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

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en aulas preescolares chilenas: Análisis de prácticas y creencias de educadoras de párvulos

DANIELA PAZ LAGOS GONZÁLEZ

Profesora Guía: María Rosa Lissi

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

Diciembre, 2017
Santiago, Chile

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

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en aulas preescolares chilenas: Análisis de prácticas y creencias de educadoras de párvulos

DANIELA PAZ LAGOS GONZÁLEZ

Profesor Guía: María Rosa Lissi

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

Diciembre, 2017

Santiago, Chile

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos a CONICYT por el apoyo económico proporcionado durante estos dos años de trabajo, a través de su Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, cuyo soporte monetario fue fundamental para desarrollar mis estudios de postgrado.

También agradezco a la profesora María Rosa Lissi, quien me otorgó orientación revisando el material en distintas oportunidades, orientando la investigación y generando el apoyo y discusiones para un mejoramiento sustancial del escrito.

ÍNDICE

1. Introducción……. 1
2. Antecedentes teóricos y empíricos……... 5
   2.1. Importancia de la educación preescolar……. 8
   2.2. Importancia de la educación inclusiva……... 10
   2.3. Rol docente en torno a la inclusión……..... 11
   2.4. Estrategias que favorecen la inclusión……..... 13
3. Objetivos…….. 17
4. Metodología……. 18
   4.1. Diseño de investigación……. 18
   4.2. Participantes del estudio y tamaño de la muestra…….. 18
   4.3. Técnicas de recolección de datos……... 20
   4.4. Procedimientos e instrumentos, análisis de datos…….. 20
5. Resultados…… 24
   5.1. Análisis cuantitativo……..…… 24
   5.2. Análisis cualitativo…… 36
      5.2.1. Trabajo en equipo……. 36
      5.2.2. Consideraciones en el trabajo con niños…….. 42
      5.2.3. Creencias y actitudes hacia la diversidad……. 48
   5.3. Comparación entre aulas con prácticas más y menos inclusivas y los discursos expresados…….. 51
6. Discusión y conclusiones……. 54
7. Referencias bibliográficas…… 60
8. Anexos……. 66
   Anexo 1: Muestra del instrumento utilizado…… 66
   Anexo 2: Proceso para asegurar mayor precisión de instrumento……... 68

Índice de tablas

Tabla 1 Puntaje promedio obtenido por cada aula observada……... 25

Tabla 2 Puntaje asignado a las aulas en cada uno de los ítems evaluados por el instrumento……..……. 26

Tabla 3 Porcentaje de acuerdo en proceso de medidas para asegurar mayor precisión del instrumento……..…… 68

Índice de figuras

Figura 1 Subcategorías para la categoría de trabajo en equipo……..….... 36

Figura 2 Subcategorías para la categoría consideraciones en el trabajo con niños……..…...…..……..……... 43

Figura 3 Subcategorías para la categoría creencias y actitudes hacia la diversidad……..…...…..……..……... 48

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo describir las prácticas de educadoras, que pueden favorecer o no la inclusión de niñas y niños[1] que presentan alguna discapacidad, en contextos de educación preescolar.

Para dar respuesta a la pregunta que guió esta investigación se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo y de tipo transversal, se realizó un muestreo no probabilístico, ya que la muestra fue intencionada en base a los criterios que se exponen más adelante en este documento.

A través de este estudio se buscaba: (1) Describir las prácticas de educadoras y coeducadoras que trabajan en aulas de nivel preescolar, en las que hay al menos un niño que presente discapacidad; (2) Analizar dichas prácticas para poder determinar cuan inclusivas son en términos de brindar oportunidades de aprendizaje para estos alumnos y (3) Generar sugerencias respecto a cómo podrían ser mejoradas.

Para obtener la información, se utilizó la pauta de observación *Inclusive Classroom Profile* (ICP), diseñada especialmente para observar programas inclusivos de educación inicial.

Los principales resultados dan cuenta que existen ciertas áreas de las prácticas inclusivas que se están desarrollando de manera relativamente adecuada, especialmente lo que dice relación con las adaptaciones al espacio físico y la participación del adulto en la relación entre pares. Por el contrario, aquellas prácticas en torno a la relación entre el adulto y el niño en situación de discapacidad, la promoción del sentido de pertenencia y las transiciones entre actividades requieren de mayores avances. En relación a los discursos de las educadoras, la mayoría de ellos manifiesta una necesidad de contar con más tiempo para realizar un trabajo colaborativo y la necesidad de desarrollar mayores competencias en relación a los procesos de inclusión. Finalmente, se vislumbra como futura línea de investigación la posibilidad de desarrollar una adaptación del instrumento ICP al contexto nacional.

[1] Si bien correspondería explicitar "niños y niñas", para facilitar la lectura del documento se usará "niños" para referirse a ambos sexos.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace un tiempo Chile ha desarrollado un interés general por la promoción de una sociedad más inclusiva, ya sea en términos de etnia, género y discapacidad, entre otros. Este interés puede verse reflejado a nivel de políticas públicas, como por ejemplo a través de la promulgación, en el año 2010, de la Ley 20.422, la cual "Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad". En el primer artículo de la ley se señala: "El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad". Específicamente en educación, basándose en la idea fundamental de que la educación es un Derecho Humano, se ha promovido el concepto de "educación para todos" (UNESCO, 1990). Entenderemos por *personas con discapacidad* lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en su primer Artículo, donde se señala que son "…aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con ciertas barreras, puedan impedir su participación plena y en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"(p. 4). En el contexto educativo, este concepto viene de la mano con otro, el de las *Necesidades Educativas Especiales (NEE),* las cuales serían una consecuencia de la presencia de la discapacidad e implicaría la necesidad de desplegar un sistema de apoyos (tales como adecuaciones del espacio y el material instruccional) y recursos dentro del espacio escolar.

En Chile, si bien ha habido un desarrollo de diversas experiencias en torno a este tema dentro del área de educación preescolar, existe una carencia de investigaciones sistemáticas, las que resultan necesarias dada la importancia que está cobrando la educación inclusiva a nivel internacional y más aún, con la Ley de Inclusión (Ley 20.422) a nivel nacional. A nivel de América Latina y el Caribe, en el Informe de Atención y Educación de la Primera Infancia (UNESCO, 2010) se indica que, a pesar de

que existe un acuerdo respecto de que los niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad constituyen el grupo más excluido de los programas de educación inicial, existe una carencia significativa de investigación respecto de este tema, lo que dificulta conocer el estado de la atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sumando a lo anterior, en el informe de Calidad del Cuidado y la Educación para la Primera Infancia en América Latina (CEPAL, 2014), también se menciona que existe una carencia de información disponible para el tramo de menores de 3 o 4 años lo que puede dificultar la toma de decisiones en materia de cuidado infantil y educación inicial, así como la evaluación de la calidad de estos programas.

No obstante lo anterior, es importante señalar que desde las organizaciones de educación de párvulos, se han realizado esfuerzos para dar respuesta educativa a los niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad. Es así como el año 2008, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) elaboró un documento denominado *Orientaciones para el Trabajo con Párvulos con Necesidades Educativas Especiales*, en el cual se entregan lineamientos generales para realizar un trabajo al interior de cada centro donde cada equipo debía realizar autocapacitaciones respecto de la elaboración de adecuaciones curriculares para los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, como se ha señalado previamente, estos esfuerzos carecen de sistematicidad.

En el año 2015, el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), de la Universidad Diego Portales realizó el "Estudio de Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales", el cual fue financiado y supervisado por la Agencia de Calidad de la Educación. El estudio señala que en la actualidad se están realizando esfuerzos para generar mejoras en la educación parvularia, lo que tiene bases en la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (Ley No 20.529/2011), la cual tiene por objeto "propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad" (Artículo 1°).

Al mismo tiempo, en el este informe se señala que es necesario que los programas de educación parvularia sean inclusivos y que fomenten la integración. Sumado a lo anterior, se considera necesario que estos programas promuevan contextos donde cada niño y niña con sus características particulares se sienta parte y acogido/a.

A nivel internacional, la inclusión en educación preescolar ha sido abordada desde hace al menos tres décadas, por lo que existe un avance mayor en términos de definiciones de cómo deben desarrollarse estos programas, cuáles son los parámetros de calidad y cómo deben evaluarse. Es así, como The Division for Early Childhood y The National Association for the Education for Young Children (ambos de EEUU) realizaron una declaración conjunta en el año 2009, en la cual establecen los criterios que deben considerar los programas de educación inicial inclusivos de calidad. Estos criterios son tres: Los programas de educación preescolar inclusivos deben proveer *acceso, participación y soportes.* Se define *acceso* como la eliminación de barreras físicas o estructurales, como también el proveer múltiples maneras de promover el aprendizaje y el desarrollo. La *participación* debe promover el involucramiento de los niños y niñas en actividades de juego y aprendizaje y su sensación de pertenencia dentro del espacio educativo. Los *soportes* son aspectos más amplios, relacionados con la colaboración familia-escuela, coordinación de servicios, desarrollo profesional, investigación, entre otros. Según estas organizaciones las características definitorias de un programa inclusivo de alta calidad en educación inicial son promover "un sentimiento de pertenencia y membresía, relaciones sociales positivas y amistosas y desarrollo y aprendizaje (DEC/NAEYC, 2009, p. 2).

Odom, Buysse, & Soukakou (2011) han señalado que la definición de calidad de programas de educación inicial debe reflejar la personalización del cuidado y las prácticas educativas, de manera de asegurar que cada niño y niña, especialmente aquellos que presentan algún tipo de discapacidad, puedan alcanzar su máximo potencial. En un estudio realizado por el mismo autor (Odom, Buysse, & Skinner, 2011, en Odom, et. al. 2011), se señala que un programa centrado en las necesidades individuales de cada estudiante, tuvo un efecto positivo en el desarrollo de habilidades

cognitivas, de comunicación y motrices. Sin embargo, los autores también hacen hincapié en que en vez de crear estándares separados y medidas de logro sólo para los niños que presentan alguna discapacidad, la meta debiera ser buscar formas de integrar prácticas que beneficien a todos los niños que participan en el aula.

Respecto de la evaluación de estos programas, no existe una gran variedad de instrumentos que permitan realizar una valoración de cómo se están llevando a cabo. Un instrumento diseñado recientemente para evaluar prácticas inclusivas en aulas de educación inicial es el *Inclusive Classroom Profile (ICP)* (Soukakou, 2014). Este es el instrumento que se utilizó para recoger información en aulas preescolares chilenas en el estudio aquí presentado. Fyssa & Vlachou (2015), utilizaron el ICP para desarrollar un estudio en centros educativos griegos de educación inicial, el que tenía por objetivo evaluar la calidad de los programas de inclusión en este país. Como resultado de esta indagación, y tomando en consideración todas las dimensiones del instrumento, se obtuvo como resultado que las prácticas desarrolladas en los centros estaban consideradas dentro del rango de *prácticas inadecuadas,* es decir no promovían de manera adecuada ni sistemática las oportunidades acceso y participación para los niños en situación de discapacidad. Las autoras de esta investigación señalan que existe una diferencia significativa entre lo que propone la ley de educación respecto de la inclusión en Grecia y lo que realmente se hace, considerando como posible explicación la falta de capacitación para los educadores y la falta de herramientas para realizar adecuaciones que promuevan el acceso y la participación.

A través del presente estudio se pretende hacer un avance en esta temática, en términos de conocer cómo se están desarrollando los programas de educación inclusiva a nivel de educación parvularia en Chile. Es por esto que la pregunta que guió esta investigación fue : ¿En qué medida las prácticas utilizadas en las aulas de educación preescolar están favoreciendo la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en Chile?

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El concepto de discapacidad y su comprensión ha ido variando a través del tiempo. Palacios (2008) hace la descripción de tres modelos que ayudan a comprender el recorrido histórico que ha tenido este concepto. El primero de ellos, es el *modelo de prescindencia*, en el cual se considera que la persona con discapacidad "sufre" de un mal, lo que se percibe como un castigo (tanto por la persona como por la sociedad), por lo que debe ser separada, sin posibilidad de insertarse en la sociedad de ninguna forma. El segundo modelo descrito por esta autora, es el *modelo médico*, dentro del cual se considera a la persona con discapacidad desde un enfoque normativo, por lo que se busca rehabilitarla para lograr su adecuación a las normas sociales existentes. Dentro de este modelo de pensamiento, se generaron los centros de rehabilitación y escuelas especiales con el objetivo de generar los apoyos necesarios para que las personas con discapacidad pudieran desarrollarse igual que las personas que no presentan dicha condición. El tercer modelo, *el modelo social*, surge a partir de movimientos sociales en EEUU formados principalmente por personas con discapacidad, las cuales lucharon de forma organizada por modificar la concepción imperante (modelo médico), en el cual eran percibidas como personas sin derecho a definir sus propios intereses o formas de desarrollo. El modelo social tiene dos supuestos fundamentales. El primero de ellos, dice relación con que las causas que originan la discapacidad son principalmente sociales y no individuales como en los modelos anteriores. Esto quiere decir, que es la sociedad la que debe asegurar adecuadamente la satisfacción de las necesidades de las personas con discapacidad, disminuyendo barreras y considerándolas parte de la organización social. El segundo supuesto, se relaciona con la concepción de utilidad de las personas con discapacidad, donde se considera que ellas pueden realizar una contribución igual que la que pueden hacer las personas que no presentan una discapacidad. Este modelo se presenta de cierta manera como un reclamo o una aspiración, por lo que sus supuestos aún no se pueden ver plenamente reflejados en el ámbito de las políticas públicas.

No obstante lo anterior, es importante mencionar que se está transitando desde el modelo médico hacia el social, lo que puede verse reflejado en una tendencia a valorar la diversidad. Sin embargo, dentro de los contextos educativos aún se mantiene el trabajo basado en los diagnósticos, teniendo una mirada más centrada en la discapacidad que presenta un estudiante que en el trabajo de mejorar los espacios educativos para hacerlos más adecuados para atender a una población diversa.

