

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

## **”Evaluación de contextos educativos que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad y/o rezago del desarrollo en jardines infantiles pertenecientes a Fundación Integra y a la Junta Nacional de Jardines Infantiles”**

---

### **Informe final: resultados de estudio y recomendaciones de políticas**

**Rosa Blanco, Gabriela Sánchez y Libe Narvarte**

**Octubre de 2014**

Equipo de investigación:

*Equipo OEI para el diseño metodológico, elaboración de instrumentos, generación y análisis de información, y coordinación de trabajo de campo: Rosa Blanco, Gabriela Sánchez, Libe Narvarte, Raúl Silva y José Martínez Argel.*

*Desarrollo de estudios de caso:*

- Región de Antofagasta: Carolina Andrea Rojas Durán
- Región Metropolitana: Patricia Araneda y María Cristina Orge
- Región de los Ríos: Alejandra del Carmen Sánchez Bravo
- Región del Maule: Ivonne Elena Zelada Muñoz

# ÍNDICE

Presentación.....	3
I. Metodología .....	5
1. Objetivos de la investigación.....	5
2. Etapas del proceso de investigación .....	5
2.1. Diseño de un modelo teórico con indicadores cuantitativos y cualitativos .....	5
2.2. Diseño de instrumentos para la recolección de información.....	8
2.3. Trabajo de campo.....	16
2.4. Análisis documental.....	18
2.5. Elaboración de informe final .....	18
3. Alcances y límites del estudio .....	19
II. Marco conceptual.....	21
1. Desarrollo y aprendizaje en la primera infancia.....	21
La importancia de la atención y educación integral de la primera infancia .....	22
2. El derecho a una atención y educación de calidad e inclusiva en la primera infancia.....	23
2.1. Brindar múltiples oportunidades de aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida, y asegurar la gratuidad al menos en la etapa obligatoria. ....	24
2.2. Ofrecer una educación de igual calidad para todos .....	25
2.3. El derecho a una educación inclusiva en la que todos los niños y niñas de la comunidad se eduquen juntos sin importar su origen social y cultural, sus características personales o situaciones de vida	27
3. La educación inclusiva desde un enfoque de derechos .....	27
3.1. De la Integración a la Inclusión.....	27
3.2. De las Necesidades educativas especiales a las barreras al aprendizaje y la participación. ....	32
3.3. De las adaptaciones curriculares a los diseños universales de aprendizaje.....	34
3.4. recursos y sistemas de apoyo disponibles para todas las escuelas y estudiantes que los requieran .....	38
3.5. Condiciones que favorecen el desarrollo de establecimientos inclusivos.....	39
4. La discapacidad como condición de la naturaleza humana de naturaleza interactiva y social.....	45
III. Contexto político normativo .....	48
1. Institucionalidad para la provisión de educación parvularia en Chile.....	48
2. Sistema integral de atención a la infancia Chile Crece Contigo .....	49
3. Plan para la Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana de SENADIS .....	54

4.	Formación en Servicio en JUNJI e Integra. El rol de las Comunidades de Aprendizaje y las Reuniones de Planificación Mensual.....	56
5.	Currículum para la primera infancia.....	58
6.	Supervisión y acompañamiento en JUNJI e Integra .....	61
7.	Ley General de Educación, Proyectos de Integración Escolar, Ley 20201 y su Decreto 170.....	62
8.	Ley N°20.422 y la Política Nacional para la Inclusión Social por parte de las Personas con discapacidad.....	68
IV.	Resultados por área.....	71
1.	Área Sistema Político Normativo.....	71
1.1.	Acceso, cobertura y políticas de equidad .....	73
1.2.	Currículum .....	80
1.3.	Recursos para la inclusión .....	82
1.4.	Seguimiento y acompañamiento a las políticas para la inclusión .....	82
2.	Área sistema de apoyo y redes .....	84
2.1.	Apoyos al jardín desde el sistema educativo.....	86
2.2.	Red de Servicios Sociales .....	113
2.3.	Efectividad del Sistema de Apoyo .....	123
3.	Área Jardín Infantil .....	125
3.1.	Gestión centrada en el aprendizaje, la participación y la colaboración. ....	127
3.2.	Cultura escolar inclusiva .....	140
3.3.	Prácticas educativas. Pedagogía inclusiva accesible a todos.....	153
3.4.	Accesibilidad física de las instalaciones .....	167
4.	Resultados y conclusiones transversales.....	170
V.	Recomendaciones .....	178
1.	Recomendaciones para el desarrollo de políticas.....	178
2.	Recomendaciones jardines infantiles.....	198
	Bibliografía.....	208

## PRESENTACIÓN

El desarrollo sistemas educativos más inclusivos que garanticen el derecho de todos los niños y niñas a beneficiarse de una educación de calidad y a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones, es una de las prioridades de la cooperación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). En este marco, se suscribió un convenio de colaboración con el SENADIS para potenciar la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, que son uno de los grupos sociales que sufren mayor discriminación y exclusión educativa y social.

El presente documento corresponde al Informe Final del estudio realizado por la oficina de la OEI en Chile, y financiado por el SENADIS, acerca de los contextos educativos que favorecen la inclusión de niños y niñas con discapacidad y/o rezago del desarrollo en jardines infantiles de JUNJI y Fundación INTEGRA.

El informe está organizado en cinco secciones. En la primera de ellas se presentan los objetivos del estudio, sus alcances y limitaciones y el diseño metodológico. Se describen las etapas del proceso de investigación, que combina una fase cuantitativa y una cualitativa, las áreas de análisis - marco político-normativo, jardín infantil y sistema de apoyo y redes-, las técnicas de recolección de información y la selección de la muestra. La fase cuantitativa abarcó 40 jardines infantiles de cuatro regiones del país – Antofagasta, El Maule, Los Ríos y Región Metropolitana-, mientras que en la etapa cualitativa se llevaron a cabo dos estudios de caso en cada una de las regiones mencionadas.

En la segunda sección se desarrolla el marco conceptual que fundamenta el estudio. Este da cuenta de las tendencias internacionales en relación con la atención y educación de la primera infancia, el derecho a la educación, la inclusión educativa y sus diferencias con el paradigma de la integración, y la conceptualización de la población objetivo del estudio; los niños y niñas con discapacidad y con rezago en el desarrollo. Estos referentes teóricos y tendencias han servido de base para la construcción de indicadores, el diseño de instrumentos, el análisis e interpretación de la información y la definición de las conclusiones y recomendaciones.

En la tercera sección da cuenta del contexto político- normativo de Chile en relación con la educación de la primera infancia y la inclusión, ofreciendo una descripción sucinta de los principales rasgos de la institucionalidad de la primera infancia, del Programa de Atención Integral Chile Crece Contigo, así como de algunos elementos de la legislación nacional relacionada con la educación, y la igualdad de oportunidades e inclusión de las personas con discapacidad.

En la cuarta parte del informe se hace un análisis exhaustivo de cada una de las tres áreas del estudio - marco político-normativo, jardín infantil y sistema de apoyo y redes-. En cada una de ellas se describen los principales hallazgos y conclusiones, obtenidas mediante la triangulación de las diferentes técnicas de recolección de información y la percepción de los actores involucrados. Se ha optado por organizar la información partiendo de enunciados que sintetizan la situación o conclusión respecto a los elementos indagados, realizando a continuación un análisis e interpretación, reforzada por datos cuantitativos y cualitativos, que explican y justifican tal aseveración.

En el área político-normativa se analiza en qué medida las políticas, normativas y recursos asignados por el país garantizan que todos los niños y niñas puedan ejercer el derecho a una educación de calidad en

igualdad de condiciones, y si dichos elementos facilitan o dificultan los procesos de inclusión en los jardines infantiles.

El área de sistema de apoyo y redes aborda los apoyos que reciben los jardines infantiles desde el ámbito institucional público y privado, la organización y modelo de intervención de los profesionales de apoyo, y la red de servicios locales externos a los jardines infantiles. El análisis se orienta a valorar si los apoyos disponibles tienen un enfoque inclusivo y enriquecen la capacidad de los jardines para dar respuesta a la diversidad, y concretamente a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

En el área de jardín infantil se indaga en qué medida la gestión, la cultura institucional y las prácticas educativas favorecen el acceso, la participación, el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas, especialmente de aquellos en situación de mayor vulnerabilidad y con discapacidad. La información de esta área permite identificar cuáles son las principales barreras al aprendizaje y la participación que enfrentan los niños y niñas en el jardín, así como los elementos facilitadores de los procesos de inclusión.

