EXPJUEENT	Experiencias de juego entretenidas e interactivas
EXPAPATDIV	Experiencias de aprendizaje desde la atención a la diversidad
ADACTNECNI	Adecuación de actividades según necesidades de niños
JUEELFAUSTOD	Juego con elementos fáciles de usar para todos
EXPJUEFACPARTO	Experiencias de juego que faciliten participación de todos
EXPARTFACPARTO	Experiencias artísticas facilitan participación de todos

NITIOPELEMATDI	Niños tienen opción de elegir material didáctico
IMPMATCONEDPARV	Importancia de material concreto en educación parvularia
JUPATACGUSNI	Juego con pantallas interactivas les gustan a los niños
MATDIFACINCNINEE	Material didáctico facilita inclusión de niños con NEE
JUEMOV	Juegos de movimiento
JUEMOTFACINT	Juegos motores facilitan interacción
IMPUSACCEXPJUE	Importancia de usar accesorios en experiencias de juego
PROTNIÑ	Niños como protagonistas
EDDISESTDIF	Educadoras diseñan estrategias diferenciadas en preescolar

1.2 Conocer a los/as niños/as para hacer actividades y experiencias de juego

Código Abr	Código
IMPCONNIÑJUE	Importancia de conocer a los niños para implementar experiencia de juego
CONOCNI	Conocer a los niños
CONRAN	Conocer los ritmos aprendizaje del niño
CAPASOMBNIÑ	Capacidad de asombro de los niños
ACTATRNI	Actividades atractivas para los niños

1.3 Actividades y materiales que consideren que todos puedan participar

Código Abr	Código
PROTNIÑ	Niños como protagonistas
PARTNI	Participación de todos los niños
IMPCONSINTNIÑ	Importancia de considerar intereses de los niños
IMPCONGREXPJUE	Importancia de considerar al grupo en la experiencia de juego
PREGJUE	Preguntas y/o reflexión crítica a los niños acerca del juego
PROPJUENI	Propuestas de juego de los niños
EXJUESIG	Experiencia de juego debe ser significativa

1.4 Diferenciación y adecuaciones

Código Abr	Código
EDDISESTDIF	Educadoras diseñan estrategias diferenciadas en preescolar
IMPADAPEXP	Importancia de adaptar experiencias para niños con NEE
DIFETRABNIÑNEE	Diferencias al trabajar con niños/as con NEE
TRABASNECNIÑ	Trabajar en base a necesidades del niño/a
IMPANTNITEA	Importancia de anticipar a los niños con TEA
DESCADACT	Descubrir y adaptar actividades para trabajar con niños con NEE
CAMBPLANEENEE	Cambios en la planificación según necesidades de niños con NEE
ACTDIFPREE	Actividades diferenciadas en preescolar
IMPFLEXTRABNIÑNEE	Importancia de flexibilizar al trabajar con niños con NEE
IMPUSACCEVBARR	Importancia de usar accesorios para evitar barreras (materiales y actividades adecuadas)
ADACTLOGOBJ	Adaptar las actividades para lograr los objetivos
MATDIDDEBESP	Material didáctico debería tener más especificaciones
IMPOBJCURR	Importancia de los objetivos curriculares
IMPUSACCEXPJUE	Importancia de usar accesorios en experiencias de juego
VALHABNINEE	Valorar habilidades de niños con NEE
NINEEUSADSUGTEO	Niño con NEE usa adecuación sugerida por terapeuta
COMPNEENI	Comprender NEEs de los niños