Como es posible apreciar, el concepto de discapacidad ha sido comprendido de formas diversas a través del tiempo, lo que conlleva a que las respuestas sociales para las personas que presentan una discapacidad han ido variando conforme varía su significado. Una de las respuestas sociales que tiene más relevancia para esta investigación es la del sistema educacional. Por ejemplo, dentro de la comprensión de la discapacidad existente en el modelo médico, es donde proliferan en mayor medida las escuelas especiales, las cuales tienen como objetivo otorgar una atención especializada a todas las personas que presenten algún tipo de discapacidad, centrándose especialmente en las discapacidades caracterizadas como permanentes, como son la discapacidad cognitiva y sensorial. Esta atención está basada, tal como lo señala Blanco (2010), prioritariamente en diagnósticos otorgados desde el área de la medicina o de la psicología.

En este contexto, a través del informe Warnock (1978) nace el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), lo que implicó un aporte hacia el cambio de paradigma, ya que deja de poner el acento en el déficit, pasando a preocuparse de las necesidades educativas de los estudiantes, de manera de establecer diferentes niveles de ayudas y recursos y, al mismo tiempo, promover que los sistemas educativos proporcionen estos recursos a quienes en determinados momentos puedan necesitarlos.

En nuestro país, las NEE han sido clasificadas como transitorias o permanentes, esto según el Decreto 170 (2009). En el Artículo 2° se definen las *necesidades educativas especiales permanentes*, como "aquellas barreras para aprender que los estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demanden al sistema

educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar durante todo su período de escolarización" (p.2). Por otra parte, las *necesidades educativas de carácter transitorio* son definidas como "aquellas barreras no permanentes que experimentan los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum de un período determinado de su escolarización" (p. 2).

Tal como se señaló en el apartado anterior, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, organizada por la ONU y aprobada en el año 2006, donde uno de los países firmantes es Chile, ha definido que "las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (p. 4). Es importante destacar dentro de esta definición, que la existencia o no de la discapacidad está entendida de forma contextual, es decir, si una persona que presenta alguna deficiencia se encuentra en un contexto que presente barreras se habla de discapacidad, por el contrario, cuando el contexto permite el pleno desenvolvimiento de la persona no se estaría señalando la existencia de la discapacidad.

Dentro de esta comprensión de la discapacidad, es que nace y toma fuerza el concepto de inclusión. Un paso previo a esta comprensión era la noción de integración. Tal como señala Blanco (2010) "la integración constituyó un movimiento fundamental a favor del derecho de los niños y niñas con discapacidad a educarse en la escuela de su comunidad. Sin embargo, dentro de este enfoque los estudiantes son los que deben adaptarse a la norma educativa disponible, contemplando un apoyo especializado a las necesidades educativas de los estudiantes" (p. 26). A diferencia de lo anterior, misma autora señala que la inclusión implica no sólo que los estudiantes puedan ingresar a centros educativos regulares (y adecuarse a sus normas), sino que significa que estos centros deben transformar sus culturas, políticas y prácticas para favorecer el pleno

desenvolvimiento y aprendizaje de las personas que presentan alguna necesidad educativa especial.

Es así, como la UNESCO (2005, en UNESCO, 2008) define la educación inclusiva como "un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje y la cultura, reduciendo así la exclusión en y desde la educación" (p. 7). Esta definición de inclusión es la que se utilizará en esta investigación.

La inclusión es un elemento relevante dentro de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). En su artículo 24 se establece que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema educativo inclusivo en todos los niveles. Dentro de esta convención también se señala la importancia de que esta educación debe ser de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad donde vivan.

Es importante destacar, así como lo señala Blanco (2010), que la educación inclusiva no sólo se refiere a la educación de personas que presentan algún tipo de discapacidad, sino que también dice relación con el bienestar y participación de la comunidad educativa en su conjunto. Por lo tanto, es necesario valorar también las necesidades de los educadores y de las familias, lo que podría facilitar un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes hacia la inclusión y hacer efectivo el derecho de las familias a participar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos.

2.1. Importancia de la educación preescolar

La educación preescolar ha ido adquiriendo cada vez más importancia en nuestro país, reconociéndola como una de las etapas educativas necesarias dentro del proceso educativo de los estudiantes. Es así, como el año 2013 se promulga la Ley 20.710, la cual establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y señala la necesidad de

que el Estado cree un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor, de manera de asegurar el acceso a esta etapa educativa a todos los niños del país. Esta medida, nace a partir de la consideración de que esta etapa del proceso educativo es necesaria debido a que en ella se consolidan diferentes elementos que son importantes para el desarrollo de los estudiantes, no sólo en ese nivel etáreo, sino que también permite sentar ciertas bases para el futuro escolar de ellos. Diversos estudios han señalado la necesidad de que los niños comiencen su proceso educativo en esta etapa, aduciendo diferentes argumentos al respecto. Alarcón, Castro, Frites & Gajardo (2015) han señalado que existe cierta evidencia que muestra que la educación en los primeros años de vida puede contribuir al desempeño escolar futuro, así como también jugaría un rol en la superación de inequidades. Este argumento ha permitido, entre otras cosas, que exista un mayor interés en invertir en esta etapa educativa. Según estos autores la brecha de habilidades existente entre grupos de distinto nivel socioeconómico comienza a observarse desde temprana edad, por lo que intervenir precozmente ayudaría a evitar que esta brecha se amplíe a favor de los grupos más favorecidos, en desmedro de quienes no lo son.

Sumado a lo anterior, Pianta, Barnett, Burchinal & Thorburg (2009), también señalan que a través de diversos estudios se ha podido comprobar los beneficios que tiene la etapa de educación preescolar para los estudiantes, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Sin embargo, los autores también señalan que es necesario considerar que los programas deben seguir estándares de calidad para lograr este desarrollo. En relación a lo anterior, en esta investigación los autores indican que aquellos programas que tienen por objetivo el cuidado de los niños (para permitir que sus padres trabajen) y no los aprendizajes, tienden a tener menor impacto en término de desarrollo de habilidades en los niños. Es por esto que los autores mencionan que es necesario lograr que los programas de educación preescolar se centren en objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, entregar a los y las educadoras las competencias adecuadas para que puedan desarrollar ese objetivo con los niños. De esta forma, enseñar implica proveer interacciones entre el o la educadora y los niños que

promuevan el desarrollo de nuevas habilidades, utilizar de manera efectiva el currículum e individualizar la instrucción, en base a las necesidades de los niños del aula.

2.2. Importancia de la educación inclusiva

Los programas de educación inclusiva en educación inicial también han ido cobrando especial relevancia, ya que, al ser realizada de manera adecuada provee beneficios tanto a los niños que presentan discapacidad, como al centro educativo en su conjunto (Blanco, 2010). La DEC/NAEYC (2009), a través de su declaración conjunta han señalado que la inclusión apoya el derecho de cada niño, independiente de su habilidad, de participar como un miembro activo de las aulas en un amplio rango de actividades y contextos. Como se ha señalado anteriormente, las prácticas inclusivas para niños que presentan alguna discapacidad pueden promover una sensación de pertenencia, relaciones sociales positivas, sumado al logro de los aprendizajes, permitiendo que desarrollen su mayor potencial, tanto dentro como fuera del contexto educativo. Esta idea se ve reforzada por un estudio realizado por Odom et al. (2011), donde se señala que los niños y niñas que presentan una discapacidad y que participan de un ambiente escolar inclusivo desarrollan un mayor compromiso con su educación, poseen mayor aceptación social y generan más amistades.

Al mismo tiempo, Vlachou, & Fyssa (2016), señalan que los procesos de inclusión proporcionan ventajas educativas a los niños que presentan discapacidad, ya permite que participen activamente de experiencias de aprendizaje planteadas para los niños que no presentan discapacidad, en un nivel similar. Sumado a esto, las autoras señalan que existe poca evidencia de beneficios que podrían proporcionar los programas que separan a los niños que presentan discapacidad de los que no la presentan.

Un elemento relevante dentro de estas conceptualizaciones, dice relación con la consideración de las necesidades individuales de cada estudiante, dentro de los procesos educativos inclusivos. Barton & Smith (2015), han señalado que la atención a las necesidades de cada niño al interior del aula permitiría una mayor participación, ya que

se tomarían medidas focalizadas para que los niños sean activos e independientes dentro del espacio educativo. Al mismo tiempo, las autoras señalan que la participación está ligada al concepto de acceso, ya que son los adultos los que generan las oportunidades de participación, a través de la utilización de diversas prácticas instruccionales, adecuaciones individualizadas y modificaciones que promueven y facilitan la participación de los niños dentro de las actividades de aprendizaje.

Blanco (2012) manifiesta que el hecho de garantizar desde el nacimiento prácticas educativas inclusivas representa un factor importante para la reducción de posibles desigualdades, tanto educativas como sociales, que puedan darse en el futuro en la vida de las personas que presentan algún tipo de discapacidad. De esta manera se establecerían mayores oportunidades de lograr trayectorias educativas gratificantes y exitosas.

Ligado a lo anterior, en un estudio realizado en EEUU por Diamond & Huang (2005), se examina las ideas que tienen los niños y niñas que no presentan una discapacidad respecto de sus compañeros que sí la presentan y cómo la experiencia de participar de programas inclusivos pueden influenciar las actitudes de estos niños hacia la discapacidad. En base a los resultados obtenidos, los autores señalan que la participación en programas inclusivos puede tener efectos positivos en las actitudes de los niños respecto de este tema, especialmente si las familias y docentes tienen una actitud positiva también.

2.3. El rol de los docentes en los procesos de inclusión educativa

Uno de los elementos que ha sido ampliamente estudiado en torno a la temática de inclusión, dice relación con el rol que los docentes juegan en este proceso. Blanco (1999) ha señalado que uno de los factores claves para el desarrollo de un proyecto inclusivo dice relación con el quehacer docente, donde se requiere una actitud positiva hacia la diferencia, la enseñanza y el trabajo. En esta línea, Tenorio (2005), refiere que es necesario transitar desde el paradigma actual, el cual dice relación con una

comprensión médica de la discapacidad, hacia uno relacionado con la educación, lo que requiere ir desarrollando prácticas nuevas en los procesos de enseñanza aprendizaje, en las cuales se valore la diferencia dentro del espacio educativo. Esta autora, llevó a cabo un estudio a través del cual logró recopilar la perspectiva que tenían los docentes de escuelas básicas chilenas, de dos comunas de la Región Metropolitana, respecto del proceso de integración en las escuelas en los que ellos se desempeñaban. En el análisis la autora identificó diferencias entre los docentes en relación al cómo observaban la integración escolar y la forma en que ésta se implementaba. A la base de estas diferencias se encuentran factores tales como la organización del centro y la gestión de éste, la cultura escolar y la formación inicial y perfeccionamiento recibido, particularmente el que dice relación con "la diversidad y concepciones del aprendizaje, que se traducen en una determinada práctica pedagógica" (p. 828). Sumado a lo anterior, la autora señala que los docentes no han sido formados para trabajar y atender la diversidad, por lo que no cuentan con estrategias para adaptar o diversificar las experiencias de aprendizaje que se les otorga a los estudiantes. Ligado a lo anterior, Torres et al. (2013), también plantean que un factor relevante para la creación de climas positivos en el aula está relacionada con las creencias de los actores que participan dentro de estos espacios en torno a los procesos de enseñanza y dentro del contexto de la educación inclusiva, creencias relacionadas con la discapacidad y la inclusión de niños con NEE en las aulas de educación regular. Otro elemento importante señalado por estas autoras refiere a las competencias socioafectivas que los docentes poseen, las cuales se traducen también en las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula, así como también influyen el tipo de relaciones que el docente desarrolla con sus estudiantes, lo que finalmente se puede traducir en una inclusión positiva.

En la misma línea, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalin, Demir, & Işcen-Karasu (2015), plantean que los y las educadoras de educación parvularia son esenciales para asegurar una inclusión efectiva y, al mismo tiempo, refieren que estos debieran ser capaces de trabajar con niños con diferentes habilidades, a través de la adaptación del currículum al nivel de desarrollo de ellos, generando un ambiente de aprendizaje que

otorgue iguales oportunidades de aprendizaje para todos los niños. Sumado a lo anterior, los autores señalan que los y las educadoras que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión, junto con conocimiento y habilidades para responder a las necesidades de todos los niños pueden aumentar el éxito de sus prácticas inclusivas. Por el contrario, tener un conocimiento limitado acerca de niños en situación de discapacidad e inclusión puede provocar actitudes negativas hacia las prácticas inclusivas.

Sumado al punto anterior, la evidencia actual señala que la mayor parte de los educadores que trabajan en centros de educación inicial que desarrollan procesos de inclusión no están preparados para implementar adaptaciones instruccionales o curriculares que son necesarias para dar respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de niños que presentan alguna discapacidad (Chang, Early &Winton, 2005). De esta manera, es importante ir desarrollando estrategias que faciliten y apoyen el trabajo que los educadores realizan al interior del aula.

2.4. Estrategias que favorecen la inclusión.

Como se ha señalado anteriormente, la inclusión es un proceso a través del cual los espacios educativos ponen en el centro de su interés al niño, por lo cual buscan dar una respuesta educativa a las diversas necesidades que los niños que participan dentro de este espacio puedan presentar.

Dentro de las estrategias que pueden favorecer la inclusión, un elemento clave señalado por Barton & Smith (2015) es proveer acceso a las experiencias de aprendizaje. Esto implica que los docentes deben proveer oportunidades de aprendizaje que sean contextualmente relevantes para cada niño. Para lo anterior, un factor esencial es eliminar cualquier barrera estructural y mejorar los espacios físicos. El concepto de acceso se relaciona con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA, Alba, Sánchez, Sánchez, & Zubillaga, 2013), el cual propone principios universales para dar apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los principios del DUA son tres:

1. Otorgar múltiples formas de presentación.
2. Otorgar múltiples formas de expresión.
3. Otorgar múltiples formas de motivación

Por su parte, McGuire, Scott & Show (2006) proponen diversos principios de diseño universal para la instrucción, dentro de ellos se puede mencionar flexibilidad, simplicidad, tolerancia al error, espacio físico apropiado, sentido de comunidad y un clima de apoyo al aprendizaje. En este caso, el concepto de acceso se utiliza en dos sentidos; por un lado el acceso al espacio físico y por otro el acceso a la experiencia de aprendizaje. Barton & Smith (2015) señalan que "un componente crítico del diseño universal de aprendizaje e instrucción es el foco en el *comenzar* con un ambiente físico e instruccional accesible, en vez de crear un currículum y después adaptarlo" (p.72).