Esta sección finaliza con unas conclusiones, que son transversales a las tres áreas anteriormente mencionadas, y dan cuenta de los principales resultados en cuanto a la valoración y niveles de satisfacción de los diferentes actores con la inclusión, sus impactos o implicaciones más relevantes, y las principales barreras y oportunidades para la inclusión.

El quinto y último capítulo ofrece una serie de recomendaciones que se derivan tanto del estudio como de la literatura y avances internacionales en relación con la inclusión. Las sugerencias están orientadas a superar o minimizar las barreras identificadas en las tres áreas indagadas, y están organizadas en dos niveles diferentes; recomendaciones para el sistema y el desarrollo de políticas y recomendaciones para los jardines infantiles. Ambos niveles están estrechamente relacionados, porque introducir cambios en los jardines será más factible si existen políticas que los favorezcan, del mismo modo que las decisiones de política tienen que considerar las necesidades de los jardines, con el fin de establecer prioridades y generar las condiciones y recursos necesarios que hagan posible dar un salto significativo en el camino de la inclusión.

# I. METODOLOGÍA

## 1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos a los que responde la investigación realizada, referidos en el convenio suscrito entre la OEI y SENADIS, son los siguientes:

- Identificar los factores que favorecen o dificultan los procesos de inclusión en los jardines infantiles y los efectos en el contexto y comunidad educativa.
- Identificar los principales logros, dificultades, problemas y necesidades con el fin de hacer recomendaciones y propuestas de mejora.
- Valorar la pertinencia de las medidas adoptadas considerando la perspectiva de los diferentes sectores y actores involucrados.
- Aportar información relevante para la toma de decisiones identificando las condiciones y recursos necesarios para la viabilidad y sostenibilidad de una política de inclusión en la primera infancia.

De este modo, a partir de una indagación empírica realizada en jardines infantiles dependientes de JUNJI y Fundación Integra, se busca conocer la realidad actual que caracteriza los procesos de inclusión desarrollados en los jardines y, a partir de ello: realizar análisis que permitan identificar los factores que favorecen y/o dificultan dichos procesos; valorar la pertinencia de las medidas adoptadas por cada institución vinculada a los jardines en materia de inclusión; y entregar insumos a los responsables de la toma de decisiones, para permitir el desarrollo sostenible y progresivo de una política de inclusión en primera infancia. Por último, se espera que la indagación realizada en cada jardín sirva también para retroalimentar a los jardines implicados sobre prácticas que pueden potenciar los procesos de inclusión desarrollados por ellos.

Para responder a dichos objetivos, la investigación fue diseñada considerando varias etapas. A continuación se describen las principales características de cada una de ellas.

## 2. ETAPAS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. DISEÑO DE UN MODELO TEÓRICO CON INDICADORES CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

La primera etapa del proyecto consistió en la definición de indicadores para el monitoreo y la evaluación de los procesos de inclusión en los jardines infantiles, con el objetivo de proporcionar a tomadores de decisiones y centros educativos infantiles una herramienta para conocer los progresos existentes en el desarrollo de jardines más inclusivos. Dicho modelo constituyó también la base desde la cual desarrollar los instrumentos para la recolección de información para la investigación.

El proceso seguido para la elaboración del modelo fue el siguiente:

- a) **Elaboración de un marco conceptual** a partir de la lectura y análisis de bibliografía especializada sobre educación inclusiva y primera infancia. Dicho marco ha permitido establecer los aspectos clave del modelo de análisis y la construcción de indicadores y constituye la base teórica que sustenta el conjunto de la investigación (ver marco conceptual y su bibliografía).
- b) **Revisión de modelos de análisis e indicadores** para la evaluación de procesos de educación inclusiva y de educación en primera infancia. A tales efectos se analizaron los siguientes documentos:

Índices relacionados con la primera infancia:

- Blanco, Rosa; Umayahara, Mami (2004) *Síntesis Regional de indicadores de la Primera Infancia*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.
- VVAA (2008) *Indicadores de la educación de la primera Infancia en América Latina. Propuesta y experiencia piloto*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.

Índices relacionados con la educación inclusiva:

- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.
- Blanco, Rosa, Mascardi Liliana y Narvarte Libe (2010) *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad – SIRIED. Propuesta metodológica*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.
- Duk, Cynthia (coord.) (2008) *Inclusiva. Modelo de Evaluación: enfoque y componentes*. Fundación Hineni: Santiago de Chile
- Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (editors) 2009. *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*, Odense, Denmark: European Agency for Development in SpecialNeedsEducation.
- Muntaner, Joan J. et al. (2010) *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Universitat de les Illes Balears: Palma.

Asimismo fue consultada la adaptación del Índice de Inclusión para la primera infancia:

- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise (2002) *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE.

Para los indicadores y descriptores de accesibilidad física se tomó como referencia principal la *“Ficha IDA Entorno -SENADIS. Informe de Diagnóstico de Accesibilidad en Jardines Infantiles”*, la cual sirve como base para analizar la accesibilidad física de Jardines Infantiles de JUNJI e Integra vinculados al *“Plan para la Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana”*.

Dicho documento se complementó con otro que, si bien no constituye en sí un índice, viene a ser una referencia importante para Chile en el ámbito de la accesibilidad física:

- Corporación Ciudad Accesible (2012) Ciudades y Espacios para todos. Guía de Consulta Accesibilidad Universal. Disponible en <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Gu%C3%ADa-Accesibilidad-Universal.pdf>

c) **Definición de las principales dimensiones de análisis y sus categorías.** A partir del marco conceptual y tomando en cuenta los distintos modelos de análisis e indicadores consultados, se elaboró un modelo propio con sus correspondientes áreas, dimensiones y, en algunos casos, subdimensiones. De un modelo inicial consistente en la distinción de 5 áreas (sistema político-normativo; sistema familiar; jardín infantil; comunidad, y sistema de apoyo) se llegó a una estructura de 3 áreas: sistema político normativo; jardín infantil; y sistema de apoyo. Las áreas constituyen tres elementos básicos relacionados entre sí para lograr materializar que todos los niños y niñas de los jardines infantiles participen y aprendan. Desde el *Área Sistema Político Normativo* se generan las condiciones normativas (leyes, políticas, marcos de referencia y orientaciones), materiales (asignación de recursos humanos, formativos, económicos etc.) y de supervisión (seguimiento, etc.) “macro” para garantizar la igualdad de oportunidades a una educación temprana inclusiva, incluyendo procedimientos para la detección y atención oportuna de niños y niñas con rezago y/o discapacidad. Es importante señalar que debido al tramo etario en el que se centra el estudio esta área, sin perder el foco en lo educativo, adopta un enfoque integral del cuidado y atención de la de la primera infancia mediante políticas intersectoriales.

El *Área Sistema de Apoyo y Redes* aborda el conjunto de apoyos al centro educativo provenientes del ámbito institucional público y/o privado que tienen relación sistemática con el jardín y se orientan a complementar y enriquecer la capacidad del mismo para dar respuesta a la diversidad y lograr que todos los niños y niñas se desarrollen, participen y aprendan. El *Área Sistema de Apoyo y Redes* constituye un nivel intermedio entre el sistema político normativo y el jardín pues corresponde a un nivel de concreción mayor de las políticas en acciones para el apoyo a los jardines pero a un nivel “mayor” en cuanto a que son más “macro” o compartidas por un conjunto de jardines o instituciones en el marco de un territorio. Una vez más, se considera la intersectorialidad, y además de los aspectos educativos se incorpora los apoyos provenientes de la red local de salud y asistencia social.