1.5 Importancia de observar y apoyar procesos de desarrollo de los/as niños/as y sus dificultades

Código Abr	Código
DESFORMPERNINEE	Desarrollo de aspectos de formación personal en niños con NEE
CONSNIEVFRU	Considerar a todos los niños para evitar que se frustren
NICOMP NORCUMP	Niños van comprendiendo normas que cumplir
IMPTRARESCOMNI	Importancia de trabajar respeto y compañerismo entre los niños
IMPROBSPARTNI	Importancia de observar la participación de niños/as
DESFORMPERNINEE	Desarrollo de aspectos de formación personal en niños con NEE
CONSTIECONCNI	Considerar tiempos de concentración de los niños
DIVCURNIV	Dividir cursos según nivel de avance de los niños
IMP MEDAPRNIÑ	Importancia de medir el aprendizaje de los niños

1.6 Importancia del juego grupal en la participación

Código Abr	Código
JUEGRUFACEXPJUE	Juego grupal facilita la experiencia de juego
JUEGRPEQ	Juego en grupos pequeños
DINJUEPARTTOD	Dinámicas de juego donde puedan participar todos
JUECOLNI	Juego colaborativo entre niños
JUEGRUPAT	Juegos grupales en el patio.
JUEGRUPEJ	Juegos grupales de ejercicios
ACOMP NIMODES	Acompañamiento entre los niños, mediante "modelamiento espejo"
JUETUR	Juegos por turno

1.7 Rol del adulto en implementación de experiencias de juego

Código Abr	Código
ADUMED	Adulto en rol de mediador
ACOMADEXPJUE	Acompañamiento del adulto en experiencias de juego
ACOMP NINEEADU	Acompañamiento a niño con NEE por un adulto
IMPESTPREES	Importancia de estrategias en preescolar
AFECTBASGRPEQ	Trabajar con afecto es la base de los grupos pequeños
DIFROADU	Dificultades en el rol del adulto

2. Barreras experiencias de juego niños con NEE

2.1 Problemas de infraestructura

Código Abr	Código
ESPBAREXPJUE	El espacio es una barrera para las experiencias de juego
IMPESPEXPJUEINC	Importancia del espacio para el desarrollo de experiencias de juego inclusivas
INF DIFTRABNIPROBMOT	Infraestructura dificulta el trabajo en aula con niños con problemas motrices
ENTNOADPARTNINEE	Entorno no cuenta con adecuaciones para la participación de niños con NEE

2.2 Escasa o inadecuada adquisición de material didáctico

Código Abr	Código
ESCMATDIDINC	Escasez de material didáctico inclusivo
ADQMATGESREC	Adquisición de material depende de la gestión de los recursos
EDUNOPARTADMAT	Educadoras no participan en la adquisición de material didáctico
MATDINOUTESC	Material didáctico no siempre es utilizado en las escuelas.
MATDIDNOPENDIVNI	Material didáctico no está pensado para una diversidad de niños

2.3 Desconocimiento diseño y uso material inclusivo

Código Abr	Código
MATACTNOADNEE	Material o actividad de juego no adaptada para niños con NEE

DESCMATINCL	Desconocimiento acerca de material inclusivo
MATINCCOMPIMP	Material inclusivo puede ser complejo de implementar
CONTBARRIMPACTDIF	Contexto como barrera para implementar actividades diferenciadas
FAACEDIMPEST	Falta un acompañamiento a educadoras respecto de la implementación de estrategias adecuadas
DIFTRABMATDIDANT	Dificultades para trabajar con material específico

2.4 Complejidad de los juegos

Código Abr	Código
JUEVERNOGUNI	Juegos verbales son los que menos les gustan a los niños
COMPESTJUENIÑEE	Complejidad en estrategias de juego con niños con NEE
OBSTJUEDI	Obstáculos en experiencias de juego
NITIMNEENOPARTJUE	Niños tímidos o con NEE no participan mucho del juego
ADCENTDIFEXPJUE	Adulto centrismo en experiencias de juego como dificultad
FAEXPDISMATNINEE	Falta de experiencia en el diseño de material para niños con NEE
MATNOCUBNEC	Material didáctico existente no cubre todas las necesidades
FAEXTDIEXJUE	Factores externos dificultan las experiencias de juego