Sumado a esto, Buysse y Hollingsworth (2009) mencionan que un factor relevante para que los programas de inclusión en educación inicial funcionen de manera adecuada es que los miembros de la familia, educadores/as, especialistas y administrativos debiesen tener acceso a desarrollo profesional permanente y soportes que promuevan la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan implementar de manera efectiva prácticas inclusivas. Según estas autoras, un elemento importante de las prácticas inclusivas es pensarlas como las prácticas que son recomendadas para la educación inicial en general, en conjunto con estrategias especializadas que se acomoden a las necesidades de aprendizaje de cada niño y niña. A estas estrategias se les puede llamar adecuaciones. De acuerdo al Artículo 36 de la Ley 20.422, "los establecimientos de enseñanza regular deben incorporar innovaciones y adecuaciones, ya sea al currículum, a la infraestructura y/o a los materiales de apoyo, de manera de facilitar el acceso y la participación de los estudiantes que presentan alguna discapacidad". En base al Decreto 83 (2015), los principios que deben orientar las adecuaciones son cuatro:

1. *Igualdad de oportunidades:* El sistema debe ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de desarrollarse plenamente, por lo tanto es necesario tener presente la diversidad física, social y cultural.
2. *Calidad educativa con equidad:* El sistema debe propender a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales, independiente de sus condiciones y circunstancias.
3. *Inclusión educativa y valoración de la diversidad:* El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos y todas las estudiantes. Las adecuaciones son una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades individuales de los estudiantes.
4. *Flexibilidad en la respuesta educativa:* El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, permanencia y progreso de los estudiantes.

Barra (2009), plantea seis estrategias que pueden favorecer los procesos inclusivos dentro de los espacios educativos. La aplicación de estas estrategias, según señala el autor, buscan desarrollar una cultura que sea favorecedora del proceso de inclusión:

1. *Partir de las prácticas y conocimientos previos:* Esta estrategia parte de la base de que en los centros educativos existe más conocimiento del que se utiliza. Esta estrategia busca fomentar la capacidad y la creatividad que existe en el contexto. Para lo anterior, es necesario que se den espacios de reflexión, a través de los cuales los docentes puedan analizar sus propias prácticas.
2. *Consideración de las diferencias como oportunidades de aprendizaje:* Al existir diversas necesidades dentro del aula, los docentes deben utilizar la experiencia adquirida a través de los años, lo que provee una oportunidad para el docente para desarrollar su propio aprendizaje.
3. *Evaluación de las barreras a la participación:* Dentro de esto se puede considerar también la evaluación de las prácticas educativas, ya que estas

mismas pueden constituir barreras, al mismo tiempo es necesario observar a los estudiantes e identificar las posibles barreras que podrían experimentar y así darles solución.

4. *Uso de los recursos disponibles en apoyo al aprendizaje:* El uso eficiente de los recursos, especialmente, el recurso humano es clave para promover espacios inclusivos. Dentro de esto se puede considerar la promoción del trabajo colaborativo entre los docentes, así como también el desarrollo de un sentido de comunidad dentro del espacio educativo, lo que puede resultar en una mejora en el desarrollo de prácticas inclusivas.
5. *Desarrollo de un lenguaje de práctica:* Esta estrategia promueve la evaluación de las propias prácticas a través de la observación de las prácticas de un par. Esta estrategia al mismo tiempo permite ir desarrollando una comunidad de aprendizaje dentro del mismo equipo de docentes, lo que puede facilitar que los docentes compartan ideas, experiencias y estrategias, así como también, el desarrollo de un lenguaje común.
6. *Crear condiciones que animen a correr riesgos:* Se debe potenciar un clima de trabajo que permita el riesgo, de manera que los docentes sientan que tienen la posibilidad de experimentar con sus propias prácticas, lo que finalmente puede posibilitar también una apertura al cambio.

Por la información mencionada en este apartado, es que se considera relevante realizar un descripción y análisis de las prácticas que en la actualidad se utilizan en los programas de educación inicial en relación a los procesos de inclusión educativa, ya que tal como se ha mencionado con anterioridad, en nuestro país existe poca evidencia de cómo se están desarrollando, lo que puede dificultar tanto su implementación como el cumplimiento de sus objetivos.

3. Objetivos

General:

Describir y analizar las prácticas utilizadas en aulas de educación preescolar en Chile para indagar cuán inclusivas son para los y las estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

Específicos:

1. Identificar las formas de participación dentro del aula que tienen los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en el contexto de educación preescolar
2. Describir qué tipos de apoyos se utilizan en educación preescolar para favorecer la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de investigación

El presente estudio responde a un diseño de investigación no experimental, descriptivo y de tipo transversal, ya que busca describir cuáles son las prácticas que se están llevando a cabo en los centros de educación preescolar que pueden favorecer o no la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Se abordará el estudio desde un enfoque metodológico mixto.

El estudio corresponde a un diseño no experimental, al no implicar manipulación deliberada de variables independientes; más bien intenta observar y describir las prácticas, analizando si estas pueden favorecer o no la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en el aula. Además, es un estudio transversal, ya que los datos se recolectarán en un solo momento, sin intentar analizar los cambios que han de producirse en el tiempo acerca de las prácticas inclusivas.

4.2. Participantes del estudio y tamaño de la muestra

El estudio tomó como unidad de análisis las salas de clases del primer y segundo nivel de transición en educación parvularia, de manera de evaluar, en el conjunto de actores, las prácticas que pueden favorecer o no la inclusión de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

La población de este estudio fueron educadores y educadoras del primer y segundo nivel de transición en educación parvularia en relación con las niñas y niñas que presentan discapacidad dentro del aula.

Se realizaron observaciones en 3 tipos de instituciones: Jardines que pertenecían a JUNJI, jardines infantiles Montessori y colegios que tengan aulas que atiendan población preescolar. Estos últimos incluyen establecimientos con distintos tipos de dependencia: municipal, particular-subvencionado o particular pagado. Se observaron en

total 17 aulas. Es importante mencionar que existe una mayor representación de aulas pertenecientes a instituciones privadas, dado que fue más factible acceder a esta muestra.

Las edades de los estudiantes que fueron considerados dentro del estudio van desde los 4 a los 6 años de edad y presentaban diversos diagnósticos de discapacidad, dentro de ellos: espectro autista, discapacidad cognitiva-intelectual, trastorno del lenguaje y trastorno motor.

La muestra fue de tipo no probabilística, puesto que la selección de los establecimientos educativos fue intencionada, siguiendo las características requeridas para los fines de este estudio.

Criterios de selección de la muestra

Los centros educativos que fueron contactados pertenecían a la Región Metropolitana y a la Región de Valparaíso, debido a la cercanía geográfica y contactos de la investigadora con algunas instituciones, lo que permitió tener mayor acceso a la muestra. Además, todos cumplieron con alguna de estas condiciones:

- Ser establecimientos educacionales que pertenecieran a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) o Integra.
- Ser establecimientos educacionales que utilizaran la metodología Montessori.
- Ser establecimientos educacionales con diferentes niveles educativos, dentro de ellos preescolar (colegios o escuelas).

Las aulas seleccionadas cumplieron con el siguiente criterio de inclusión:

- Contar con al menos un o una estudiante que presente algún tipo de discapacidad caracterizada como “permanente” o “transitoria”. Es decir, una discapacidad sensorial, motora, trastorno del espectro autista, discapacidad cognitiva-intelectual, trastorno del lenguaje, entre otras.

4.3. Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos fueron utilizadas para registrar y describir las prácticas de aula, distinguiendo entre aquellas que sean favorecedoras o no para la inclusión de estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad.

Para llevar a cabo la investigación se realizó observación de la rutina diaria dentro de las aulas de clases, siendo esta la unidad de análisis. También se realizó una entrevista estructurada a las educadoras de las aulas donde se realizaron las observaciones. El objetivo de esta entrevista era contextualizar a los centros educativos, conocer su visión respecto de la inclusión y la trayectoria que han tenido respecto de este tema.

4.4. Procedimiento e instrumentos, análisis de los datos

Procedimiento

Etapa preliminar:

- *Identificación de algunos establecimientos educacionales de la Regiones Metropolitana y de Valparaíso* que cumplieran con los criterios para la muestra.
- *Solicitud de autorizaciones* para realizar las observaciones al interior del aula en los distintos establecimientos educacionales de las Regiones Metropolitana y de Valparaíso, para lo cual se presentó un documento con las características generales de la investigación a realizar en los distintos establecimientos.
- *Solicitud de consentimiento informado* de las educadoras de las aulas que fueron observadas.

Etapa 1: Aplicación del instrumento *Inclusive Classroom Profile (ICP,* Soukakou, 2012) a la muestra seleccionada.

Etapa 2: Análisis de los resultados de los instrumentos.

Etapa 3: Determinación de los alcances y limitaciones del estudio.

Etapa 4: Elaboración del informe final escrito del proceso de investigación

Instrumento

Para realizar este estudio, se utilizó el instrumento de observación Inclusive Classroom Profile (ICP, Soukakou, 2012). El foco de observación de este instrumento son todos los niños que presentan alguna discapacidad en el aula. Al mismo tiempo, se observan a todos los adultos que interactúan con los niños que están siendo observados, dando un puntaje que mejor representa la calidad de las prácticas que están siendo implementadas con los niños. Las prácticas son siempre observadas en las rutinas diarias que tienen lugar en el aula. Para una muestra del instrumento, ver Anexo 1.

La consistencia interna del instrumento fue medida a través del Alfa de Cronbach, la cual fue de 0.79 (Soukakou, 2016).

Este instrumento mide las prácticas inclusivas en el aula, entendiendo *prácticas inclusivas* como aquellas que "adaptan de forma intencional el ambiente del aula, las actividades y apoyos, de manera de propiciar el acceso y la participación activa en el grupo del niño que presenta una discapacidad" (Soukakou, 2016, p.2). Estas prácticas se valoran por medio de 12 ítems, los cuales son los siguientes:

1. **Adaptación del espacio, materiales y equipamiento:** Mide el grado en que los adultos adaptan el espacio, muebles y materiales para promover el aprendizaje y la experiencia social de los estudiantes.
2. **Participación del adulto en interacción entre pares:** Evalúa la calidad del compromiso del adulto en promover interacciones entre pares que sean recíprocas y mantenidas en el tiempo.
3. **Guía del adulto en las actividades y juego de los estudiantes:** Evalúa el compromiso y andamiaje proporcionado por el adulto para el desarrollo del juego.
4. **Resolución de conflictos:** Evalúa la participación de los adultos en la promoción de la resolución de conflictos.
5. **Afiliación:** Evalúa el grado en que los estudiantes tienen las mismas oportunidades de asumir roles sociales y responsabilidades en el salón de clases.

6. **Relación entre adultos y niños:** Evalúa la reciprocidad, sustentabilidad y contenido de las relaciones adulto-niño y las interacciones sociales tanto verbales como no verbales.
7. **Apoyo para la comunicación:** Evalúa el grado en que los adultos promueven y facilitan habilidades sociales funcionales entre los niños, tanto si tienen discapacidad o no.
8. **Adaptación de actividades grupales:** Evalúa el grado en que los adultos adaptan las actividades grupales para promover la participación activa y cumplir, al mismo tiempo, con las necesidades individuales.
9. **Transición entre actividades:** Evalúa el grado en que las transiciones están organizadas y adaptadas para preparar a los niños para las actividades.
10. **Retroalimentación:** Evalúa la frecuencia y la naturaleza de la retroalimentación entregada tanto individual como grupalmente.
11. **Asociación familia – escuela:** Evalúa los procedimientos implementados para fomentar la asociación entre el contexto educativo y la familia.
12. **Monitoreo del aprendizaje de los niños:** Evalúa el grado en que los objetivos de los planes individuales están siendo planeados e implementados en las actividades diarias y cómo está siendo monitoreado el progreso de los niños.

Los ítems del ICP son evaluados a través de una escala Likert de 7 puntos, que valora la calidad de las prácticas de aula, yendo de un rango de 1 (prácticas consideradas altamente inadecuadas en términos de promoción de la participación activa de los estudiantes y satisfacción de sus necesidades individuales) a 7 (prácticas que promueven en un alto grado la participación de los estudiantes en el grupo a través de apoyos individualizados).

Los resultados en cada ítem representan la calidad de la implementación de las prácticas observadas, prácticas en apoyo a la participación en el aula de niños y niñas que presentan discapacidad en contextos de rutina diaria e interacción con pares.

La evaluación con ICP requirió aproximadamente de 3 horas de observación en cada aula.

El instrumento descrito también cuenta con una entrevista estructurada, la cual es utilizada para complementar la información que se obtiene a través de las observaciones. Esta entrevista cuenta con una serie de preguntas estructuradas las cuales buscan profundizar con la educadora los ítems que son observados en el aula. Al mismo tiempo, a través de esta entrevista se solicita revisar cuatro documentos: 1. Política de inclusión del establecimiento; 2. Evaluación y monitoreo de progreso de los niños; 3. Protocolo de comunicación con las familias y 4. Plan de intervención individual. Todos estos elementos, en conjunto con la puntuación de los ítems a través de la observación, permiten establecer la calidad de las prácticas inclusivas desarrolladas en cada una de las aulas observadas. En el caso de esta investigación, la entrevista se utilizó para indagar en los discursos de las educadoras observadas, de manera de poder desarrollar con mayor profundidad la descripción de las prácticas inclusivas observadas las aulas.

Medidas para asegurar mayor precisión del instrumento:

Dado que la medición se hizo a través de una sola evaluadora, se realizó un ejercicio previo de evaluación de dos aulas en conjunto con otra evaluadora, en las dos primeras mediciones, las cuales no fueron incluidas en los resultados. El objetivo de este ejercicio era determinar si los ítems eran comprendidos de manera adecuada y así otorgar mayor precisión a los resultados. La descripción de este procedimiento y sus resultados se encuentra en el Anexo 2.

Procedimiento de análisis de datos.