El jardín es el ámbito institucional en el que se deben concretar las aspiraciones señaladas en los marcos normativos, y en el cual tienen lugar las vinculaciones y acciones conjuntas con los sistemas y redes de apoyo. El *Área de Jardín Infantil* aborda el funcionamiento del Centro Educativo en su conjunto, para establecer en qué medida la gestión, cultura institucional, prácticas educativas e infraestructura favorecen el desarrollo, participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, especialmente en el caso de aquellos en mayor riesgo de ser excluidos.



d) **Definición de indicadores y descriptores.** Los indicadores explicitan para cada área el conjunto de condiciones y acciones necesarias para que la educación sea inclusiva. El modelo contempla indicadores cuantitativos y, sobre todo, cualitativos. Los indicadores cualitativos indican la situación deseable o ideal con la que se compara la situación existente en las distintas áreas y dimensiones. A partir de dicha comparación se podrá establecer a qué elementos prestar especial atención y hacia dónde dirigir los esfuerzos de mejora. Para ello son de especial importancia los descriptores, que corresponden a un nivel aún mayor de operacionalización de los indicadores, mediante enunciados significativos que contribuyen a la observación, la comprensión y el procesamiento del indicador. Es importante señalar asimismo que se han considerado indicadores de contexto, insumos, procesos y resultados para cada dimensión del modelo. También se han incorporado descriptores de efectividad en algunos indicadores.

El modelo en su conjunto es el resultado de las relaciones entre los elementos que caracterizan un sistema de educación para la primera infancia inclusivo, capaz de dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, en particular aquellos que presentan rezago en el desarrollo o discapacidad. El modelo habla de inclusión, y en los descriptores se ha intentado abordar de manera amplia. Sin embargo el estudio como tal se centra en la discapacidad y el rezago.

El modelo de indicadores aquí presentado puede ser utilizado en su conjunto, así como por áreas. Cada área está relacionada con las demás, pero sirve para monitorear diversos aspectos: algunos son nacionales, otros locales o sirven específicamente para el jardín.

El *Área Político Normativa* puede aplicarse en sí misma y por separado para dar cuenta la prioridad que se otorga a la inclusión educativa en primera instancia, así como los recursos que destina el país a tales efectos. El modelo sirve también para analizar el avance en cada uno de los jardines. Para ello se recomienda revisar en cada uno de ellos tanto el *Área Jardín Infantil* como el *Área Sistema de Apoyo y Redes*. Es importante señalar que la toma de decisiones para la mejora en los aspectos abordados en el *Área de Sistema de Apoyo y Redes* puede trascender en algunos casos el ámbito del jardín propiamente tal, pero puede constituirse también en evidencia para solicitar mayores niveles de apoyo en el ámbito municipal y/o central.

## 2.2. DISEÑO DE INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Una vez definidos los indicadores se procedió a la construcción de instrumentos para el acopio de información cualitativa y cuantitativa, desde perspectivas diferentes y complementarias, con el fin de obtener una aproximación comprehensiva de las dinámicas que presentan los procesos de inclusión en los jardines. A continuación pasamos a detallar la elaboración de dichos instrumentos en el marco de lo que hemos denominado como *fase cuantitativa* y *fase cualitativa*.

### 2.2.1 FASE CUANTITATIVA

#### **Objetivos Específicos**

La aplicación de encuestas buscó proveer información susceptible de ser tratada numéricamente respecto de elementos vinculados con los procesos de inclusión que se desarrollan en los jardines, a partir de la visión de diferentes actores que se desempeñan en ellos.

Dado que esta etapa se complementa con una etapa cualitativa, se privilegió que las encuestas se focalizaran en la evaluación constataiva sobre el estado, en cada jardín, de diferentes aspectos relacionados con los procesos de inclusión (cultura escolar, gestión institucional, proyecto educativo, prácticas pedagógicas, sistema de apoyo, resultados). La selección de estas temáticas, así como la elaboración de las preguntas incluidas en cada encuesta, se hizo tomando como referencia el sistema de indicadores y descriptores, seleccionando aquellos que respondían más adecuadamente a los objetivos específicos de esta investigación.

#### **Instrumentos**

Se elaboraron tres encuestas:

- *Encuestas dirigidas a directoras:* contienen 42 preguntas. Se trata de la encuesta más compleja, y el tiempo estimado de respuesta es de 40 minutos.
- *Encuestas dirigidas a educadoras:* 41 preguntas. Tiempo estimado de respuesta de 30 minutos.
- *Encuestas dirigidas a técnicas:* 37 preguntas. Tiempo estimado de respuesta de 30 minutos.

Las tres encuestas presentan las siguientes áreas:

- Información general
- Criterios de funcionamiento del Centro
- Valoración de los apoyos
- Personal del Centro
- Proyecto educativo del Centro
- Satisfacción

En cuanto al tipo de preguntas, la gran mayoría son preguntas cerradas (de evaluación o selección de alternativas) pero contienen también algunas preguntas abiertas. El principal tipo de preguntas contenidas por las encuestas son las siguientes:

- Preguntas de selección múltiple:

10. ¿Cuáles son los criterios para la admisión de niños/as en el Centro? <i>[Marque todas las alternativas que correspondan].</i>	
A	Se acogen a todos los niños de la comunidad que lo solicitan por orden de llegada hasta completar cupos disponibles.
B	Se da prioridad a los niños y niñas de familias en situación de vulnerabilidad.
C	Se da prioridad a aquellos niños que tienen hermanos en el jardín.
D	Se acogen niños con discapacidad o rezago en el desarrollo.
E	Otra. ¿Cuál? _____

- Preguntas de evaluación ordinal (categorías)

15. Según su experiencia ¿Qué grado de complejidad implica la atención de los siguientes grupos para los centros de educación parvularia?				
	1. Ninguna complejidad	2. Baja complejidad	3. Media complejidad	4. Alta Complejidad
A	Niños/as migrantes.			
B	Niños/as pertenecientes a pueblos originarios.			
C	Niños/as de bajos estratos socioeconómicos.			
D	Niños/as con discapacidad sensorial (auditiva o visual).			
E	Niños/as con discapacidad motora.			
F	Niños/as con discapacidad intelectual.			

- Preguntas de evaluación escalar (notas)

En una escala de 1 a 5, donde 1 es Muy difícil y 5 es Muy fácil, evalúe el grado de dificultad de las siguientes acciones relacionadas con el rol de la dirección para apoyar el proceso de inclusión <i>[Marque con una X].</i>						
		1	2	3	4	5
A	Generar instancias de Intercambio y reflexión con el equipo educativo.					
B	Lograr el compromiso del personal.					
C	Coordinación e Intercambio con otros Centros educativos de la comuna.					
D	Organizar los horarios para facilitar el trabajo de los profesionales de apoyo.					
E	Gestionar los recursos materiales y financieros necesarios para atender la diversidad.					

- Preguntas abiertas

34. Indique cuáles son, a su juicio, las 3 principales <b>barreras</b> que dificultan el proceso de inclusión y de atención a la diversidad.	

## Selección de la muestra

La selección de los casos se hizo buscando tener acceso a realidades diversas, en distintas variables que fuesen relevantes para los objetivos de la investigación. Para esto, se realizó un muestreo multietápico en 3 niveles.

En primer lugar, se optó por reflejar la realidad de jardines pertenecientes a distintas zonas geográficas del país, esperando dar cuenta de territorios geográfica y socialmente diferentes. Para esto, se seleccionó a 4 regiones del país: la Región de Antofagasta, la Región Metropolitana, la Región del Maule y la Región de los Ríos.

En segundo lugar, se procedió a seleccionar directamente a los jardines infantiles. Se definió seleccionar a 10 jardines infantiles en cada una de las regiones. Para su selección, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- *Institucional*: dentro de cada región seleccionada, se buscó que existiesen igual cantidad de jardines seleccionados dependientes de JUNJI que de Fundación Integra.
- *Programa de inclusión*: dada la implementación por parte de SENADIS del programa “Plan Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana” en algunos jardines dependientes de JUNJI e Integra, se buscó que existiese representación, en cada región y para cada institución, de jardines con y sin la implementación de este programa, a fin de tener información sobre ambas realidades.
- *Existencia de niños/as con NEE o rezago del desarrollo*: tomando en cuenta los objetivos de esta investigación, se consideró como un requisito para la selección de jardines el que estos tuviesen dentro de su matrícula a niños/as con algún tipo de discapacidad o/o rezago en el desarrollo.
- *Proximidad*: la selección de jardines se centró en aquellos presentes en la ciudad capital de cada una de las 4 regiones consideradas.