2.5 Barreras comunicativas de niños con NEE y sus pares y/o educadoras

Código Abr	Código
TRABLENTEDIVNI	Trabajar lenguaje a partir de temas divertidos para los niños
DIFCOMNITRMIX	Dificultades comunicativas con niños con trastornos mixtos
DIFNICOMCOMP	Dificultades de niños para comunicarse con sus compañeros
DIFDESLENG	Dificultades asociadas al desarrollo del lenguaje
DIFCOMNITEA	Dificultades para comunicarse con niños con TEA
NINEEINTCOMENTEDU	Niños con NEE intentan comunicarse para ser entendidos por educadoras
DIFNIEXP	Dificultades de los niños para expresarse

2.6 Falta de herramientas para atender a niños con NEE

Código Abr	Código
DIFATNINEE	Dificultades para atender a niños con NEE
CARTRAESPAUT	Características del Trastorno Espectro Autista
COMPNINEEASCOMP	Comportamiento de niños con NEE a veces asusta a otros compañeros

2.7 Falta de tiempo como barrera

Código Abr	Código
ESTIPROPLA	Escasez de tiempo para producir material didáctico y planificar
ESCTIPLANI	Escaso tiempo para planificar
EXRESDEFINTNI	Exigencias de resultados dificultan interacción con los niños

3. Importancia del juego en EP

3.1 Juego es central en la educación parvularia

Código Abr	Código
RECDIDPRODEDPARV	Recursos didácticos producidos por las educadoras
MATADEDU	Material adquirido por educadoras
INVMATDIDADNINEE	Investigación respecto de material didáctico adecuado para niños con NEE
INVMATDIDADNINEE	Educadoras ayudan a los niños si tienen dificultades para participar de un juego
EDMODEXPJUE	Educadoras modelan experiencias de juego
EDMODEXPJUE	Aprendizaje de contenidos mediante el juego
NIAPRJUG	Niños aprenden jugando
DINJUEDEPEDU	Juego libre no se modela
DINJUEDEPEDU	Dinámicas de juego dependen de la educadora
IMPREPJUE	Importancia de replantearse en caso de que algún juego no llame atención de los niños

IMPREFPEDEXPLAN	Importancia de reflexión pedagógica respecto de experiencias planteadas
FORMUSTEAPRACTNI	Formación artística de educadoras para presentar actividades a los niños
DINLUDTEATIMPED	Dinámicas lúdicas o teatrales implementadas por las educadoras
FLEXDECAU	Flexibilidad de decisión en el aula
IMPEXPRPERLIB	Importancia de la expresión libre
NINEETRSINDPROESP	Niños con NEE trabajan de manera individual con profesora especialista

3.2 Educadoras como promotoras de experiencias de juego

Código Abr	Código
IMPOTHABNI	Importancia de potenciar habilidades de cada niño
ESTDESJUE	Juego estimula el desarrollo
FUNJUEQUERMABR	Funcionan los juegos que permiten abrirse más
IMPNIPREDESJUE	Importancia de que el niño esté presente cuando se desarrolle el juego

3.3 Efectos positivos del juego en el desarrollo de los/as niños/as

Código Abr	Código
JUEBASEDPARV	Juego como motor de todas las experiencias en educación parvularia
JUEXPAPR	Juego como base en educación parvularia
EQUIMPJUE	Juego como experiencia de aprendizaje
EQDECOMPRIMPJUE	Equipos deben comprender la importancia del juego
JUEEENI	Principios educación parvularia dan un ojo crítico al planificar o proponer experiencias de juego
JUEEENI	Juego esencial para los niños