Para analizar los datos obtenidos por medio del instrumento se utilizó la guía perteneciente al manual del mismo. Las puntuaciones obtenidas por cada aula fueron incorporadas a una tabla, a través de la cual fue posible establecer los puntajes obtenidos por cada ítem, para luego promediar estos resultados y así obtener el puntaje total por aula en términos de *prácticas inclusivas.*

Por otra parte, la estrategia de análisis de datos para las entrevistas fue el análisis de contenido, realizando una codificación abierta. Se escogió este método porque, tal como lo señala Cáceres (2003), permite interpretar los datos, reelaborándolos a través de la agrupación en base a su sentido en pasos sucesivos, permitiendo llegar a una conceptualización que sostenga su agrupación, pudiendo establecer relaciones o inferencias de los diversos temas tratados.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del estudio, comenzando con una descripción de los datos cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del ICP, continuando con la presentación del análisis de contenido efectuado a la entrevistas realizadas a las educadoras cuyas aulas fueron observadas.

5.1. Análisis cuantitativo.

En el siguiente apartado se presentarán los resultados obtenidos a través del instrumento ICP. Primero, se mostrará una tabla con los puntajes promediados por cada aula observada y a continuación se presentará el puntaje asignado a las aulas en cada uno de los ítems evaluados por el instrumento.

La Tabla 1, proporciona información en relación a la dependencia, nivel, niños y número de adultos, además de el puntaje total obtenido por cada una de las aulas observadas. Este puntaje corresponde al promedio de cada uno de los puntajes obtenidos en cada uno de los ítems descritos en el apartado anterior. En base al instrumento utilizado, los puntajes pueden variar dentro de un continuo que tiene como puntaje mínimo "uno" como puntaje máximo "siete", siendo "uno" considerado como un puntaje que describe prácticas inclusivas "inadecuadas" y "siete" un puntaje que describe prácticas inclusivas "excelentes". Estas *prácticas inclusivas* son definidas como aquellas que "adaptan de forma intencional el ambiente del aula, las actividades y apoyos, de manera de propiciar el acceso y la participación activa en el grupo del niño que presenta una discapacidad" (Soukakou, 2016, p.2).

Tabla 1

Puntaje promedio obtenido por cada aula observada

Aula	Puntaje	Dependencia	Nivel	N° Niños	N° Niños integrados	N° Adultos
1	5.50	Particular	PK	24	1	3
2	4.08	Particular	PK	25	2	2
3	4.50	Particular	PK	23	1	2
4	4.16	Particular	K	22	1	2
5	4.30	Particular	K	25	2	2
6	5.08	Particular	K	21	2	2
7	5.25	Particular	PK - K	24	3	2
8	3.08	Particular	PK	16	1	2
9	2.24	Particular	PK- K	18	2	2
10	3.14	Particular	PK - K	23	3	2
11	3.18	Municipal	PK - K	15	2	2
12	2.60	Municipal	PK - K	18	2	2
13	1.90	Municipal	PK - K	22	2	2
14	2.08	Municipal	PK	21	3	2
15	3.50	Estatal	PK	22	1	2
16	4.19	Estatal	PK	23	1	2
17	5.20	Estatal	PK	18	2	4

Fuente: Elaboración propia

Como es posible observar en la Tabla anterior, las aulas observadas corresponden a diferentes tipos de dependencias educativas, tanto en la Región Metropolitana como en la Región de Valparaíso. En términos generales, las aulas observadas constaban en promedio de 20 niños y niñas, con al menos un niño con diagnóstico de discapacidad, habiendo en todas ellas al menos 2 adultos a cargo (la

educadora de párvulos y una asistente). En sólo una de las aulas se observó a la educadora junto con 3 asistentes (aula17), como también en sólo una de ellas se observó un apoyo externo, el cual era otorgado por la familia del niño con NEE (aula 1). El apoyo, en este caso, consistía en una educadora particular para el niño, dado que requería mayor apoyo para realizar ciertas actividades, debido su trastorno motor.

Dentro de los establecimientos particulares, se puede mencionar que uno de ellos cuenta con un proyecto educativo inclusivo y los otros establecimientos corresponden a instituciones de educación Montessori. En cuanto a los establecimientos municipales, todos ellos contaban con Proyecto de Integración Escolar (PIE), mientras que los estatales (JUNJI) no contaban con PIE, sin embargo recibían apoyo de especialistas de forma semanal.

Un elemento importante de resaltar, es que ninguna de las aulas logra obtener un puntaje que se pueda ubicar dentro del continuo cercano a las prácticas inclusivas "excelentes", encontrándose la mayoría de ellas dentro de los rangos intermedios.

Tabla 2

Puntaje asignado a las aulas en cada uno de los ítems evaluados por el instrumento.

Aula/ Ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	7	7	7	6	6	2	7	7	2	6	6	6
2	7	7	3	6	5	2	4	6	2	4	2	2
3	7	7	3	6	5	2	4	6	2	4	2	2
4	7	7	2	6	2	2	6	7	2	5	2	2
5	7	7	2	5	2	2	4	7	6	6	2	2
6	7	7	7	7	2	2	7	7	7	4	2	2
7	7	7	7	7	2	2	7	7	6	7	2	2
8	5	5	3	4	2	2	3	5	2	4	1	1

9	5	5	2	2	2	1	5	3	2	4	1	1
10	5	5	1	3	3	2	2	3	4	3	1	1
11	5	5	1	4	3	3	3	1	2	2	1	1
12	6	2	2	2	2	2	2	2	1	4	4	3
13	3	1	1	2	1	2	1	1	1	3	4	3
14	3	1	1	2	1	2	1	1	1	4	4	4
15	4	2	2	6	2	2	3	7	2	3	4	5
16	5	5	4	3	1	2	1	1	3	2	4	5
17	5	5	4	3	1	2	3	5	3	2	3	5
$\overline{x}$	5.59	5.00	3.05	4.35	2.47	2.00	3.71	4.47	2.82	3.94	2.65	2.76

Fuente: Elaboración propia

A través de la tabla anterior, es posible observar el promedio de los ítems en base a cada una de las aulas observadas. Los ítems que obtuvieron resultados más elevados son el 1 y el 2. Por el contrario, los ítems que obtuvieron los resultados más bajos son el 5, 6 y 9. Es importante mencionar que si bien el ítem 11 y 12 obtuvieron un promedio menor que el 9, se decidió destacar este último ya que está en estrecha relación con las prácticas de aula.

A continuación se describirán cada uno de los ítems recién mencionados, señalando las prácticas de aula que fueron observadas. Al mismo tiempo, se caracterizará cada uno de ellos por medio de cuadros con ejemplos de un aula representativa del ítem a describir.

Ítem 1. Adaptación del espacio, materiales y equipamiento. El puntaje obtenido en este ítem (5.59) implica que la mayor parte de las áreas del aula son accesibles para todos los niños. Al mismo tiempo, este resultado significa que los adultos monitorean la forma en que los niños están utilizando los materiales y prestan ayuda en el caso de que se observe que el niño así lo requiera. Otro elemento dice relación con la posibilidad de que

los niños tengan acceso a materiales que puedan usar de forma independiente y el último elemento se relaciona con que las áreas, equipamientos y materiales están etiquetados con fotos, símbolos o instrucciones visuales, basadas en las necesidades de los niños que se encuentran incluidos. En el caso de este ítem es posible observar que, dentro del rango, existen aulas que obtuvieron el puntaje máximo (7) y otras con puntaje considerado mínimo (3). El puntaje mínimo dice relación con que las educadoras efectivamente realizaron algunas adecuaciones para promover la partición de los niños que presentaban alguna discapacidad, pero éstas no fueron constantes o para todos los niños.

Cuadro 1.

Comparación entre aula con mayor y menor puntaje en ítem 1, adaptación de espacio, materiales y equipamiento.

Aula con puntaje 7	Aula con puntaje 3
En estas aulas era posible observar que los adultos organizaban de forma *intencionada* el espacio físico y los materiales, de manera de acomodarse a las necesidades individuales del niño y buscando promover la interacciones entre pares. Por ejemplo, en estas aulas se observó que las educadoras ubicaban ciertos materiales más cerca de niños que tenían más dificultad para acceder a ellos, ubicaban a los niños integrados en mesas donde podían trabajar con sus pares.	En estas aulas se observa que no todas las áreas son accesibles de forma independiente por los niños, por ejemplo existían zonas donde los niños requerían a un adulto para acceder (estante de materiales de arte, zona de matemáticas). Al mismo tiempo, se observa que existen pocos materiales que pueden utilizarse de forma independiente, siendo necesario el apoyo constante de un adulto. Sumado a lo anterior, estas aulas carecen de apoyos visuales, ya sea en las zonas de la sala de clases o para denotar la rutina del día.

Ítem 2. Participación del adulto en interacción entre pares. El puntaje promediado de esta dimensión es de 5 puntos. Este puntaje quiere decir que los adultos fomentan y apoyan de forma activa las interacciones sociales entre los niños, utilizando diversas estrategias entre ellas: modelaje o estimulación para ayudar a los niños a iniciar interacciones sociales o para responder a la interacción de un par, acomodaciones ambientales, por ejemplo poniendo dos niños juntos para una actividad, alentando a otros niños a apoyar a los niños que les cuesta interactuar con sus pares y finalmente la utilización de apoyos visuales. El último elemento que caracteriza este puntaje, dice relación con que el adulto es capaz de establecer un balance entre involucrarse en las interacciones entre partes y permitir el desarrollo natural y espontáneo de las mismas. En el caso de este ítem es posible observar que existen aulas que obtuvieron puntajes máximo (7) y otras con puntaje considerado inadecuado (1).

Cuadro 2.

Comparación entre aula con mayor y menor puntaje en ítem 2, participación del adulto en interacción entre pares.

Aula con puntaje 7	Aula con puntaje 1
En estas aulas se observa que los adultos están de forma constante promoviendo y apoyando las interacciones sociales por medio de estrategias de andamiaje (modelando, desarrollando actividades que generan interacciones entre pares). Sumado a lo anterior, también se observa que los adultos facilitan de forma activa el juego cooperativo, trabajo o la resolución de problemas entre los niños. Por ejemplo, en una de las aulas se observa que la	En estas aulas se observa que los niños son excluidos de actividades grupales y rutinas de trabajo con sus pares, también los adultos restringen o controlan el desarrollo de interacciones espontáneas entre los niños. No se observa intentos de fomentar, reconocer o responder a los intentos de los niños por interactuar con sus pares. Por ejemplo, en una de las aulas se observa que los niños que presentan discapacidad se encuentran todos juntos en una mesa y

educadora se acerca a trabajar con los niños cuando nota que no logran resolver el sistema de turnos en un momento de juego libre, ella les recuerda los acuerdos de la sala de clases y les muestra la forma en que se debe trabajar cuando se hace de forma grupal. Una vez que los niños adoptan el sistema de turnos ella se retira y los deja trabajando solos.	cuando los otros compañeros se intentan acercar para compartir con ellos la educadora les señala que es mejor dejarlos solos para que no pierdan la concentración. También se observa que cuando los niños intentan interactuar con sus pares la educadora interrumpe la conversación, impidiendo que la interacción espontánea entre pares.

Ítem 6. Relación entre adultos y niños. Este ítem evalúa la reciprocidad, sustentabilidad y contenido de las relaciones adulto-niño y las interacciones sociales tanto verbales como no verbales. El puntaje promedio obtenido a través de las observaciones realizadas es de 2 puntos, lo que refleja que gran parte de las interacciones entre adultos y niños suelen ser neutras, es decir, el adulto no muestra especial interés o disfrute al interactuar con los niños. Se dan algunas interacciones entre adultos y niños, donde el adulto responde de forma breve a las necesidades de los niños, da instrucciones o realiza preguntas simples. En el caso de este ítem hubo una aula que obtuvo puntaje 3, el más elevado en comparación con las otras aulas observadas y otra con puntaje 1.

Cuadro 3.

Comparación entre aula con mayor y menor puntaje en ítem 6, relación entre adultos y niños.

Aula con puntaje 3	Aula con puntaje 1
En esta aula se observa que la educadora realiza monitoreo durante la realización de actividades al interior del aula. Se acerca a los estudiantes para observar si van bien,	En esta aula se observa que la educadora tiene interacciones más bien negativas con los niños, tiende a contestar con molestia o corrige los trabajos que están realizando

haciendo correcciones en caso de ser necesario. Se observa que la educadora pregunta a ciertos estudiantes si necesitan ayuda, sin esperar a que ellos respondan si la requieren o no.	los niños de forma negativa. Se observa que la educadora y asistente hablan poco con los niños, es decir, la mayoría de las interacciones son no verbales. Al mismo tiempo, se observa que cuando los niños buscan relacionarse con la educadora ella tiende a ignorar estas solicitudes. En este caso, se observa que una niña necesita ayuda con un trabajo, no llevando a cabo las instrucciones que se le dan. Al pedir ayuda, la niña no es tomada en cuenta, vuelve a su asiento y se queda mirando hacia su trabajo sin realizar la actividad. Ni la educadora ni la asistente parecen percibir esta situación.

En base al instrumento utilizado, para obtener el puntaje máximo en este ítem, las educadoras debieran buscar constantemente durante el día oportunidades para interactuar con los niños, además se espera que estas interacciones sean positivas y prolongadas. Sumado a lo anterior, se esperaría que las adultas fueran receptivas a los intereses de los niños y a sus necesidades emocionales al momento de la interacción.

Ítem 5. Afiliación. En relación al ítem 5 el puntaje obtenido fue de 2.47, lo que refleja que, en general, existen pocas oportunidades para que los niños asuman roles o responsabilidades al interior de la sala de clases. Al mismo tiempo, refleja que las educadoras intervienen, la mayor parte de las veces, en situaciones donde existía molestias o bromas de parte de compañeros hacia otros del grupo. Un elemento que en general se encontraba ausente en las aulas, es el de materiales visuales o libros que describieran de forma positiva las diferencias entre los niños, algo que el instrumento

utilizado considera dentro de los indicadores de este ítem. Para este ítem, hubo un aula que obtuvo un puntaje de 6 y otra con puntaje 1. A continuación se describen las prácticas observadas:

Cuadro 4.

Comparación entre aula con mayor y menor puntaje en ítem 5, afiliación.