El proceso de selección fue apoyado por las divisiones regionales respectivas de JUNJI y Fundación Integra, quienes presentaron una gran disposición para sugerir centros, respetando los criterios fijados por el equipo de investigación. El siguiente es el listado de jardines en que se implementaron las encuestas:

Metodología				
Tabla1: Listado de jardines participantes de etapa cuantitativa				
	JUNJI		Fundación Integra	
	Con programa de inclusión	Sin programa de inclusión	Con programa de inclusión	Sin programa de inclusión
Antofagasta	Tortuguina	Bambi	Granito de Esperanza	Gabriela Mistral
	Caracolito	Rabito	Carnavalito	Los Cariñositos
	Capullito		Los Llamitos	
Santiago	El mundo de los niños	La Luna y El Sol	Sargento Candelaria	Claudio Arrau

	Peques y Pecas del mañana	Nidito de Sol	Sonrisa de Ángeles	Rinconcito Mágico
	Los Cachorritos		Javiera Carrera	
<b>Talca</b>	Entretenido	Payasito	Pasitos a la Ilusión	Rapunzel
	Bamby	Rayito de Sol	Las Abejitas	Crecer
	Frutillita		Cadenita	
<b>Valdivia</b>	Campanita	Gotitas de Lluvia	Papelucho	El Principito
	Pedacito de Cielo	Katemu	Más Amigos	Luz de Los Ríos
	Carrusel		Misión de Jesús	
<i>Fuente: elaboración propia</i>				

En tercer lugar, se procedió a seleccionar a los individuos a encuestar. Se estableció un sistema de cuotas para cada uno de los actores por jardín. Considerando la cantidad de estos actores que se desempeña en los jardines, se dio más representación a educadoras y técnicas de párvulo. La siguiente tabla muestra las cuotas establecidas para cada Centro, y el total de personas efectivamente encuestadas en el total de los 40 jardines:

<b>Metodología</b>		
<b>Tabla 2: Cuota por jardín y personas efectivamente encuestadas</b>		
	Cuota por Jardín	Total Encuestadas (40 jardines)
<b>Directoras</b>	1	38
<b>Educadoras de Párvulo</b>	2	75
<b>Técnicas de Párvulo</b>	4	156
<i>Fuente: elaboración propia</i>		

En los casos en que existían más de 2 educadoras y de 4 técnicas, se dio prioridad a aquellas profesionales que se desempeñaban directamente con niños/as con discapacidad y/o rezago del desarrollo.

## 2.2.2. FASE CUALITATIVA

### Objetivos Específicos

La etapa cualitativa también se orientó, como objetivo general, a reportar información respecto de los procesos de inclusión que se desarrollan en los jardines, en este caso poniendo énfasis en las dinámicas particulares que cada jardín ha generado en el marco de esos procesos. La fase cualitativa complementa la fase cuantitativa, que permitió recopilar información más extensa en mayor cantidad de actores, con un valor más explicativo relacionado con los procesos en las comunidades educativas en su conjunto.

A partir de la combinación de diferentes técnicas de recolección de información (entrevistas, focus group y observaciones de aula) y la voz de distintos actores (directoras, educadoras, técnicas y familias) se buscó conocer la realidad de cada jardín en diversas materias relacionadas con la inclusión, pero también indagando en las valoraciones de dichos actores hacia las diversas medidas tomadas por los propios jardines y las instituciones de las que dependen, y proyectando las principales acciones que permitirían generar mejoras en este ámbito.

La unidad de análisis de esta etapa corresponde por lo tanto al “jardín”, más que a cada una de las personas entrevistadas (que fueron más bien la “unidad de observación”). Así, fue posible acceder a los consensos y contradicciones esperables en instituciones que se desempeñan en contextos complejos y caracterizados mayoritariamente por la vulnerabilidad social.

### **Instrumentos**

Las técnicas de investigación utilizadas fueron entrevistas, focus group y observación. Por una parte se buscó obtener información de tipo objetivo mediante la complementación de técnicas y triangulación de la información. Por otro lado, se buscó obtener información de tipo subjetivo (donde radica la mayor riqueza de las técnicas cualitativas) en cuanto a creencias, actitudes, opiniones en relación con el objeto de estudio.

Las entrevistas y focus group, consistentes en obtener información mediante una conversación controlada, sistemática y profesional, comparten los objetivos de obtener información acerca de:

- Grado de compromiso de las personas entrevistadas con la inclusión.
- Actitudes y expectativas sobre la inclusión.
- Opinión respecto a la efectividad del sistema de apoyo, en particular la Dupla y red local de servicios sociales.
- Opinión sobre los factores que favorecen o dificultan los procesos de inclusión.
- Valoración sobre las implicancias que ha tenido el proceso de inclusión educativa en su labor.

Asimismo hubo algunos objetivos específicos según actor respecto a qué información recabar:

- Los fundamentos y criterios de sus prácticas (administrativas, de liderazgo y/o pedagógicas según corresponda) en el caso de directoras, educadoras, técnicos y Dupla.
- Opinión sobre materiales educativos entregados a los Jardines en el marco del Convenio del SENADIS.
- Roles de los distintos actores (nivel superior JUNJI/Integra, dirección, educadoras, técnicos y/o familias según corresponda), opinión y satisfacción acerca del trabajo desarrollado por y con los otros actores (trabajo colaborativo), en el caso de directora, educadoras, técnico y Duplas.
- Relación y rol otorgado a las familias en el caso de dirección, educadoras, técnicos y Duplas.
- Satisfacción con los apoyos (tanto para sus hijos como para ellos como apoderados), educadoras y técnicas en el caso de las familias; así como grado de conocimiento, participación y satisfacción respecto a las redes y servicios sociales.

En el caso de la observación, el objetivo consistió en obtener información lo más objetiva posible en cuanto a la práctica pedagógica y contextos para el aprendizaje en las aulas de educación parvularia, y en particular en qué medida dichos elementos favorecen o entorpecen el desarrollo de una educación inclusiva.

Para ello se elaboraron tres pautas para la conducción de las entrevistas (para directoras, educadoras y Dupla de apoyo); tres pautas para conducción de focus group (para técnicos, familias

de niños con discapacidad y familias de niños sin discapacidad) y una pauta de observación de aula. Algunas características más específicas de cada uno de los instrumentos son:

a) *Pautas de entrevista*: se desarrollaron tres pautas semi estructuradas. Las pautas comparten la mayoría de los ítems, con énfasis de acuerdo al rol de cada actor:

- Directoras (20 ítems)
- Educadoras (21 ítems)
- Dupla de apoyo (24 ítems)

b) *Pautas de focus group*: se desarrollaron tres pautas semi estructuradas (a técnicos, a familias de niños con discapacidad u/o rezago, y familias de niños sin discapacidad y/o rezago). Al igual que en las entrevistas, las pautas comparten la mayoría de los ítems, con énfasis de acuerdo al rol de cada actor:

- Técnicos (20 ítems)
- Familias de niños sin discapacidad y/o rezago (16 ítems)
- Familias de niños con discapacidad y/o rezago (15 ítems)

Los principales ítems abordados tanto en las pautas de las entrevistas como de los focus group fueron los siguientes:

- Políticas de JUNJI/Integra en materia de inclusión educativa.
- Proyecto de inclusión del Centro: cómo surgió, proceso de desarrollo, obstáculos, efectos, resultados esperados.
- Roles que cumplen los distintos miembros de la comunidad educativa y satisfacción con los mismos.
- Formación del personal del Centro para abordar los procesos de educación inclusiva.
- Propuesta curricular del centro y abordaje.
- Materiales educativos: existencias, características, utilidad, uso etc.
- Apoyo de la Dupla: modelo de intervención, funciones, perfiles profesionales, trabajo colaborativo y con las familias, satisfacción respecto a su trabajo.
- Redes locales de salud y protección social: articulación del Centro con las mismas, efectividad y eficiencia de las redes, satisfacción de la comunidad educativa respecto a las mismas.
- Factores que favorecen y dificultan los procesos de inclusión educativa en el jardín.

c) *Rúbrica de observación de aula*. Se trata de una rúbrica o pauta de observación estructurada, organizada en siete grandes dimensiones que a su vez contemplan una serie de ítems. Cada ítem se describe en tres categorías (1, 2 y 3) que muestran distintos grados de acción correlativos a grados de coherencia con los planteamientos de la inclusión en la práctica pedagógica, siendo el 1 el más inclusivo, el 3 el menos, y el 2 un grado intermedio entre

ambos. Los elementos abordados (dimensiones e ítems) por la rúbrica de observación son los siguientes:

- *Espacio interior y mobiliario*: mobiliario; organización del espacio; conservación del mobiliario; ruido; luminosidad; ambientación; condiciones para el descanso y confort.
- *Organización y flexibilidad*: organización de grupos; programa; rutinas; saludo.
- *Actividades*: diversificación de lenguajes; diversificación de actividades; elección de actividades; ritmos individuales; resolución de tareas; apoyo en aula (Dupla).
- *Lenguaje y razonamiento*: animar a los niños a comunicarse; uso cotidiano del lenguaje; uso del lenguaje para desarrollar habilidades de razonamiento.
- *Interacción*: interacción entre niños/as; trabajo colaborativo entre niños/as; interacciones personal-niño/a; disciplina.
- *Materiales*: materiales adaptados; promoción de la diversidad; recursos específicos para la discapacidad sensorial; accesibilidad de materiales; materiales para el aprendizaje; uso de TIC's.
- *Didáctica*: momentos de didáctica I: inicio; momentos de didáctica II: desarrollo; momentos de didáctica III: cierre; juego; arte y expresión; ciencia e indagación.