4. Falta de preparación de las educadoras de párvulos

4.1 Educadora necesita investigar/capacitarse

Código Abr	Código
INVEDUC	Investigación por parte de las educadoras
CONOCDIF	Dificultades por falta de conocimiento
APYCAPEDUC	Apoyo y capacitación de educadora de párvulos
FALENFORM	Falencias en la formación de educadoras
FORMUNINS	Formación universitaria insuficiente
INTEDFORNEE	Interés de educadoras en haber tenido formación en NEE
IMPAPREAU	Importancia del aprendizaje en aula para educadoras
INVEDUC	Investigación por parte de las educadoras
FALFORCONPR	Falta de formación en conocimiento práctico
DESCACTPROEDPARV	Desconocimiento de actuales programas de educación parvularia
FALTAPPROFAU	Falta de apoyo profesional en aula
EXIEDESP	Exigencia y/o necesidad de especialización de educadoras
APRPROESPED	Aprendizajes producto de especialización de educadoras
EQNOSUFCOM	Equivocaciones por no tener suficientes competencias
ESPCOST	Especializaciones son muy costosas

4.2 Aprendizaje en el trabajo.

Código Abr	Código
APRENAUSIG	Aprendizaje de las educadoras en aulas es mucho más significativo
IMPAPREAU	Importancia del aprendizaje en aula para educadoras
EDAPMETEXPPRAAU	Educadoras aprenden métodos en experiencia práctica en aula con niños

5. Creencias sobre la inclusión de niños con NEE (+ o -)

5.1 Importancia de la motivación y vocación

Código Abr	Código
NIÑAPRDISTMAN	Niños pueden aprender, pero de distinta manera
IMPCRLOGNI	Importancia de creer en los logros de los niños
MOTPROFEDUC	Motivación profesional de las educadoras
MOTVOCBARR	Motivación y/o vocación de profesionales como barrera para la inclusión o aprendizaje
MOTPROFEDUC	Motivación profesional de las educadoras
DISPOSEDINC	Disposición positiva de educadoras frente a inclusión
DISPEDGENDINDIS	Disposición de educadoras de generar dinámicas distintas
COMPNEENI	Comprender NEEs de los niños
ESCTIPLANI	Escaso tiempo para planificar

5.2 Diversidad como un problema

Código Abr	Código
DIVDIFAU	Dificultades de la diversidad de niños con NEE en aula
DIFITRABNIÑEE	Dificultades de trabajar con niños con NEE
INCLPERACNINEE	Inclusión permite aceptación de niños con NEE
INCLPERACNINEE	Inclusión permite aceptación de niños con NEE
PERANTNONINEE	Percepción de que los niños sin NEE son todos iguales
NINEEOCCRERET	Percepción de que familias se avergonzaban de niños con NEE
CLASNITES	Clasificación de los niños mediante test
DIVDIFAU	Dificultades de la diversidad de niños con NEE en aula

5.3 El niño es el que se adapta/integra

Código Abr	Código
ALNINEELOGADAP	Algunos niños con NEE logran adaptarse
PERTODJUEFAC	Percepción de que todos los juegos son facilitadores
CREJUENODIFNI	Creencia de que los juegos no presentan dificultades para los niños
JUENOPLANNINEE	Juego no era planificado para niños con NEE
NINEECOMNOINTJUE	Niños con NEE compleja tienen dificultades para integrarse al juego

5.4 Diversidad como desafío profesional

Código Abr	Código
DIVDIFAU	Dificultades de la diversidad de niños con NEE en aula
DESESTCON	Desafío ante las estrategias ya conocidas
FALINFTRNINEE	Falta de información acerca de trabajo con niños con NEE
NINEECOMNOINTJUE	Niños con NEE compleja tienen dificultades para integrarse al juego
TRABNINEEDES	Trabajo con niños con NEE visto como un desafío
MOTPROFEDUC	Motivación profesional de las educadoras

6. Colaboración profesional

6.1 Redes de apoyo externo

Código Abr	Código
AUSREDAPO	Ausencia de redes de apoyo para trabajo con niños con NEE
TRABPROFSAL	Trabajo con profesionales de la salud
TRABESP	Trabajo en conjunto con especialistas
TRABINST	Trabajo en conjunto con instituciones
TRABASPAD	Trabajo con asociaciones de padres
TRABREDFAC	Trabajo con redes como facilitadores
DERDEPCONT	Derivación depende mucho del contexto