Aula con puntaje 6	Aula con puntaje 1
En este aula se observa que la mayor parte de los niños logran comprender que hay diferencias entre ellos y que estas diferencias son propias de cada uno. Por ejemplo, en una actividad de bordado, uno de los que presentaba una discapacidad cognitiva tiene un trabajo con un extensión menor, cuando uno de sus compañeros le pregunta por qué su trabajo es más corto que el de él, otra compañera contesta: "lo que pasa es que Andrés tiene que acostumbrarse a usar esa aguja ahora, ¿te acuerdas que a nosotros nos pasaba lo mismo antes?". La educadora al escuchar esta conversación interviene, mencionando que todos tenemos procesos y necesidades diferentes y que ella tiene agujas distintas para todos. Sumado a lo anterior, se observa que la asistente entrega comentarios positivos a los niños en relación a sus trabajos, señalando la	En esta aula se observa una carencia de oportunidades para los niños para asumir roles, especialmente en el caso de los niños que presentan una discapacidad, quienes en base a la organización del aula, estaban todos juntos en una mesa. La mayor parte de las responsabilidades tienen que ver con el cuidado de sus efectos personales, no con actividades propias del aula. Durante la observación en el aula, se ve escaso movimiento de los niños, salvo en ciertas ocasiones en que un niño se levantaba de su asiento para molestar a los compañeros que presentaban discapacidad, situación no interrumpida por la educadora o la asistente.

prolijidad del trabajo efectuado.	

Ítem 9. Transición entre actividades. En relación al ítem 9, el puntaje obtenido fue de 2.82, puntaje que refleja que los adultos en el salón utilizan ciertas estrategias con toda la clase para facilitar las transiciones, por ejemplo la utilización de canciones o campanas para señalar el inicio o finalización de una actividad. Al mismo tiempo, las educadoras permiten cierto tiempo extra para que los niños con NEE puedan finalizar la actividad, o bien, les avisan con antelación que la actividad va a terminar. Este ítem obtuvo puntajes dispares en las aulas observadas, las prácticas se describen a continuación:

Cuadro 5.

Comparación entre aula con mayor y menor puntaje en ítem 9, transición entre actividades.

Aula con puntaje 7	Aula con puntaje 1
En este aula se observa que las educadoras se preocupan de cada niño que presenta una discapacidad para lograr que haga las transiciones de forma positiva (sin mostrar frustración). Para lo anterior, se utilizan canciones, además de campanas que señalan el término de un actividad y el llamado a la reunión (todos los niños sentados en un círculo para comenzar otra actividad). Antes de que una educadora tocara la campana, se observa que la asistente se acerca a uno de los niños integrados para señalarle lo que va ocurrir,	En esta aula no se observan estrategias para preparar a la clase para las transiciones. Se observa que los niños se muestran confundidos entre actividades, mostrándose desorientados sin saber qué actividad viene a continuación y qué es necesario hacer para estar listos, generando mucha actividad (conversan entre ellos, se paran de las sillas sin objetivo) lo que resulta difícil de controlar por parte de la educadora, ya que no escuchan sus instrucciones. Sumado a lo anterior, se observa que cuando uno de los niños que

indicando una de las fotos de la rutina diaria que está adosada a la mesa del niño. Posteriormente, se acerca a otro de los niños integrados para decirle que va a sonar la campana, para que se prepare. Al sonar la campana ambos niños guardan los elementos que estaban utilizando al igual que el resto de sus compañeros.	presenta NEE muestra mayor dificultad para realizar la transición, es sacado del grupo, no permitiéndole comer la colación con el resto de los compañeros (se tuvo que sentar en una mesa solo).

Ítem 11. Asociación familia escuela. En relación al ítem 11, el puntaje obtenido fue de 2.65, el que refleja que los programas tienen ciertas estrategias para comunicarse con las familias, las cuales dicen relación con la utilización de agendas o medios electrónicos. No obstante lo anterior, en todas las aulas observadas, no existía un documento escrito que describiera el proyecto de inclusión o PIE, sus objetivos o formas de trabajo; esto en general se realiza de forma verbal en las reuniones de apoderados, en base a la información obtenida por medio de las entrevistas. Sumado a lo anterior, no existen protocolos formales a través de los cuales las educadoras puedan obtener información respecto de las necesidades o intereses de las familias, salvo en ciertos establecimientos (tres) donde se hace una encuesta al inicio del año para determinar lo que esperan las familias para el año escolar.

Ítem 12. Monitoreo del aprendizaje de los niños. En relación al ítem 12, el puntaje obtenido es de 2.76, el que refleja que en general las aulas observadas y sus educadoras no poseen instrumentos de evaluación variados para determinar los progresos de los niños. Algunas de las aulas observadas utilizaban rúbricas de evaluación de aprendizajes, las cuales habían sido construidas de forma colaborativa, considerando los elementos del currículum y los indicadores que se ofrecen en él. En otros casos, especialmente en las escuelas con PIE, las educadoras consideraban que las evaluaciones debían ser realizadas por los profesionales de dicho programa.

En relación a planes individualizados para los estudiantes que presentan alguna discapacidad, la mayor parte de los establecimientos se mostraban contrarios a utilizar este tipo de estrategias, buscando siempre realizar adecuaciones de las actividades generales que planificaban para el curso, es decir, el objetivo de las educadoras era que los niños que presentaban discapacidad tuvieran las mismas experiencias de aprendizaje que el resto de sus compañeros, con ciertos apoyos. Las adecuaciones observadas se relacionaban con la extensión de la actividad o con los materiales utilizados, buscando que los niños en situación de discapacidad lograran cumplir los mismos objetivos que el resto de sus compañeros. Sin embargo, y como se verá a continuación, en algunos casos la falta de planes individualizados se relaciona con la dificultad expresada por las educadoras para realizar las adecuaciones debido a la falta de conocimiento pertinente.

5.2. Análisis cualitativo

En el siguiente apartado se realizará la descripción de las categorías obtenidas a través del análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras cuyas aulas fueron observadas.

5.2.1. Trabajo en equipo

Una de las categorías que emergió a través de las entrevistas fue *trabajo en equipo,* la cual dice relación con la importancia y/o necesidad del trabajo conjunto para el desarrollo de prácticas inclusivas al interior de los espacios educativos. Dentro de esta categoría se logró identificar cuatro subcategorías:

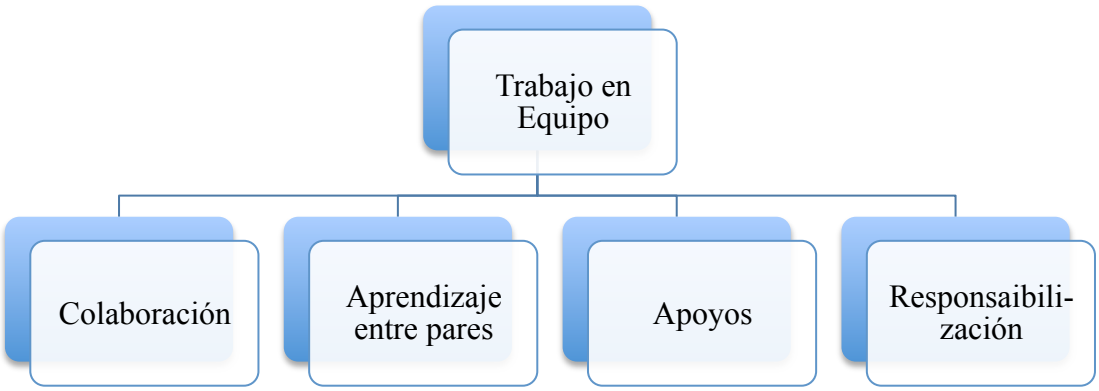

Figura 1. Subcategorías para la categoría de trabajo en equipo.

Colaboración: Dentro de esta subcategoría se consideraron todos los elementos que dicen relación con el desarrollo del trabajo colaborativo al interior del espacio educativo. La colaboración se entiende como una forma de trabajo en la cual todos los actores que están involucrados dentro del proceso de enseñanza trabajan en conjunto para dar una mejor respuesta educativa a los niños, aportando cada uno desde su área de *expertise*.

En relación a lo anterior, una educadora señala:

E1P19: *"Se hacen planes de acción con los niños, para ir, de repente, desde el punto de vista más emocional, conductual, haciendo cambios o modificaciones de conducta, que se conversan con el equipo de orientación, se van tomando decisiones con la educadora diferencial, independiente de si tengan su especialista…"*

En la cita anterior, es posible notar la importancia del trabajo en equipo a la hora de tomar decisiones en relación al proceso educativo de los niños, reflejando la necesidad de cada actor educativo dentro del proceso de enseñanza.

Otro elemento importante dentro de la colaboración, es la posibilidad de trabajar con otros profesionales que participan dentro del proceso educativo. Lo anterior se puede ver reflejado en la siguiente cita:

E14P9: ***"****Si, nos entregan copias, cuando las educadoras diferenciales tienen que hacer los informes, a mí me los muestran… "¿tú qué piensas, estás de acuerdo con esto?", y lo mismo yo. De esos casos de los niños de integración también les muestro mis informes, a ver si estamos en coincidencia, si pensamos lo mismo…".*

Algo que destaca de la cita anterior, es la posibilidad que tienen los actores educativos de disponer de tiempos para poder desarrollar el trabajo colaborativo, es decir, tienen los espacios dentro de la jornada para discutir respecto del trabajo que se está haciendo con los niños. Sin embargo, es importante mencionar que esta disponibilidad horario no está presenten en todos los establecimientos, lo que dificulta la realización de reuniones de coordinación o desarrollo de trabajo colaborativo entre los diferentes actores que participan del proceso educativo, en relación a los niños en situación de discapacidad.

Aprendizaje entre pares: Dice relación con la importancia del desarrollo profesional dentro del trabajo que realizan las educadoras, donde al trabajar en conjunto se van adquiriendo conocimientos nuevos y necesarios para llevar a cabo mejores prácticas inclusivas.

E12P16: *"Se da bien… trabajamos bien en conjunto. Lo que siempre hacemos es que yo llevo mi planificación y la educadora diferencial del PIE me ayuda a adecuarla para todos… pensamos en actividades en conjunto también. También ella entra harto al aula, así que ella logra darse cuenta de las características y necesidades del curso… eso me parece súper útil. Yo también he ido aprendiendo con el trabajo en conjunto".*

En la cita anterior se refleja cómo la educadora percibe el trabajo en equipo en relación al desarrollo de nuevos aprendizajes para mejorar sus propias prácticas pedagógicas, donde ella logra observar a su par y el trabajo que ella realiza con los niños y esto le permite ir adquiriendo nuevas competencias.

E15P21: *"Nosotras tratamos de aprovechar harto cuando vienen los especialistas de apoyo, porque vienen una vez a la semana, entonces hay cosas que nosotras necesitamos hacer durante todo el tiempo… por lo mismo es bueno que ellos entren a la sala, así nosotras también podemos observar las cosas que hacen con los niños… …entonces cuando uno ve el manejo que ellos tienen y te das cuenta que hay cosas que tu puedes tomar de eso, para mejorar el trabajo que tu haces con los niños es algo que hay que aprovechar".*

En la cita anterior se refleja la importancia de otros profesionales al interior del aula y tal como en la cita expuesta más arriba, la educadora señala el aporte que tienen estos profesionales para sus propias prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, se observa que al contar con nuevas herramientas las educadoras van desarrollando un sentido de competencia mayor en relación al trabajo con niños en situación de discapacidad.

Apoyos: Esta subcategoría dice relación con la necesidad expresada por las educadoras de contar con un cuerpo de profesionales que presten ayuda a la labor realizada al interior del aula. Esta se diferencia del trabajo colaborativo en que esta es una práctica "unidireccional" es decir, desde otros hacia las educadoras.

E2P8: *"Ahora, claro, si uno de repente dice "oye, me suena como raro que me estén pidiendo los papás una entrevista porque su hijo se está peinando para el otro lado", y los papás están como en conflicto, uno puede ir donde la coordinadora y decirle "¿sabes qué? Esto me parece… ¿qué te tinca? ¿Qué sientes tú? ¿Que les hago la entrevista o les mando una cartita nomás?". Claro, uno tiene todo el apoyo de coordinación, absoluto".*

En esta cita, la educadora expresa la importancia que tiene para ella el apoyo desde el área de coordinación, lo cual se relaciona con la necesidad de no sentir que se está desarrollando el trabajo de forma individual, sino que existe un cuerpo de docentes y coordinadores que están aportando y apoyando el trabajo que se realiza al interior del aula.

E17P24: *"No tenemos un equipo de especialistas acá en el jardín, pero desde la JUNJI vienen una vez a la semana un kinesiólogo y una fonoaudióloga que nos ayudan con los niños… igual yo creo que eso es súper poco tiempo, porque vienen una vez a la semana y tienen que ver a todos los niños del jardín, entonces al final están poquito rato con cada uno… igual nos dejan tips que son útiles y que los usamos después con la técnico… algo bueno también es que ven a los niños en la sala, no los sacan, entonces pueden ver cómo se desenvuelven en el espacio real".*

Otro elemento importante dentro de los apoyos, es la participación de otros profesionales en el proceso educativo, lo que se expresa en la cita anterior, donde la educadora señala la utilidad que para ellas tiene el trabajo de otros profesionales al

interior del aula, los cuales aportan desde su área de desarrollo profesional, trabajando con los niños y entregando sugerencias para el trabajo con ellos. Lo anterior también se relaciona con la subcategoría de *aprendizaje entre pares*, ya que al observar el trabajo que ellos realizan con los niños en el aula, las educadoras pueden ir desarrollando otras competencias que les facilita el trabajo con los niños en situación de discapacidad.

Es importante mencionar, que dentro de esta subcategoría de *apoyos* no sólo se consideran elementos positivos, sino que también se puede observar que existe una percepción de que no siempre el apoyo externo es útil, lo que se expresa en la siguiente cita:

E13P16: *"La información que viene en los informes? Mira, yo siento que esos informes no son muy útiles, creo que obviamente se tienen que hacer, para así determinar temas de subvenciones o la continuidad de los niños en el PIE, pero en términos concretos no sirven mucho para nosotras las educadoras… Yo creo eso porque vienen siempre con las mismas sugerencias o a veces incluso vienen con nombres cambiados… se nota una copia entre informes, entonces al final tu no sabes si esa evaluación es correcta o no… cuesta confiar en ese tipo de cosas. Igual… no son todos así, siempre hay más de uno que se salva y que puedes sacar sugerencias útiles…"*

Aquí la educadora hace referencia a la poca utilidad que representan los informes de profesionales para el trabajo que ella desarrolla en el aula, aduciendo poca especificidad en las sugerencias que realizan los profesionales externos, lo que da como resultado una sensación de falta de apoyo en el trabajo que se realiza en el aula en relación a los niños que presentan una discapacidad.