### **Selección de la muestra**

Para seleccionar los casos que serían parte de esta etapa, se realizó también un muestreo multietápico en 3 niveles. Dado que esta etapa es complementaria de la etapa cuantitativa, en algunos niveles existe coincidencia con las definiciones tomadas en ella, como se verá a continuación.

En primer lugar, se definieron las regiones que serían consideradas. Bajo el mismo criterio que en la etapa cuantitativa (representatividad de realidades diversas), se mantuvieron las 4 regiones seleccionadas anteriormente: la Región de Antofagasta, la Región Metropolitana, la Región del Maule y la Región de los Ríos.

En segundo lugar, se procedió a seleccionar los jardines infantiles o casos. Se definieron dos casos por región en base a los siguientes criterios:

- *Institucional*: dentro de cada región, se buscó seleccionar a 1 jardín dependiente de JUNJI y a 1 dependiente de Fundación Integra.
- *Programa de inclusión*: a fin de conocer experiencias con procesos de inclusión más avanzados, se definió que todos los jardines fuesen parte del programa "Plan Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana" financiado por SENADIS. De este modo, se pudo recoger lecciones de espacios en los que la inclusión ha sido más tematizada y abordada con acciones sistemáticas.
- *Proximidad*: en la selección de jardines se priorizó a aquellos presentes en la ciudad capital de cada una de las 4 regiones consideradas.



El proceso de selección de jardines también fue acompañado por las divisiones regionales de JUNJI e Integra, quienes prestaron gran colaboración para sugerir centros que respondieran a los criterios planteados. De esta forma, la siguiente es la lista de jardines seleccionados en esta etapa:

<b>Metodología</b>		
<b>Tabla 3: Listado de jardines participantes de etapa cualitativa</b>		
	JUNJI	Integra
<b>Antofagasta</b>	Caracolito	Granito de Esperanza
<b>Santiago</b>	Los Cachorritos	Sargento Candelaria
<b>Talca</b>	Entretenido	Pasitos a la ilusión
<b>Valdivia</b>	Campanita	Papelucho
<i>Fuente: elaboración propia</i>		

En tercer lugar, se procedió a la selección de los actores que operarían como informantes en cada uno de los Centros. Así, las unidades de observación fueron 6: directora, educadoras de párvulos, técnicas de párvulos, Dupla de apoyo interdisciplinar, familiares de niños/as matriculados en el jardín, y experiencias de aprendizaje implementadas en los jardines.

<b>Metodología</b>			
<b>Tabla 4: Muestra por jardín de terreno cualitativo implementado</b>			
<b>UNIDAD DE OBSERVACIÓN</b>	<b>ENTREVISTAS</b>	<b>FOCUS GROUP</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Directora	1	-	-
Educadoras	2	-	-
Técnicas	-	1	-
Familiares de niños/as del centro	-	2	-
Experiencias de aprendizaje	-	-	3
Equipo de Apoyo	1	-	-
<b>Total por centro</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<i>Fuente: elaboración propia</i>			

Los criterios para la selección de los encuestados, en los casos en que existían más de 2 educadoras y de 4 técnicas, dio prioridad a aquellas profesionales que se desempeñaban directamente con niños/as con discapacidad y/o rezago del desarrollo.

### 2.3. TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo abordó dos procesos principales, relacionados con las etapas cuantitativa y cualitativa anteriormente mencionadas: la aplicación de las encuestas; y el desarrollo de los estudios de caso. Se constituyó un grupo de investigadoras, dos por cada región, quienes fueron las encargadas de llevar a cabo los procesos de investigación en terreno. A continuación se presenta una síntesis de las principales etapas que se siguieron para el desarrollo del trabajo de campo<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> Es importante señalar que las etapas se presentan sucesivamente para facilitar la lectura. Hubo procesos que se fueron desarrollando en paralelo, como las gestiones para contactar a los centros y la selección de las investigadoras de campo, por poner un ejemplo.

### 2.3.1. FORMACIÓN DEL EQUIPO ENCARGADO DE LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN EN TERRENO.

En primer lugar fue necesario seleccionar a las profesionales idóneas para llevar a cabo el trabajo de campo en cada una de las regiones seleccionadas. Para ello el equipo central de la OEI elaboró un perfil y desarrolló un proceso de selección. El perfil elaborado consideró formación y experiencia en educación parvularia y en métodos y técnicas de investigación como elementos obligatorios, y la formación en educación inclusiva como un plus adicional.

Una vez seleccionadas las profesionales se llevó a cabo en Santiago una formación intensiva de dos días en las que se abordaron los siguientes contenidos: objetivos del proyecto; la educación inclusiva como paradigma conceptual central; objetivos y contextualización del proyecto; modelo teórico e indicadores; aspectos metodológicos e instrumentos; elaboración de los informes de los estudios de caso; y procesos de coordinación entre el terreno y el equipo OEI Central.

### 2.3.2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS ENCUESTAS Y DE LOS ESTUDIOS DE CASO

El trabajo de campo fue fruto de la colaboración entre el equipo Central de la OEI y las investigadoras en terreno. Cada miembro del equipo Central coordinó el trabajo en una de las Regiones. El primer paso consistió en tomar contacto con los Jardines Infantiles y hacerles llegar los requerimientos para la investigación. El contacto con los jardines infantiles se desarrolló de la siguiente manera: en primer lugar las coordinadoras regionales de JUNJI y Fundación Integra informaron a los Centros seleccionados del desarrollo del estudio y de la necesidad de colaboraran en el mismo; en segundo lugar el equipo Central de la OEI tomó contacto telefónico con cada Jardín y envió asimismo por escrito información acerca de la investigación y sus implicaciones para los Jardines Infantiles, así como los datos de las investigadoras que llevarían a cabo el trabajo en terreno; por último las encargadas del trabajo en terreno tomaron contacto directo con cada jardín para coordinar los aspectos logísticos más específicos.

El trabajo en terreno tuvo una duración de entre dos y tres semanas en cada región. Durante el proceso se repartieron y recogieron cumplimentadas las encuestas siguiendo los criterios establecidos para la etapa cuantitativa; y se llevaron a cabo las entrevistas, focus group y observaciones en sala para el desarrollo de los estudios de caso. Es importante señalar que los primeros días de trabajo de campo fueron desarrollados por las investigadoras de terreno acompañadas del miembro del Equipo Central de la OEI encargado de la región correspondiente, con un doble propósito: completar la formación iniciada en Santiago con una inducción en terreno; y que los investigadores del equipo Central contaran con información de primera mano de los Centros para estar familiarizados a la hora de generar el informe final.

### 2.3.3. SISTEMATIZACIÓN DE ENCUESTAS Y ELABORACIÓN DE INFORMES DE CASOS.

Con la información levantada en terreno, las investigadoras emprendieron la elaboración del informe de los estudios de caso siguiendo el modelo desarrollado por el Equipo Central de OEI. Dicho proceso fue acompañado por el Equipo Central de la OEI, el cual gestionó transcripciones, y

retroalimentó a las investigadoras mediante comentarios y sugerencias a las versiones preliminares.

En cuanto a las encuestas, éstas fueron enviadas al Equipo Central por parte de las investigadoras. Fue el Equipo Central el encargado de procesar dicha información: elaboración de bases de datos, digitación y posterior procesamiento de la información.