6.2 Trabajo en equipo/colaborativo

Código Abr	Código
APEQUIINT	Apoyo equipo de integración
IMPTRABEQUPREESC	Importancia del trabajo en equipo en educación parvularia
IMPFOMTRACOLESTNI	Importancia de fomentar trabajo colaborativo en estrategias con los niños
PLANDESOBJ	Planificación desde los objetivos
IMPENTTRAESP	Importancia de entender el trabajo de especialistas
IMPTRABCOLOTPROF	Importancia del trabajo colaborativo con otros profesionales
APOENEDMATDID	Apoyo entre educadoras con respecto a material didáctico
APOEDUC	Apoyo de las educadoras
FAACEDIMPEST	Falta de acompañamiento a educadoras
RAPIE	Red de Apoyo PIE
ADQMATGESREC	Importancia de encargados en la adquisición de material didáctico
EQPIEMATDIDNINEE	Equipo Pie tiene material didáctico apto para niños con NEE
TRABEDUC	Trabajo en conjunto con otras educadoras de párvulos
TRABPROFSAL	Trabajo con profesionales de la salud

6.3 Importancia de la colaboración de y con la educadora diferencial.

Código Abr	Código
ESCTRABCOLEDDIFEDPARV	Escaso trabajo colaborativo entre educadoras de párvulos y educadoras diferenciales
TRABEDDIF	Trabajo en conjunto con Educadora Diferencial
EDTRSEPNINEE	Educadora diferencial trabaja de manera separada con niños con NEE
FALTAPPROFAU	Falta de apoyo profesional en aula

7. Apoyo familiar (+ o -)

7.1 Barreras de parte de las familias

Código Abr	Código
DIFFAM	Dificultades de la familia
TEMFAM	Temores de la familia ante las NEE
FATICOMFAM	Falta de tiempo o compromiso por parte de la familia
ENTFAMBARR	Entorno familiar puede ser una barrera
ESCESTLENITEFAM	Escasa estimulación del lenguaje de niño con TEL por parte de las familias
FAMBARR	Familia como principal barrera

7.2 Rol facilitador de las familias.

Código Abr	Código
IMPAPOFAM	Importancia del apoyo de la familia
PARTFAM	Participación de la familia
IMPCREMATFAM	Importancia de crear material con la familia
AYUDFAMRECDID	Ayuda de la familia con recursos didácticos
APFAMENTNITEL	Apoyo de la familia para poder entender a niño con TEL

Anexo 3. Descripción de variables de entrevistas semiestructuradas a EP

Para las Entrevistas Semiestructuradas a Educadoras de Párvulos se aplicó una pauta con preguntas, las cuales se enfocaron en las siguientes variables a desarrollar a continuación:

Barreras y facilitadores en la experiencia con niños con NEE: De manera de conocer las principales barreras y facilitadores en aula, cómo las educadoras abordaron su primera experiencia con niños con NEE y cuáles fueron los principales aprendizajes y/o dificultades a partir de esa primera experiencia.

- Formación en Inclusión y NEE: Donde la idea era conocer la preparación que tuvieron las educadoras durante su formación universitaria con respecto a estrategias para trabajar con niños con NEE, qué conocimientos hubiesen querido conocer durante su formación ahora que ya tienen experiencia en aulas con niños con NEE y finalmente si habían tenido experiencias trabajando con Profesoras de Educación Diferencial.

- Experiencia de educadoras de párvulos en la implementación de experiencias de juego: Donde se indagó en los aspectos que consideraban las educadoras al momento de diseñar experiencias de juegos con niños con NEE y su participación, si han tenido dificultades para comunicarse con niños con NEE, cómo explican nuevos juegos de manera accesible, qué hacen en situaciones en que los juegos presentan obstáculos para la participación de niños con NEE y finalmente, juegos que ellas consideren facilitadores o barreras para la participación de los niños.