Responsabilización: Esta subcategoría se relaciona con las creencias expresadas por las educadoras respecto de quién debe tener la responsabilidad de las prácticas inclusivas al interior del aula.

E13P19: *"...aunque hagamos las actividades diversas, como se dice ahora, no es suficiente para ayudar y apoyar a los niños que tienen dificultades… algunos de ellos necesitan trabajo más personalizado, porque no logran conectarse con las actividades que hacemos en la sala, a pesar de todo el apoyo curricular o adecuaciones…"*

La educadora expresa la necesidad de que existan otros profesionales que trabajen de forma personalizada con los niños que se encuentren integrados en el aula. Algo relevante de lo expresado por la educadora es que considera que es necesario, a pesar del desarrollo de las adecuaciones a las planificaciones que se puedan realizar, que exista un trabajo individualizado con los niños en situación de discapacidad.

En la siguiente cita también se explicita la importancia del apoyo de otros profesionales en el contexto de trabajo donde se desarrollen proyectos de integración, no obstante lo anterior, esta cita hace hincapié en la necesidad de la rigurosidad que debe existir a la hora de solicitar los apoyos pertinentes para los niños que presentan discapacidad si es que el colegio no los tuviera:

E9P15: "*La verdad es que el colegio acepta a todos los niños, tengan alguna necesidad especial, habiendo cupo… a mi me parece súper bien eso, de hecho, yo creo que Montessori es un ambiente maravilloso para que los niños que tienen alguna dificultad puedan aprender y se pueden desarrollar de la mejor manera, pero el método no es suficiente, es importante también ser riguroso a la hora de que si yo digo: "voy a matricular a un niño que tiene una discapacidad" debo al mismo tiempo solicitar el apoyo de especialistas para que se trabaje en conjunto… de otra forma es no hacerse cargo de las necesidades que tiene o pueda tener el niño… también es sobrecargar a la guía, porque como tu viste en la observación que hiciste no damos abasto con la necesidad que tiene el salón".*

En contraste con lo anterior, se presentan la siguientes citas, donde las educadoras señalan que es responsabilidad de ellas el desarrollo de los niños que están es sus aulas.

E8P20: *"… es tarea de la guía el desarrollar las habilidades de los niños, saber bien qué material los puede ayudar mejor, de qué manera presentárselos… eso con todos los niños que están en el salón…"*

P7E6: ***"****Es que en general, nosotros con la Josefa*[2] *no tenemos así como… tenemos un trato diferenciado en el sentido de que a ella… con ella hay que estar sentándose con ella para presentar el material, pero los niños, no se observa una diferencia así que ella sea más grande, o que se trabaje exclusivamente con ella; para todos el salón va a ser igual y todos vamos a ayudar a todos los niños. No hay una exclusividad en ese sentido con ella. Se trata como a cualquier niño, sólo que se le ayuda más en el tema del trabajo con materiales, porque a ella todavía le cuesta el tema de ir a buscar su alfombra, colocarla, ir a buscar el material… como que uno la tiene que estar acompañando".*

5.2.2. Consideraciones en el trabajo con niños

La siguiente categoría dice relación con los nociones que tienen las educadoras respecto de cómo se debe desarrollar el trabajo al interior del aula. Dentro de esta categoría, se encuentran 3 subcategorías:

[2] Los nombres se han modificado para mantener la confidencialidad de la información.

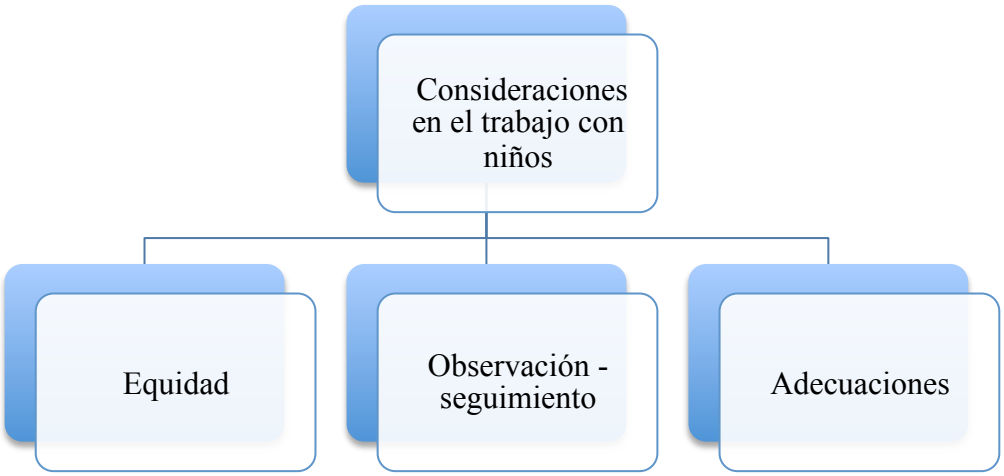

Figura 2. Subcategorías para la categoría de consideraciones en el trabajo con niños

Equidad: Esta subcategoría dice relación con que el trabajo que se desarrolla en el aula es para todos por igual, considerando además que ciertas estrategias que se desarrollan en un principio para los niños que presentan alguna discapacidad pueden ser útiles para todos los niños en el aula.

E5P4: *"Lo que pasa es que en general uno tiende a centrarse en apoyar a los niños que están en inclusión porque sus necesidades son… cómo decirlo… más "notorias". Pero esto mismo hace que a veces una pueda ignorar las necesidades de otros niños que no son tan evidentes… por lo mismo, nos hemos dado cuenta que hay ciertas estrategias que se usan para los niños de inclusión que son útiles para todos… como tener la rutina en imágenes o las zonas de la sala con fotos".*

Observación – seguimiento: Esta subcategoría se relaciona con la importancia que tiene la observación y seguimiento del trabajo que realizan los niños al interior del aula, de manera de proveer la mejor respuesta educativa a las necesidades que tienen los estudiantes.

En las siguiente citas, se refleja la importancia de realizar una observación sistemática del trabajo que los niños realizan. Algo que destaca, es que esta observación se da durante el proceso de trabajo y no al final, por lo que también se le da relevancia a la necesidad de ser flexible, ya que por medio de la observación y/o seguimiento se van realizando ajustes a las experiencias de aprendizaje que se proponen.

E1P19: *"…hay niños que generalmente en el camino te vas dando cuenta de algunas cosas, y ahí se van tomando decisiones. Como te decía hace un rato, la flexibilidad que tenemos de poder ir aportándole a cada niño nos permite hacer esa toma de decisiones".*

E1P6: *"Pero uno les va tomando el pulso, o sea, de repente son los mismos niños los que te van hablando, te van marcando… "ah, esto no me resultó, cambiemos…",*

E5P5: ***"****Se hacen evaluaciones constantes… es decir harto de nuestro trabajo es observar cómo se van dando los procesos en los niños… en todos los niños. Así que siempre vamos realizando ajustes a las actividades… porque a veces uno planifica y tiene toda una idea de cómo van salir las cosas, pero no siempre resultan de la manera esperada… por lo mismo siempre hay que observar al grupo. Pero en general, los ajustes a los planes que se hacen los hacemos como a mitad de semestre. Y los evaluamos nuevamente al final".*

Adecuaciones: Esta subcategoría dice relación con las modificaciones que las educadoras deben hacer a los planes generales para que los niños que presentan alguna discapacidad puedan acceder a las experiencias de aprendizaje.

E12P17: *"…lo que hacemos es adecuar el currículum a las necesidades de ellos, a través del proceso de trabajo que te mencionaba recién. La idea principal es que ellos puedan hacer las mismas actividades, siguiendo los mismos objetivos, pero con ciertas*

adecuaciones en las actividades o el material. Como tu viste, por ejemplo, en la actividad que estábamos haciendo de construcción de montañas, los niños que están integrados no necesitaron ninguna adecuación, salvo en las instrucciones, donde quizás requieren más apoyo, pero en general no requieren otras adecuaciones…"

Algo que destaca de la cita anterior es que, en algunos casos, las educadoras tienen la noción de que las adecuaciones son necesarias para que los niños puedan participar, al igual que sus compañeros, de las actividades al interior del aula. También se refleja la intención de que las adecuaciones no sean significativas, en el sentido de que se pretende que los niños que presentan alguna discapacidad puedan lograr los mismos objetivos que el resto de sus compañeros, por lo que se busca que las adecuaciones sean a los materiales o a las instrucciones, mas no a la meta general de la actividad. Sin embargo, en algunos casos se pudo observar que la falta de adecuaciones se relacionaba por un lado, a la falta de conocimiento en cómo realizarlas y, por otro, a la creencia de que los niños no eran capaces de cumplir los objetivos dada su "falta de capacidad".

En las siguientes citas se refleja la importancia de que las adecuaciones sean personalizadas, es decir que cada niño reciba las adecuaciones que sean pertinentes para su necesidad particular. Algo que destaca también es que las adecuaciones están ligadas a la observación y/o seguimiento de cada niño, ya que a través de este proceso se hace posible determinar de manera acertada las adecuaciones que cada niño requiere.

E14P17: *"¿Yo en sala? Hacemos adecuaciones para cada niño. O sea, si bien yo entrego instrucciones a nivel general, las planificaciones sí tienen que ser diferenciadas, contextualizadas… y según la exigencia. Yo no le puedo exigir, por ejemplo a Francisco que me haga toda la actividad parejo al resto, sino… porque yo sé que va a hacer una bien y el resto va a… así como que lo perdimos… Pero sí, tienen que ser con adecuaciones, contextualizadas según el nivel y el tipo de alumnos que nosotros tenemos. No pueden ser todas iguales".*

E6P30: **"***A ver, se hacen adaptaciones curriculares al trabajo. La planificación, es la planificación para todo el grupo, pero sí tú adaptas algunos trabajos con los niños de inclusión, que es un poco lo que te mostraba ayer. Pero eso según cada necesidad de cada niño, y en general, nosotros partimos como mirando si el niño es capaz de hacerlo. Antes de decir a priori que no ¿me entiendes?... ...Pero si tú me dices si hay un plan extra, una planificación, no. Pero sí adaptación de los trabajos. Se va viendo de acuerdo a cada niño, ese es el tema. Y eso no solamente lo hacemos con los niños de inclusión. Porque, por ejemplo, tengo a otro niño, que es como inmaduro y todo, e igual se le adaptó el trabajo. Y él no pertenece, como entre comillas, a esto de "que él es el niño de inclusión en la sala".*

Sumado a lo anterior, algo que destaca de la cita anterior es que la estrategia de las adecuaciones son vistas como una opción de trabajo para todos los niños del aula, no sólo para los niños que presentan alguna situación de discapacidad, de forma tal que las actividades pedagógicas sean accesibles para todos.

E13P12: *"Les damos instrucciones más cortas… como que dividimos las instrucciones en más partes para ellos, ponte tú a un niño que no tenga problemas yo le puedo decir: "anda al estante donde está la caja de los materiales y saca 4 tijeras y se la entregas a tal y a tal", en cambio a un niño que tiene algún tema le tengo que decir: "tráeme la caja de los materiales…" es más corto… más fácil para que ellos puedan entender".*

E15P30: "…*Y en ese caso, si bien tenemos un plan general para todos, hacemos ciertas adecuaciones para los niños que tienen alguna NEE… en general tratamos de no modificar mucho porque la idea es que logre los mismos objetivos, usando un poquito de apoyo… instrucciones más concretas, apoyo visual, más tiempo, etc".*

Otro tipo de adecuación que las educadoras refieren, es el de otorgar instrucciones más cortas y concretas, también la utilización de material concreto o visual, de manera de facilitar la comprensión de los niños.

E13P19: *"… A veces las actividades se flexibilizan demasiado y se hace un desorden en la sala… debo decir que yo soy muy estructurada jajaja, pero igual como educadora, para mi es importante que haya una actividad ordenada, donde los niños sigan las instrucciones… esas son habilidades que son necesarias cuando pasan a un primero básico, es muy diferente que el preescolar. Entonces tienen que ir con ciertas competencias escolares básicas, como seguir instrucciones, leer, escribir… si no, no están preparados para hacer primero".*

En la cita anterior, se denota una posible barrera a la realización de adecuaciones, barrera ligada a la noción de que la etapa de educación parvularia debiera preparar a los niños para la etapa escolar consolidando competencias tales como la lectura y a escritura, por lo que al efectuar adecuaciones se estaría dificultando el proceso de adquisición de estas habilidades.

5.2.3. Creencias y actitudes hacia la diversidad

Figura 3. Subcategorías para la categoría de creencias/actitud hacia la diversidad.

Valoración de la diversidad: Esta subcategoría dice relación con la valoración de la diversidad al interior del espacio educativo, considerándolo un elemento útil para el desarrollo de los estudiantes en el aula.

E1P2: *"Ahora, yo creo que lo principal está en explicárselos, en verbalizarles a los niños el por qué alguien está haciendo algo distinto, y desde ahí viene esta reflexión, siempre acompañada de que si fuese todo igual, en el fondo no habría lo que te decía yo, soluciones distintas, pensamientos distintos; y desde ahí también viene esta educación también de respeto a esto, porque no sólo la diferencia es algo desde lo académico, de la inclusión, sino que también es la diferenciación de las opiniones, y el respeto por la opinión del otro, que puede ser que no me parezca a mí, o que yo no esté de acuerdo, también es parte de, y eso nos enriquece y todos en el fondo vamos como creando.*

En la cita anterior se refleja la valoración de la diferencia, estableciéndola como un elemento enriquecedor para los niños. Al mismo tiempo, se observa que la diferencia

es llevada a otros ámbitos más relacionados con las habilidades sociales, de manera que "lo diferente" es utilizado para el desarrollo más transversal de los niños. Un elemento importante, es el rol de la educadora, ya que es ella quien va acompañando un proceso reflexivo con los niños.