#### 2.4. ANÁLISIS DOCUMENTAL

La revisión documental respondió al objetivo de complementar el levantamiento de información primaria con análisis de fuentes secundarias, para dar cuenta especialmente de aquellos aspectos relacionados con el Área Político Normativa del análisis de las condiciones de inclusión. De esta manera, se pudo contextualizar el análisis empírico desarrollado en los mismos jardines infantiles con una mirada a las leyes y normas que rigen el funcionamiento general de los centros educacionales de primera infancia, y de los programas específicos orientados a regular la atención que estos centros entregan a niños/as con discapacidad y/o rezago del desarrollo

#### 2.5. ELABORACIÓN DE INFORME FINAL

El informe final corresponde al compendio de los resultados de la investigación en todos sus componentes. Da cuenta de los objetivos planteados para la investigación y de las respuestas a las preguntas de la investigación. El informe fue elaborado por el Equipo Central de la OEI a partir de los distintos insumos desarrollados a lo largo de todo el proceso investigativo, y en particular la revisión documental, el análisis de los datos cualitativos, y la información aportada por los estudios de caso.

El análisis y las propuestas que recoge el informe son fruto de varios procesos de triangulación, cuyo principal objetivo fue incrementar la validez de los resultados mediante complementariedad de método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. Se siguieron los siguientes procesos de triangulación:

- *Triangulación de métodos y de datos:* la recogida de información se llevó a cabo mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, en distintos territorios del país etc. Y los resultados entregados contrastan dicha información dando cuenta de las tendencias principales y los aspectos que aparecen con mayor consistencia.
- *Triangulación de actores:* se incorporó la perspectiva de los distintos miembros de las comunidades educativas para dar cuenta de la realidad de las instituciones educativas a partir del conjunto de voces de quienes forman parte de los jardines infantiles.
- *Triangulación de investigadores:* el equipo de la OEI incorporó a un conjunto plural de investigadores a lo largo de todo el proceso, con miras a eliminar el sesgo de un único observador e investigador.

### 3. ALCANCES Y LÍMITES DEL ESTUDIO

La inclusión implica muchos ámbitos, aperturas y equilibrios. Este estudio se mueve también entre lo universal y lo más particular presentando, como se señala a continuación, una serie de características que es importante considerar:

- El concepto de educación inclusiva se aborda desde un enfoque amplio, entendiendo que se refiere a todos los niños y niñas desde una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad, por lo que no se limita a aquellos con discapacidad o rezago en el desarrollo. Dicho esto, cabe señalar que en varias oportunidades se hace referencia específica a la situación de los niños y niñas con discapacidad. Desde el enfoque de la educación inclusiva es importante prestar especial atención a aquellos niños y niñas en mayor riesgo de ser excluidos. Los niños y niñas con discapacidad se encuentran entre aquellos en situación de mayor vulnerabilidad y este estudio pone especial acento en conocer qué contextos educativos de educación formal en la primera infancia favorecen su inclusión, y se orienta a cómo fortalecer y ampliar las condiciones para su inclusión educativa en el sistema educativo chileno.
- El estudio se enfoca en el tramo de la educación parvularia y en particular en los primeros niveles de la misma, ya que se centra en los procesos inclusivos en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y de Fundación Integra. No obstante, se indaga también acerca de la continuidad de los procesos de inclusión en la transición desde el nivel medio mayor de los jardines a niveles de pre kínder y kínder en escuelas, y posteriormente a la etapa de educación básica, y se mantiene una mirada que considera el derecho a una educación inclusiva y de calidad a lo largo de la vida.
- El enfoque de educación inclusiva define como apoyos todos aquellos elementos que enriquecen la capacidad de los centros educativos para atender la diversidad, y facilitan la participación y aprendizaje de todos los niños y niñas. Si bien compartimos dicho enfoque, este estudio se focaliza en los recursos humanos de carácter especializado que complementan la enseñanza que proporcionan educadoras y técnicas. Es importante asimismo señalar que se abordan con especial énfasis los apoyos que emanan del “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana” entre SENADIS y JUNJI e Integra, ya que se trata de acciones específicas en curso susceptibles de transformarse gradualmente en política pública.

A continuación se mencionan algunas de las características del estudio que definen el alcance de la información y sus consiguientes limitaciones. Junto con ello, se señala qué información sería deseable obtener en próximas investigaciones:

- La información primaria recolectada da cuenta de jardines infantiles presentes en grandes centros urbanos, por lo cual no se registran casos provenientes de realidades rurales o urbanas de baja magnitud poblacional. Aunque Chile presenta un nivel alto de población

urbana, para futuros estudios sería deseable contar con información sobre las características y desafíos particulares que enfrentan los procesos de inclusión en dichos contextos.

- La etapa cualitativa de la investigación tuvo como foco conocer la realidad de jardines infantiles participantes del programa financiado por SENADIS, denominado “Plan Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana”. Esto se realizó para conocer el avance de procesos de inclusión ya en desarrollo y determinar acciones de mejora a los diferentes esfuerzos que dicho programa ha generado.
- La información cuantitativa levantada entrega información en cantidad importante y la metodología por cuoteo permite tener una visión general de las tendencias de los distintos actores. Sin embargo debe considerarse que la muestra no es estadísticamente representativa, por lo que los resultados no son completamente extrapolables a los sentires del conjunto de comunidades educativas de JUNJI e Integra de las Regiones seleccionadas.
- La tasa de respuesta fue muy elevada: superior al 90% en todos los actores. Las respuestas más afines al paradigma de la inclusión alcanzan en general los valores más altos, más aún en los casos en que los actores se evalúan a sí mismos. Se considera como diferencia significativa aquella mayor a los 10 puntos.

## II. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se presenta el marco conceptual que fundamenta el estudio. Este marco da cuenta de las tendencias internacionales en relación con la conceptualización de la población objetivo del estudio, la atención y educación de la primera infancia, el derecho a la educación y la inclusión educativa. Esta información ha servido de base para la construcción de indicadores y el diseño de instrumentos, el análisis e interpretación de la información y la definición de las conclusiones y recomendaciones.

### 1. DESARROLLO Y APRENDIZAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

En la Convención de los Derechos del niño se establece que la primera infancia es la etapa de vida que abarca desde el nacimiento a los 8 años de edad, aunque en la mayoría de los países, incluido Chile, suele concebirse hasta los 6 años, coincidiendo con el inicio de la educación primaria o básica.

La convención ha significado un cambio de gran trascendencia en la concepción de la infancia, superando la idea de que los niños y adolescentes son meros receptores de servicios o de asistencia, o personas incapaces o incompletas. La Convención considera a los niños como personas titulares de derechos, cuyas capacidades están en evolución y como actores sociales que tienen derecho a participar en la toma de decisiones que afectan sus vidas y en los diferentes contextos en los que se desarrollan. La primera infancia es un periodo de la vida en el que el potencial de crecimiento y desarrollo del individuo es enorme pero es también una etapa en la que el niño es especialmente frágil y vulnerable (UNESCO 2007).

En este estudio se adopta un modelo ecológico e interactivo en el que el desarrollo y aprendizaje de los niños son de naturaleza interactiva y dependen no solo de sus potencialidades o limitaciones sino de las características de los entornos en los que se desenvuelven; familia, escuela y comunidad. Existe abundante evidencia científica que indica que la calidad de los contextos y ambientes en los que se desenvuelven los niños y niñas influyen de manera importante en el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y del lenguaje, más allá de lo que es atribuible a las diferencias individuales en el ritmo de desarrollo. Por ello es necesario asegurar un ambiente e interacción apropiados en cuanto a salud (higiene, nutrición, alimentación y actividad física adecuados a la edad); afectos y apoyos; comunicación y desarrollo del lenguaje; educación entendida como adecuada estimulación, formación de hábitos, disciplina, curiosidad y responsabilidad; protección y seguridad (UNICEF 2007).

Desde una concepción constructivista desarrollo y aprendizaje son dos procesos estrechamente relacionados y están mediatizados por la cultura. Si bien el desarrollo individual tiene una dinámica interna y relativamente universal, toma cursos y formas distintas en función del marco cultural en el que se desarrollan las personas, por lo que es inseparable de la realización de unos aprendizajes específicos que forman parte de la cultura y que se promueven a través de la

educación en la familia, escuela y otros contextos en los que se desenvuelven las personas. Por lo tanto, desarrollo y aprendizaje son dos procesos de naturaleza interactiva.