- Material didáctico y entorno: Donde se indagó en la percepción de las educadoras respecto de si el entorno y/o material didáctico está pensado para niños con NEE y permite su participación e involucramiento, si ha tenido la posibilidad de trabajar con material inclusivo específico y finalmente, si ha diseñado material didáctico para niños con NEE.

Anexo 4. Descripción de variables de Entrevistas Grupales a PED

En las entrevistas grupales con Profesoras de Educación Diferencial, también se aplicó una pauta semiestructurada, con preguntas que apuntaban a conocer sus experiencias y estrategias de juego utilizadas con niños preescolares con NEE y que podrían ser utilizadas para facilitar la implementación de experiencias de juego por educadoras de párvulos en el aula. Las entrevistas grupales por su parte tuvieron una duración entre 1 hora y 1 hora y media. La entrevista abordó las siguientes variables:

- Barreras percibidas en contextos de educación parvularia en la implementación de experiencias de juego inclusivo: La cual se focalizó en las dificultades presentes en el aula preescolar para la inclusión de niños con NEE, además de la experiencia de Profesoras de

Educación Diferencial trabajando en conjunto a educadoras de párvulos y las principales dificultades que tienen las educadoras de párvulos al diseñar experiencias de juego en aulas con niños con NEE.

- Experiencia de PED con niños preescolares: Donde se indagó en características que consideran Profesoras de Educación Diferencial al diseñar experiencias de juego para niños preescolares con NEE, juegos que ellas consideran facilitadores o barreras para la participación y estrategias que promueven mayor interacción entre niños con y sin NEE. Estos aspectos de sus experiencias podrían ser de gran aporte para la labor de las educadoras de párvulos al momento de implementar experiencias de juego inclusivas.

- Estrategias de juego utilizadas en aulas preescolares por EP: La cual se focalizó en conocer de qué manera las educadoras de párvulos podrían utilizar herramientas de juego para incrementar la participación e involucramiento de niños con NEE, si las dinámicas de juego utilizadas en preescolar facilitan o dificultan la participación y finalmente si consideran que el material didáctico juego presente en aula permite la participación e involucramiento de niños con NEE

- Percepciones de experiencia de EP implementando experiencias de juego: Donde se indagó en la experiencia que tienen las educadoras de párvulos para estimular la participación de todos los niños en experiencias de juego, además se planteó un caso hipotético, en el cual las Profesoras de Educación Diferencial sugirieran estrategias para implementar experiencias de juego inclusivo.

Anexo 5. Pauta entrevista semiestructurada (Primera etapa)

Estrategias de juego y creencias

1. ¿Qué significa para ti tener una NE?
2. ¿Podría describir su experiencia respecto del trabajo en aula con niños preescolares con y sin NEE?
3. ¿Cómo abordaste tu primera experiencia con niños con NEE en el aula?

Estrategias de juego

1. ¿Qué entiende Ud. ¿Por experiencia de juego?
2. ¿Qué estrategias de juego ha utilizado en aulas preescolares para promover la participación de todos los niños?

3. ¿Cuáles de esas estrategias considera que promueve mayores oportunidades de interacción de niños con y sin NEE?
4. ¿De qué manera planifica una experiencia de juego que promueva la participación de niños con NEE?
5. ¿Qué aspectos facilitan que los niños con NEE puedan participar de una experiencia de juego?

Creencias con respecto al juego

1. ¿Qué aspectos considera que debiese tener una experiencia de juego inclusiva?
2. ¿De qué manera las dinámicas de juego permiten la participación e involucramiento de niños con NEE?
3. ¿Cuáles han sido las principales barreras y/o facilitadores que ha observado en experiencias de juego entre niños con y sin NEE?
4. ¿Considera que las experiencias de juego preescolares tradicionales promueven la participación de niños con NEE? ¿Por qué?
5. ¿Considera que el material de juego presente en aula permite, la participación e involucramiento de niños con NEE? ¿Por qué?