Lo anterior, también se ve reflejado en la siguiente cita:

E12P4: *"Eso si, yo siempre estoy mencionando que todos somos diferentes… que tenemos gustos distintos o necesidades diferentes… entonces los niños igual lo tienen medio incorporado. Yo igual lo veo en el recreo… no sé si tu te diste cuenta en el recreo, pero todos juegan con todos y se tratan bien, los niños, al menos de mi sala, no hacen diferencias entre ellos… tampoco dejan de lado a los niños que están en el PIE".*

Las siguientes citas, reflejan la importancia de diversidad en el aula desde muy temprana edad, ya que es un proceso que los niños van naturalizando desde pequeños, por lo que la comprensión y valoración de la diferencia se da de forma natural. Se vuelve a destacar la importancia de que este proceso sea guiado y acompañado por las educadoras.

E3P2: *"A veces los niños notan que hay uno o dos que están haciendo un trabajo diferente… con menos colores o más corto entonces algunos preguntan: "¿por qué tal y tal están haciendo un trabajo diferente?" y así como tu viste, otro niño le contesta que "no todos los trabajos tienen que ser iguales, porque todos somos diferentes"… entonces ahí te das cuenta que si bien uno lo explica de forma muy concreta, a los niños le van quedando ciertas cosas que incorporan como algo natural, después no es tanto tema".*

E5P2: *"Acá en el colegio trabajamos en conjunto con el equipo de inclusión, donde hay una educadora diferencial y psicóloga que nos apoyan a todas con estos temas. De hecho, a principio de año hay una unidad que se trabaja con los niños que tiene que ver*

con la comprensión de que todos somos diferentes… igual es bien concreto… no se hace un análisis tan profundo por la edad de los niños, me entendí? Igual se les muestran videos y se les leen libros que hablan de las diferencias de todo tipo que pueden existir entre las personas… Igual es importante decirte que yo creo que para los niños no es tan difícil darse cuenta que todos somos diferentes… es como natural para ellos. Algunos están desde tan chicos en este colegio que para ellos esta situación de ver a un niño con Síndrome de Down, por ejemplo, no es llamativo, lo entienden como algo natural".

Expectativas: Esta subcategoría se relaciona con las expectativas que expresan las educadoras respecto del trabajo que realizan con los niños en situación de discapacidad y al mismo tiempo, con la posibilidad que estos estudiantes tienen para desarrollarse dentro del espacio educativo.

E1P3: "*Para los niños, si, analizando un poco estas cosas que en el fondo son condiciones de algunas personas, que en el fondo no las determina, que no les pone un techo, igual pueden aprender,*

E5P3: *"Si, tu viste por ejemplo que tenemos las zonas de la sala señaladas con colores y fotos… además algunos niños requieren apoyos visuales… no sólo los niños que están en inclusión. Así que a algunos les ponemos la rutina en su mesa con fotos o les señalamos los trabajamos que necesitan hacer… pero la idea es que ellos puedan hacerlo solos, sin que nosotras tengamos que estar con ellos todo el tiempo… la expectativa es que ellos sean independientes."*

En ambas citas se refleja la noción de que los niños que presentan una situación de discapacidad pueden lograr los objetivos planteados en trabajo de aula, considerando las adecuaciones necesarias para que ellos ocurra. Otro elemento que destaca es la

importancia que tiene para la educadora que los niños vayan logrando un trabajo independiente.

En contraste con lo anterior, se presenta la siguiente cita, la que refleja la idea contraria, es decir, la noción de que los niños que presentan una situación de discapacidad no necesariamente van a lograr los aprendizajes requeridos, dada su situación de discapacidad.

E11P32: *"... para ellos es más difícil, se podría decir que algunos vienen determinados y no siempre van a lograr las mismas cosas que el resto de sus compañeros… uno trata de ayudarlos haciendo las actividades más fáciles para que ellos no se frustren, pero finalmente una sabe que no van a lograr lo mismo".*

5.3. Comparación entre aulas con prácticas más y menos inclusivas y los discursos expresados.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo de los resultados cuantitativos y cualitativos de seis aulas, las tres que obtuvieron el mayor puntaje y las tres que obtuvieron el menor puntaje a través del instrumento, junto con las principales ideas extraídas de sus respectivas entrevistas.

Cuadro 6.

Comparación de discursos de educadoras en aulas con mayores y menores puntajes, en relación a las principales ideas extraídas de las entrevistas.

Extracto de entrevista	Aulas con mayor puntaje	Aulas con menor puntaje
Trabajo en equipo	▪ Se valora la posibilidad de trabajar con otros, especialmente a la hora de tomar decisiones. ▪ Se valora el aprender de	▪ Se considera necesario, pero existe la sensación de que no existen los tiempos para reunirse. ▪ Se tiene la noción de

	otros, como una manera de mejorar las propias prácticas. ▪ Existe la sensación de apoyo por parte de la institución.	que la responsabilidad de trabajo con niños en situación de discapacidad es de los especialistas. ▪ Se tiene la sensación de que se trabaja solo.
Consideraciones en el trabajo con niños con discapacidad	▪ Se releva la importancia de realizar adecuaciones para que los niños puedan participar de las actividades de aprendizaje. ▪ Se le da importancia al seguimiento y observación del proceso de trabajo de los niños de manera de ir adecuando las actividades. ▪ Se tiene la noción de que las actividades diversificadas pueden ser útiles para todos los niños.	▪ El propósito de las adecuaciones es hacer más fácil la actividad. ▪ Se le da importancia al seguimiento del proceso de los niños. ▪ Consideran que no tienen las herramientas para trabajar con niños en situación de discapacidad.
Creencias/actitud hacia la diversidad	▪ Expresan que los niños no tienen techo para lograr los aprendizajes. ▪ Se considera que la	▪ Se expresa la idea de que los niños en situación de discapacidad no tienen

	diversidad es algo positivo dentro del contexto educativo.	la posibilidad de lograr los mismos objetivos que el resto de los niños.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos y en concordancia con los objetivos que guiaron esta investigación, este estudio permitió analizar las prácticas y creencias de educadoras que se desempeñan en aulas en las que hay niños que presentan discapacidad, para caracterizar la calidad de los procesos de inclusión que se desarrollan en dichas aulas.

Se considera necesario plantear al inicio de esta discusión que los resultados obtenidos a través de la utilización del instrumento ICP muestran alta variabilidad, es decir, dentro las 17 aulas observadas existen prácticas inclusivas que son diferentes, por lo tanto existe diversidad en la forma en que se están desarrollando las prácticas inclusivas dentro de los espacios educativos observados.

Un elemento que resalta a través de los resultados obtenidos por medio del instrumento, es que gran parte de las aulas observadas contaba con una infraestructura adecuada para que los niños pudieran acceder al espacio de forma independiente. Al mismo tiempo, un elemento que resulta interesante es que la noción de adecuación se encuentra instalada dentro de las prácticas que las educadoras utilizan para dar respuesta a las necesidades de los niños en situación de discapacidad. Ambos elementos dicen relación con las oportunidades de acceso otorgadas al niño, por una lado el acceso al espacio físico y por otro, a las experiencias de aprendizaje. Las adecuaciones al espacio físico y materiales fue el ítem que resultó con mayor puntaje de los 12 evaluados por medio del instrumento. No obstante lo anterior, existen diferencias en el tipo de adecuaciones que se utilizan, las cuales dependen en gran medida de las expectativas que las educadoras tengan respecto de las posibilidades de aprender del niño, en este sentido se observaron adecuaciones que buscaban que el niño accediera a la instancia de aprendizaje por medio de modificaciones en la extensión de la actividad o en la utilización de instrucciones más concretas, así como también se observaron adecuaciones donde se modificaba el objetivo buscando facilitar el trabajo al niño, aludiendo a una falta de capacidad. En relación a esto, a través del trabajo desarrollado

se pudo apreciar la presencia de dos modelos de discapacidad (Palacios, 2008) dentro del discurso de las educadoras entrevistadas. Por una parte, en algunas casos se mantiene la noción de que la discapacidad es un problema que reside en la persona y, por otro lado, existe la noción de que el estudiante puede aprender mientras se le presten los apoyos adecuados para su desarrollo. Es decir, se podría plantear que aún se está transitando desde un modelo integrador hacia uno inclusivo, tal como lo plantean Blanco (2010) y Tenorio (2005). Algo relevante dentro de esto, es que en algunos establecimientos, las educadoras señalan una diferencia en su discurso entre "los niños" y "los niños de integración", lo que podría reflejar un falta de responsabilidad respecto del proceso educativo de los niños que presentan una discapacidad al interior del aula.

Ligado con el punto anterior, un elemento que también resulta interesante es que desde las entrevistas algunas educadoras señalan que las adecuaciones que se han realizado para algunos niños pueden ser útiles para todo el grupo. Esto tiene coherencia con lo planteado por Odom, Buysse, & Skinner (2011, en Odom, Buysse, & Soukakou, 2011), donde los autores hacen hincapié en que en vez de crear estándares separados y medidas de logros sólo para los niños y niñas que presentan alguna discapacidad, la meta debiera ser buscar formas de integrar las prácticas que benefician a todos los niños y niñas. Esto no implica que se abandone la noción de responder a las necesidades individuales de los niños en relación a su proceso de aprendizaje, sino que se trata de incorporar ciertas estrategias que pueden ser útiles para todo el grupo y no sólo para los niños que presentan una situación de discapacidad.

Uno de los elementos que pudo ser extraído de las entrevistas realizadas, dice relación con la importancia de la observación y seguimiento del proceso de los niños que participan en el aula, lo que se relaciona con lo planteado por Barra (2009), quien dentro de las estrategias que favorecen la inclusión señala la *evaluación de las barreras a la participación,* en la cual se propone observar a los estudiantes y así determinar la existencia de barreras y las posibles formas en las cuales éstas se podrían eliminar de manera de proporcionar la oportunidad de participación. En el caso de esta investigación, la observación también se utiliza como una estrategia para determinar si

las actividades que se están desarrollando son las adecuadas o no. La observación y seguimiento se relaciona directamente con las adecuaciones, ya que esta es una forma de evaluar si es necesario utilizar ciertas estrategias que permitan la participación de los niños dentro del aula.

Uno de los ítems que resultó con bajo puntaje se refiere a la relación entre el adulto y el niño en situación de discapacidad. En este caso, se pudo observar que las interacciones entre adultos y niños solían ser neutras, es decir, el adulto no muestra especial interés o disfrute al interactuar con los niños. Se dan algunas interacciones entre adultos y niños, donde el adulto responde de forma breve a las necesidades de los niños, da instrucciones o realiza preguntas simples. Este factor resulta clave para el desarrollo de prácticas inclusivas adecuadas al interior del aula, ya que tal como plantean Torres et al. (2013), un factor relevante para la creación de climas positivos refiere a las competencias socioafectivas que los docentes poseen, las cuales se traducen también en las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula. Al mismo tiempo, estas competencias podrían influir en el tipo de relaciones que el docente desarrolla con sus estudiantes, que si son de carácter positivo, se pueden traducir en una inclusión positiva. Por otra parte, el docente funciona como modelo dentro del espacio educativo, por lo que mostrar interacciones adecuadas con otros puede promover también el desarrollo de competencias socioafectivas en los niños, lo que podría facilitar la relación entre los niños que no presentan discapacidad con aquellos que si.

En algunas de las aulas observadas se pudo apreciar que las educadoras referían falta de apoyo desde la institución, así como también desde los profesionales que apoyan el proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad. Esto coincide con bajos puntajes en el instrumento utilizado para observar las aulas. Por el contrario, en aquellos espacios educativos donde las educadoras sentían un apoyo y participaban de un trabajo colaborativo, percibían el trabajo en relación a los niños en situación de discapacidad menos amenazante. Esto se relaciona de forma directa con lo planteado por Barra (2009), quien refiere que una estrategia que favorece la inclusión dice relación con el uso del recurso humano que se tiene en el espacio educativo, fomentando el compartir

ideas y estrategias, además de desarrollar un trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, esto adquiere relevancia en lo planteado por Blanco (2010), quien señala que la educación inclusiva no sólo se refiere a la educación de personas que presentan algún tipo de discapacidad, sino que también dice relación con el bienestar y participación de la comunidad educativa en su conjunto. Por lo tanto, es necesario valorar también las necesidades de los educadores y de las familias

Tal como señala Echeita (2012), "la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente a lo largo de su vida profesional" (p.17), esta cita cobra sentido en lo planteado por las educadoras, donde se pudo apreciar que existe un consenso respecto de la importancia de ir desarrollando competencias adecuadas para el trabajo con niños en situación de discapacidad, principalmente en relación a las necesidades que estos estudiantes pudieran presentar a través de su proceso educativo. Esto se relaciona también con lo planteado Buysse y Hollingsworth (2009), quienes señalan que un factor relevante para que los programas de inclusión en educación inicial funcionen de manera adecuada es que los miembros de la familia, educadores/as, especialistas y administrativos debiesen tener acceso a desarrollo profesional permanente y soportes que promuevan la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan implementar de manera efectiva prácticas inclusivas. Lo anterior se ve reforzado con lo planteado por Sucuoğlu, et al. (2015), quienes refieren que tener un conocimiento limitado acerca de las necesidades de los niños en situación de discapacidad, así como también respecto de prácticas inclusivas, puede provocar actitudes negativas hacia las prácticas inclusivas.

Un componente que fue observado a través de esta investigación se relaciona con el estudio efectuado por Diamond & Huang (2005), donde uno de los hallazgos es que los niños que no presentan discapacidad y que participan de un programa inclusivo desarrollan cierta apertura a la hora de valorar la diferencia. Esto fue observado en ciertos espacios educativos, donde se pudo apreciar que para los niños que no presentan discapacidad es algo natural, la diferencia no se evalúa como algo negativo.

Se pudo observar que en algunos establecimientos existía una especie de escolarización de la educación parvularia, generando cierta tensión en las educadoras a la hora de desarrollar adecuaciones. Esto debido a la sensación de premura en que los niños desarrollaran competencias específicas escolares, tales como leer y escribir, en desmedro del desarrollo socioemocional y cognitivo más amplio. Esto también coincide con bajos puntajes obtenidos por medio del instrumento, ya que se relaciona con la resistencia y dificultad para realizar adecuaciones.