La interacción del ser humano con su medio está mediada por la cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres y docentes los principales agentes mediadores de la cultura. En consecuencia, si bien el desarrollo y aprendizaje son procesos internos de cada individuo éstos se producen gracias a los procesos de interacción social entre éste y los agentes mediadores; construcción individual e interacción social son dos caras de una misma moneda (Solé, I; Coll, C 1993).

Desde este enfoque, aprender significa apropiarse y dar sentido a la experiencia humana culturalmente organizada, a partir de las estructuras de que se dispone en un momento determinado; es decir, lo que el niño es capaz de hacer y aprender depende tanto de su nivel de desarrollo operatorio como del conjunto de conocimientos que ha construido en sus experiencias previas de aprendizaje, por lo que sí bien el nivel de desarrollo condiciona los posibles aprendizajes que se pueden realizar gracias a la educación, ésta a su vez puede modificar el nivel de desarrollo efectivo del niño a través de los aprendizajes que promueve (Solé, I; Coll, C 1993).

#### LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN INTEGRAL DE LA PRIMERA INFANCIA

Los beneficios de largo y corto plazo de una atención y educación de calidad en los primeros años están ampliamente documentados, especialmente en el caso de los niños y niñas que, por diferentes circunstancias, se encuentran en una situación de desventaja o vulnerabilidad. Diferentes investigaciones han mostrado que participar o no participar en programas de educación y cuidado de la primera infancia marca la diferencia en el desarrollo de las personas, en la reducción de las desigualdades, en la prevención de alteraciones del desarrollo y en el rendimiento académico posterior. Una atención y educación de calidad en los primeros años permite establecer bases sólidas para el desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida. Existe una serie de ventanas de oportunidad para el aprendizaje que solo se abren de par en par en los primeros años, por lo que es fundamental que todos los niños y niñas comiencen la vida en igualdad de condiciones (UNESCO 2007). Las evidencias de la investigación en psicología, nutrición y neurociencias, indican que los primeros años de vida son críticos en la formación de la inteligencia, la personalidad y las conductas sociales. La experiencia temprana determina las conexiones neurológicas y biológicas del cerebro que afectan el bienestar durante el transcurso de la vida, impactando en la salud, el aprendizaje y el comportamiento (Melhuish 2008).

Asimismo diferentes estudios han mostrado que los niños y niñas que participan en programas de la primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria, y repiten y desertan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a ellos, siendo mayor el impacto cuantos más años participan en programas de atención y educación de la primera infancia y mayor es su calidad.

La educación y cuidado de la primera infancia es una poderosa herramienta reducir las desigualdades de origen de los niños y niñas, porque sus impactos son aún mayores en el caso de aquellos que viven en situación de vulnerabilidad. Numerosas investigaciones en distintos países han constatado una estrecha asociación entre el nivel socioeconómico de las familias y el desarrollo psicosocial alcanzado por los niños: en condiciones de pobreza, muchos niños y niñas exhiben niveles de desarrollo insuficientes que, de persistir, les van a dificultar su aprendizaje escolar y sus posibilidades de inserción laboral en el futuro (UNICEF 2007). Dada la gran influencia del nivel socioeconómico en los resultados de aprendizaje es un imperativo ético asegurar la igualdad de oportunidades a una atención y educación de calidad en los primeros años para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de desigualdad en las que se encuentran millones de niños y niñas en el mundo. La inversión en programas de educación y cuidado de la primera infancia puede contribuir de forma importante a una mayor igualdad social y, por tanto, al desarrollo humano.

Finalmente, los programas de educación y cuidado de la primera infancia tienen un alto retorno económico y social. Diferentes premios Nobel de economía (Amartya Sen, Fogel) han resaltado la importancia de invertir en la infancia porque tiene un efecto significativo en la calidad de vida de la población adulta y el desarrollo económico. La inversión en la primera infancia es el comienzo natural de las políticas de desarrollo humano. Las alteraciones en el desarrollo durante los primeros años, el bajo rendimiento en la escolaridad posterior, la repetición y la deserción suponen, además del costo personal para los alumnos, supone un gran costo para los gobiernos. En la medida que se considere el gran poder preventivo de la educación temprana en problemas como la violencia, drogadicción y delincuencia, sus beneficios pueden traducirse no sólo en términos sociales sino también económicos.

En el caso de los niños y niñas con discapacidad o con rezago en el desarrollo, una atención y educación temprana y oportuna es vital importancia para favorecer su desarrollo y aprendizaje y prevenir que se acentúen sus dificultades. En el artículo 26 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que los servicios y Programas Generales de Habilitación y Rehabilitación, en los ámbitos de la salud, la educación y los servicios sociales, deben buscar comenzar en la etapa más temprana posible.

## 2. EL DERECHO A UNA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE CALIDAD E INCLUSIVA EN LA PRIMERA INFANCIA.

La educación un bien específicamente humano y un derecho porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y es posible el desarrollo de las sociedades. El ejercicio del derecho a la educación permite además el ejercicio de otros derechos pero también requiere hacer efectivos otros derechos como el derecho a la salud y a una adecuada nutrición, o el derecho a un trato digno y a ser protegidos de todo tipo de violencia, abuso o negligencia.

Desde un enfoque de derechos la educación ha de ofrecer oportunidades de aprendizaje para el lograr el máximo desarrollo de capacidades de cada persona desde el nacimiento y a lo largo de la vida, asegurando una adecuada transición en cada etapa educativa para asegurar la continuidad y



coherencia de los procesos de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. La atención y educación integral de la primera infancia abarca diversas dimensiones como la salud, nutrición, higiene, educación, saneamiento ambiental, acceso a agua potable, cuidado, afecto y protección, lo cual requiere el desarrollo de políticas integrales que satisfagan todas las necesidades de los niños y niñas y garanticen sus derechos.

El pleno ejercicio del derecho a la educación, desde los instrumentos de derecho internacional, requiere asegurar las siguientes condiciones:

2.1. BRINDAR MÚLTIPLES OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE DESDE EL NACIMIENTO Y A LO LARGO DE LA VIDA, Y ASEGURAR LA GRATUIDAD AL MENOS EN LA ETAPA OBLIGATORIA.

En la Convención de los Derechos del Niño y en otros marcos internacionales como el de Educación para Todos, se expresa que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, pero no se establece la obligación de proporcionar educación en los primeros años. Sin embargo, el derecho del niño al óptimo desarrollo (art 6 de la Convención), requiere necesariamente ofrecer oportunidades de aprendizaje a través de experiencias educativas, es decir implica el derecho a la educación desde el nacimiento. Por esta razón, los gobiernos han de asegurar que los niños más pequeños tengan acceso a programas de cuidado de salud y de educación orientados a promover su bienestar con un involucramiento sistemático y de calidad de la familia (UNICEF/UNESCO 2008).

Garantizar el derecho a la educación en los primeros años se puede realizar a través de diferentes programas y servicios que pueden brindar una atención directa a los niños y niñas (modalidades formales o no convencionales), o una atención indirecta incidiendo en las familias para fortalecer sus capacidades como primeros educadores de sus hijos. La educación de la primera infancia tiene importancia y entidad en si misma por los beneficios que tiene para el bienestar y desarrollo de los niños, lo cual significa superar el enfoque instrumentalista predominante que la considera como una mera etapa preparatoria para la educación primaria, privilegiando las áreas más instrumentales o la sobre escolarización.

Para garantizar el acceso de todos a la educación los Estados tienen una serie de obligaciones (ONU 2003, UNICEF/UNESCO 2008):

- Oferta de servicios suficiente y equitativa a lo largo del país.
- Servicios y programas accesibles a todos:
  - Accesibilidad física: centros que sean seguros, que estén a una distancia razonable y no tengan barreras que limiten el acceso y movilidad dentro de ellos.
  - Accesibilidad al currículo: medios, recursos y apoyos que permitan el aprendizaje y la participación en las actividades educativas, como por ejemplo el aprendizaje en la lengua materna, equipamientos específicos, ayudas técnicas, materiales educativos culturalmente pertinentes, etc.
  - Accesibilidad económica: eliminar los costos directos e indirectos que tienen que pagar las familias, y brindar ayudas para aquellas de menores recursos.

- Establecer regulaciones para eliminar todo tipo de discriminación en el acceso a la educación.