Anexo 6. Pauta preguntas entrevistas grupales (Segunda etapa)

¿Antes de comenzar podría presentarse brevemente?

Barreras del contexto educativo

1. Según su percepción, ¿cuál es la postura de la escuela regular respecto de la inclusión de niños con NEE?
2. ¿Considera que el entorno de aula regular facilita la participación e involucramiento de niños con NEE? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son las principales dificultades del aula preescolar para la inclusión de niños con NEE?

Experiencia con niños preescolares

1. Desde su experiencia, ¿qué aspectos se deben considerar al momento de implementar experiencias de juego inclusivas con niños preescolares?

2. ¿Qué estrategias de juego considera podrían facilitar la participación de todos los niños preescolares?
3. ¿Cuál de esas estrategias promueve mayores oportunidades de interacción entre niños con y sin NEE?

Estrategias de juego en aula preescolar

1. ¿De qué manera las educadoras podrían utilizar el juego para incrementar la participación e involucramiento de niños con NEE?
2. ¿Considera que las experiencias de juego preescolares tradicionales promueven la participación de niños con NEE? ¿Por qué?
3. ¿Considera que el material de juego presente en aula permite, la participación e involucramiento de niños con NEE? ¿Por qué?

Anexo7.Pauta entrevista semiestructurada (Tercera etapa)

Barreras y facilitadores en la experiencia con niños con NEE

1. ¿Cuáles consideras que son las principales barreras y facilitadores en las aulas preescolares para la inclusión de los niños con NEE?
2. ¿Cómo abordaste tu primera experiencia con niños con NEE en el aula?
3. ¿Cuáles fueron los nuevos aprendizajes y/o dificultades a partir de esa primera experiencia?

Formación en inclusión y NEE

1. ¿Cuál fue la preparación que recibiste en tu formación universitaria, en cuanto a estrategias para el trabajo con niños con NEE? ¿Consideras que fue adecuada?
2. ¿Qué estrategias le sugerirías a una educadora de párvulos que por primera vez tiene que implementar juegos en un aula que incluye niños con NEE?
3. ¿Qué conocimientos hubieses querido que se incluyeran en tu formación ahora que ya tienes experiencia con niños con y sin NEE?

* Has tenido alguna experiencia de trabajo en conjunto con educadoras diferenciales?
¿Cómo fue esa experiencia?

Experiencia de educadoras implementando experiencias de juego

1. ¿Cuándo diseñas una experiencia de juego en un aula con niños con NEE, ¿qué aspectos consideras?
2. ¿Cómo ha sido la participación de estos niños con NEE, en las experiencias de juego que implementas en aula?
3. ¿Has tenido dificultades para comunicarte con algunos niños con NEE, ¿cómo lo has enfrentado?
4. ¿De qué manera explicas un nuevo juego de manera que sea accesible y puedan entenderlo todos los niños?
5. ¿Qué harías o que has hecho en situaciones en que un juego presenta muchos obstáculos para que un niño con NEE participe?
6. ¿Qué tipo de juego considera podrían facilitar o dificultar la participación de todos los niños preescolares?

Materiales, entornos, etc.

1. ¿Considera que el entorno y/o el material de juego presente en aula, está pensado para niños con NEE y permite su participación e involucramiento?
2. ¿Has trabajado con material inclusivo específico para niños con NEE en aula? ¿de qué manera lo utilizabas?
3. ¿Has diseñado material didáctico para niños con NEE? ¿qué consideras al momento de diseñarlo?

Cierre

1. A partir de tu experiencia, desde tus contextos, Si tuvieras que asesorar a una educadora que tiene niños con diversas NEE en el aula, ¿Qué le sugeriría para que los niños puedan participar de actividades lúdicas?