En relación a la utilización del instrumento, es posible señalar que este resultó una guía valiosa para observar las prácticas inclusivas el interior de las aulas. Este instrumento resulta ser comprehensivo de los elementos más importantes relacionados con la inclusión, particularmente en lo que se refiere al acceso, participación y soportes, elementos que constituyen piedras angulares a la hora de generar condiciones de equidad en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que deben recibir los niños en situación de discapacidad. Al mismo tiempo, este instrumento va en línea con nuestra propia normativa en relación a la inclusión, particularmente con el Decreto 83, que busca otorgar posibilidades de participación en las experiencias de aprendizaje a todos los niños dentro del espacio escolar. Por otra parte, y tal como se ha señalado anteriormente, esto cobra especial relevancia dado que en la actualidad este decreto está siendo efectivo desde este año en este etapa educativa.

Dado que este instrumento permitió establecer distinciones de las prácticas inclusivas en las diferentes aulas, se considera útil evaluar la posibilidad de desarrollar una adaptación del instrumento a nuestro contexto, es decir, traducirlo y desarrollar un trabajo de pilotaje de manera de determinar su confiabilidad, y así poder generar más investigación en este tema, dado que la que existe en la actualidad es muy limitada.

En relación a las limitaciones del estudio, es posible señalar que la principal se relaciona con la muestra obtenida para el desarrollo de la investigación. En primera instancia fue difícil acceder a la muestra y, si bien no todas, muchas de las instituciones que permitieron acceder a sus aulas están desarrollando proyectos educativos inclusivos, por lo tanto es importante tomar con cautela los resultados obtenidos. Por otro lado, y tal

como se mencionó anteriormente, la utilización del instrumento fue tomada como una guía de observación, y por lo tanto fue utilizado para describir el panorama actual de prácticas inclusivas en las aulas observadas, por lo que se considera un primer paso en esta línea.

Para finalizar, se considera importante continuar con el desarrollo de investigaciones en relación a este tema dentro del contexto de educación preescolar, ya que tal como se señaló anteriormente, esta etapa educativa tiene vital importancia para el desarrollo de los niños y existe poca investigación sistemática en el área. Dentro de los temas que se considera importante profundizar en el futuro, está la formación inicial de los y las educadoras de párvulo, ya que existe mucho desconocimiento en relación al trabajo que deben desarrollar con los niños en situación de discapacidad. Esto mismo hace que muchas veces no sientan que la responsabilidad del desarrollo de los niños les corresponda, sino que refieren que este debiese llevarse a cabo por los profesionales especializados. Por otra parte, pero relacionado con lo anterior, sería interesante indagar más profundamente cómo se está llevando a el trabajo de codocencia en esta etapa, ya que existe cierta separación en los roles dentro del aula, a pesar de que la normativa tiende hacia lo contrario.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, J., Castro, M., Frites, C. & Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios Pedagógicos, 16*(2), 287 – 303.

Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Wakefield, MA: Autor.

Barra, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20*(1), 13 – 31.

Barton, E. & Smith, B. (2015). Advancing high – quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(2), 69 – 78.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48*, 55 - 72.

Blanco, R. (2010). Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRED). Propuesta metodológica. UNESCO, 20 – 34.

Blanco, R. (2012). Educación inclusiva y atención a la diversidad. En V. Peralta y L. Hernández (Coordinadoras). *Antología de Experiencias de la Educación Inicial Iberoamericana* (pp. 80-105). Madrid: OEI.

Buysse & Hollingsworth (2009). Program quality and Early Childhood inclusion. Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(2), 119-128

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista Psicoperspectiva, 2,* 53 – 82.

CEPAL (2014). Informe de calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Recuperado de: http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1420799824-ESTUDIO_6_web.pdf

Chang, F., Early, D. & Winton, P. (2005). Early childhood teacher preparation in special educadtion at 2 – and – 4 year institutions of higher education. *Journal of Early Intervention, 27,* 110 – 124.

CPCE (2015). Estudio de calidad educativa en Educación Parvularia: Experiencias internacionales y representaciones sociales nacionales. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Calidad_Educacion_Parvularia_2015.pdf

DEC/NAEYC (2009). Position statement on Early Childhood Inclusion. Recuperado de: https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/DEC_NAEYC_EC_updatedKS.pdf

Decreto con Toma de Razón Nº0170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiaros de las subvenciones para educación especial, 2009. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201502131253220.Decreto170.pdf

Decreto N°83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, 2015. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas, 19*, 7 - 24

Frankel, E., Gold, S., & Ajodhia-Andrews, A. (2010). International preschool inclusion: Bridging the gap between vision and practices. *Young Exceptional Children, 13*(5), 2 – 16.

Fyssa, A. & Vlachou, A. (2015). Assessment of Quality for Inclusive Programs in Greek Preschool Classrooms. J*ournal of Early Intervention*, *37*(3), 190–207

JUNJI (2008). Orientaciones para el Trabajo con Párvulos con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: http://junjinet.junji.gob.cl/Centro%20de%20documentacin/Textos%20de%20apoyo%20did%C3%A1ctico%20para%20educadoras%20y%20t%C3%A9cnicos/M%C3%B3dulo%2010%20-%20Orientaciones%20para%20el%20trabajo%20con%20p%C3%A1rvulos%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf

Ley de Inclusión Nº 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010, 10 de febrero). Recuperado de: http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422

Ley 20.710. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor (2013, 11 de diciembre). Recuperado de: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1057032

Pianta, R., Barnett, S., Burchinal, M. & Thornburg, K. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychology Science in the Public Interest, 10*(2), 49 – 88.

McGuire, J., Scott, S. & Show, S. Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education, 27*(3), 166 – 175.

Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20–27.

Odom S. L., Buysse, V., Soukakou E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 344 – 356.

ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

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.* España: Cinca.

Sanders, K., & Downe, J. (2012). Predicting acceptance of diversity in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 503–511.

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly, 27,* 478–488.

Soukakou, E.P. (2016). *Inclusive Classroom Profile (ICP). Manual, Research Edition.* Baltimore, Maryland: Brookes Publishing

Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., Akalin, S., Demir, Ş. & Işcen-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.

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 823 – 831.

Torres, N., Lissi, M., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. & Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva, 7*(2), 159 – 173.

UNESCO (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf

UNESCO (2008). Conferencia internacional de educación. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

UNESCO (2010). Atención y educación de la primera infancia. Informe Regional, América Latina y el Caribe. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189212S.pdf

Vlachou, A. & Fyssa, A. (2016). Inclusion in practice: Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher

characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education, 63*(5), 529 – 544.

Anexo 1. Muestra del instrumento utilizado

1. Adaptations of Space, Materials, and Equipment (O)

1 Inadequate	2	3 Minimal	4	5 Good	6	7 Excellent

1.1 **Most classroom areas are not accessible** (e.g., stairs, various ground levels, toys covering large floor space preclude access), **and children are not helped** to gain access to classroom areas. **(O)**
❍ YES ❍ NO

1.2 **Materials and equipment are not accessible** by children (e.g., most materials placed in areas that children cannot reach, equipment/materials not adapted to enable access), **and children are not helped** to gain access to them. **(O)**
❍ YES ❍ NO

3.1 **Some classroom areas are accessible** by children, and adults usually help children gain access to the classroom space, when needed (e.g., children can access and move around, walker provided). **(O)**
❍ YES ❍ NO

3.2 **Some materials and equipment are accessible** by children, and adults usually help children **gain access to** materials/equipment they need to use, when needed (e.g., adult helps child reach a toy from shelf, adult places adaptive scissors on table close to where child is working). **(O)**
❍ YES ❍ NO

3.3 There are at least **a few materials and equipment** that children **use independently**. **(O)**
NA permitted
❍ YES ❍ NO ❍ NA

5.1 **Most classroom areas can be independently accessed** by children (e.g., children can independently gain access to and move around most areas). **(O)**
NA permitted
❍ YES ❍ NO ❍ NA

5.2 Adults **monitor** how children **use** materials/equipment **and help children use** materials when they have difficulty (e.g., adult offers hand-over-hand assistance to help child use scissors, adult models for a child how to hold a marker). **(O)**
❍ YES ❍ NO

5.3 There are **many materials and equipment** that children **use independently.** **(O)**
NA permitted
❍ YES ❍ NO ❍ NA

5.4 **Many classroom areas and equipment are labeled with picture symbols, visual instructions, and signs** based on children's needs to encourage independent access and use (e.g., visual instructions are placed near sinks to facilitate hand washing, visuals are used to indicate activity areas). **(O)**
❍ YES ❍ NO

7.1 Adults **intentionally organize the physical space and materials throughout the day to accommodate individual needs and encourage peer interaction** (e.g., adult clears toys from floor space to support easy access for a particular child, adult repositions child on wheelchair so that he or she can face his or her peers, adult moves art materials placed on activity table closer to child to promote independent work). **(O)**
❍ YES ❍ NO

7.2 Adults **consistently support each child** who has difficulty **using materials/equipment purposefully** while at the same time encouraging child independence. **(O)**
❍ YES ❍ NO

Interview Summary

This sheet contains all interview questions included in the 12 ICP items. It is intended for the user's convenience in recording answers to the interview portion of the ICP. Please refer to each item's criteria page for full scoring information. All interviews should be conducted with the lead teacher except for some indicators from item 11.

1. **ITEM 5, Indicator 3.1: Do all children in the classroom have equal opportunities to assume roles as the helper of the day?**

_____

_____

_____

2. **ITEM 5, Indicator 3.4:** *(Ask only in cases when none of the examples described in the criteria for Item 5, Indicator 3.4 are observed or the classroom includes only a few pieces of artwork posted on the walls.)* **How do you make decisions about children's work and photographs that are displayed in the classroom?**

_____

_____

_____

3. **ITEM 5, Indicator 7.2:** *(Ask only if you do not get to observe examples of activities.)* **How do you help children understand each other's differences in learning, skills, or behaviors? Can you describe some activities that you might do in the classroom?**

_____

_____

_____

4. **ITEM 7, Indicator 5.1:** *(Ask only if children were observed having difficulty communicating with adults or peers and alternative means of communication were not observed.)* **Are any alternative means of communication systems/supports recommended for the child(ren)?**

_____

_____

_____

5. **ITEM 8, Indicator 3.1:** *(Ask if a child is intentionally pulled out of a group activity to participate in a different group or a one-to-one activity in the classroom where the activity was intentionally planned to meet individual learning goals.)* **Do children participate in daily planned group activities?**

_____

_____

_____

Anexo 2. Proceso para asegurar mayor precisión de instrumento

Antes de realizar las observaciones, se realizaron 2 observaciones con una par, de manera de otorgar mayor precisión a las mediciones realizadas a través del instrumento y así determinar si los ítems y sus indicadores eran comprendidos de una forma adecuada. Previo al proceso de observación, se realizó un análisis y estudio del instrumento, de manera de establecer con anterioridad la comprensión de los indicadores. Se utiliza uno (1) para señalar la presencia de acuerdo y cero (0) para señalar la ausencia de éste. La siguiente tabla muestra el porcentaje de acuerdo de las observaciones realizadas con el fin anteriormente descrito:

Tabla 3

Porcentaje de acuerdo en proceso de medidas para asegurar mayor precisión del instrumento

	Aula 1	Aula 2
Ítem 1	1	1
Ítem 2	0	1
Ítem 3	1	1
Ítem 4	0	1
Ítem 5	1	1
Ítem 6	1	0
Ítem 7	1	1
Ítem 8	1	1
Ítem 9	1	1
Ítem 10	0	1
Ítem 11	1	1
Ítem 12	1	1

% acuerdo	75%	91,6%

Fuente: Elaboración propia

En base tabla anterior, se puede observar que en la primera aula observada, existen discrepancias en torno a los ítems 2 (involucramiento del adulto en interacciones entre pares), 4 (resolución de conflictos) y 10 (retroalimentación). En relación al primer ítem, la discrepancia se relacionó con el criterio 3.4. el cual establece que "se realizan ciertos esfuerzos para motivar y apoyar las interacciones entre pares". La palabra señalada en negrita generó diferencias en los resultados, por lo que se tuvo que determinar que se consideraría por "ciertos". Sin embargo, al revisar el manual con mayor detención se logró identificar que éste establece que se deben observar *al menos* dos de los ejemplos expuestos en el instrumento. Respecto del ítem 4, la discrepancia se evidenció en el criterio 3.3. el cual establece que el "adulto utiliza estrategias no estrictas cuando ayuda a resolver un conflicto entre pares". Esto fue resuelto por medio del acuerdo de considerar que el concepto "no estricto" en términos de flexibilidad que el adulto podía mostrar al enfrentarse a este tipo de situaciones, es decir, se acordó observar si el adulto escuchaba a los niños y adecuaba su estrategia a las necesidades o comprensión de ellos, así como también al problema que ellos podían presentar.

Respecto del último ítem (10) que presenta discrepancias en el aula 1, ésta se manifestó en relación a los criterios 3.1. y 3.2. El primero de ellos, señala que "cierta retroalimentación es utilizada para promover un comportamiento positivo", mientras que el segundo indica que "se utiliza cierta retroalimentación positiva para promover el desarrollo y aprendizaje de los niños, en áreas que no sean un comportamiento adecuado". Para lo anterior, se acordó utilizar el mismo criterio que en el ítem 2, es decir se acordó observar al menos dos ejemplos de esto para marcar el criterio como presente.

En relación al aula 2, se presentó una sola discrepancia, la cual se genera el ítem 6. Este ítem busca observar las relaciones entre adultos y niños. El criterio 3.2. y 5.1. fueron los que mostraron diferencias. El primero de ellos indica que "se dan algunas

interacciones simples a través del día. Los adultos responden de manera breve a las solicitudes de los niños, dan instrucciones o realizan preguntas simples, sin necesariamente elaborar en la respuesta de los niños"; el segundo de ellos señala "la mayor parte de las interacciones sociales son positivas (se observa calidez entre niño y adulto)". En el caso de esta aula, la observación se realizó en una jornada donde las educadoras se mostraban muy ocupadas en la preparación de una actividad que tendría lugar durante la semana, por lo tanto fue difícil observar las interacciones entre las adultas y los niños. Esto generó que hubiera discrepancias en los resultados, dado que la observadora par estimó que su bien existían pocas interacciones, éstas eran cálidas y afectuosas. Sin embargo, la otra observadora consideró que las interacciones, si bien eran afectuosas, fueron poco frecuentes. Para esto se determinó que era importante que las educadoras estuvieran completamente involucradas en la clase, o al menos que una de las adultas estuviera comprometida con las actividades pedagógicas.