## 2.2. OFRECER UNA EDUCACIÓN DE IGUAL CALIDAD PARA TODOS

El acceso a la educación es un primer paso del derecho a la educación pero no es suficiente. Para que este derecho sea efectivo hay que asegurar que todos los niños y niñas, sin ningún tipo de distinción, accedan a una educación de igual calidad que promueva el desarrollo integral y el fortalecimiento de todas sus potencialidades, la plena participación y el máximo aprendizaje, de manera que la educación no reproduzca o acentúe las desigualdades de origen de los niños y niñas.

La calidad de la educación no es un concepto universal, neutro ni estático, sino dinámico, relativo y contextualizado porque implica hacer un juicio de valor respecto de las cualidades que se le exigen a la educación en una sociedad concreta que está condicionado por una multiplicidad de factores tales como el tipo de sociedad que se aspira a construir y de persona que se quiere formar, la concepción de la infancia y del desarrollo humano, las diferentes tradiciones pedagógicas, o los fines que se atribuyen a la educación y las visiones sobre cómo alcanzarlos.

Llegar a un consenso sobre la calidad de la educación en la primera infancia es aún más complejo debido a las múltiples necesidades que es preciso atender (cuidado, supervivencia y protección), la variedad de programas y servicios y la intervención de distintos sectores y actores. La investigación ha demostrado suficientemente el impacto de la Educación Infantil cuando los programas cumplen ciertos criterios de calidad, siendo las interacciones entre los docentes y los niños y la calidad del personal que los atiende los principales factores para lograr resultados de calidad (Love, Schochet and Meckstroth 2000).

Un enfoque muy frecuente es el de asociar la calidad a criterios de eficacia y eficiencia, dando mayor importancia a los resultados, que a los procesos, y al logro de dichos resultados con el mínimo de recursos posible. Desde un enfoque de derechos la calidad de la educación no se valora sólo por los resultados sino también por la calidad de los procesos educativos y los insumos para llegar a dichos resultados, considerando otras dimensiones, además de la eficacia y eficiencia, tales como la relevancia, pertinencia, equidad, respeto de los derechos humanos, ambiente de aprendizaje seguro (UNESCO 2005 a, OREALC/UNESCO 2007, UNESCO/UNICEF 2008)

**La relevancia** significa que la educación ha de promover de manera equilibrada las competencias necesarias desde el punto de vista de las exigencias sociales, mundiales y locales, y del desarrollo personal (físico, cognitivo, social y emocional), o dicho en otros términos si promueve aprendizajes relacionados con el aprender a ser, a conocer, a hacer y a vivir juntos (UNESCO 1996).

**La pertinencia** se refiere a que la educación considere las necesidades, expectativas y aspiraciones de todos los grupos sociales, culturas y contextos, así como las características y necesidades de cada de niño, de manera que todos puedan desarrollarse adecuadamente, aprender y construirse

como sujetos con su propia identidad. Los niños y niñas tienen que reconocer que lo que están aprendiendo es pertinente para sí mismos y la comunidad en la que viven de manera que el aprendizaje tenga sentido para ellos. Muchas dificultades de aprendizaje y de participación se deben a la falta de ajuste de la enseñanza a las características y necesidades de los niños.

**La equidad** alude a la necesidad de proporcionar a cada niño y sus familias los recursos y apoyos que requieren, según sus características y necesidades, para estar en igualdad de condiciones de acceder a la educación, desarrollarse y aprender lo máximo posible. La equidad supone un trato diferenciado, que no sea excluyente o discriminatorio, para que todos los niños y niñas alcancen resultados de aprendizaje equiparables, de manera que la educación no reproduzca las desigualdades de origen. Esto significa por ejemplo, que las mejores docentes estén en las zonas con mayores necesidades, materiales didácticos y juegos culturalmente pertinentes, o servicios de apoyo a los niños que requieren ayuda para progresar en su aprendizaje.

Desde un enfoque de derechos una educación de calidad es también aquella que promueve la **educación y vivencia de los derechos humanos** desde los primeros años, especialmente los siguientes:

- **Derecho a la salud, nutrición y condiciones adecuadas de vida** Para garantizar el derecho a una educación de calidad, que asegure el derecho al óptimo de desarrollo, es necesario que los niños y niñas tengan una salud y nutrición adecuada y no sufran ningún tipo de violencia (humillación, castigo físico o abuso psicológico). Su satisfacción depende también de otros sectores como salud, vivienda, urbanismo, etc., por lo que es necesario asegurar estos derechos a través de políticas intersectoriales y la coordinación interinstitucional.
- **Derecho a la propia identidad.** Todos los niños y niñas son diferentes como consecuencia de su pertenencia social y cultural y sus características individuales (físicas, de personalidad, género, motivaciones, capacidades) haciendo que los procesos de desarrollo y aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. El derecho a la identidad requiere asegurar otros derechos establecidos en la Convención como el derecho a aprender en la lengua materna, practicar su propia religión, y a comprender su cultura de referencia desde los primeros años de vida para que puedan construir su identidad.
- **Derecho a la participación.** La participación es tanto un objetivo como un medio de la educación y tiene diferentes significados: tomar parte lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas y tener un rol activo en su proceso de aprendizaje; expresar su opinión libremente sobre todos los asuntos que les conciernen y a que sus opiniones sean tomadas en serio; el derecho a ser escuchados en todas las acciones y decisiones que afectan sus vidas, respetando sus opiniones en función de su edad y madurez.

- **Derecho a la integridad y a un trato digno.** En la Convención de los derechos del Niño se establece que tienen que ser protegidos de toda forma de violencia, abuso o negligencia, y que la disciplina que se administre en las escuelas ha de ser consistente con la dignidad de los niños. La violencia, la humillación o el trato abusivo hacia los niños no sólo violan sus derechos sino que influyen negativamente su autoestima y su aprendizaje

Para garantizar el derecho de todos a una educación de igual calidad, los Estados tienen que establecer unos estándares mínimos de calidad que han de cumplir todas las escuelas, definir un currículo relevante y pertinente para todos los niños y no sólo para las culturas dominantes, y métodos de enseñanza y evaluación basados en un enfoque de derechos.

### 2.3. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA QUE TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA COMUNIDAD SE EDUQUEN JUNTOS SIN IMPORTAR SU ORIGEN SOCIAL Y CULTURAL, SUS CARACTERÍSTICAS PERSONALES O SITUACIONES DE VIDA.

Avanzar hacia sociedades más justas y democráticas exige no sólo ofrecer una educación de igual calidad para todos sino también que los niños y niñas tengan la oportunidad de educarse en los programas y servicios de su comunidad en igualdad de condiciones, incluyendo aquellos en situación de discapacidad.

Según la Convención de los Derechos del Niño, todos los derechos tienen que ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, siendo obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. El sistema de Naciones Unidas ha promovido diferentes Convenciones y Declaraciones para proteger los derechos de ciertos colectivos, en las que se considera la educación como uno de sus componentes fundamentales: Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979); Convención sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial (1969) ; Convención para la protección de los derechos de los trabajadores y los miembros de sus familias (1990) Convención para la protección y promoción de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006).

En el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad se expresa que tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad en todos los niveles de la enseñanza.

## 3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS

### 3.1. DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN

En los últimos años el concepto de inclusión ha emergido con fuerza debido a la creciente exclusión y marginación presente en las sociedades y sistemas educativos. Hablamos de exclusión cuando el sistema impide o dificulta la participación de determinadas personas o grupos sociales en los bienes y servicios que la comunidad ofrece a sus miembros.

La inclusión es un concepto en evolución y es posible observar que existen diferentes acepciones respecto a su significado. En muchos casos se limita el concepto a los niños y niñas con discapacidad y otros etiquetados como necesidades educativas especiales, o se utiliza como una nueva forma de denominar a la educación especial o como sinónimo de integración, cuando se trata de dos paradigmas distintos que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes (Blanco R, 2009).

Los enfoques de la integración y de la inclusión difieren en cuanto a su finalidad, amplitud y naturaleza de la intervención. En la integración son las personas, sea cual sea su condición, las que se tienen que adaptar o asimilar a los contextos y servicios que se mantienen inalterables, mientras que en la inclusión son los servicios y contextos los que se adaptan para dar respuesta a la diversidad de necesidades de todas las personas.

El movimiento de integración escolar surge en los años 60, en el marco de los movimientos sociales en pro de los Derechos Humanos con la finalidad de hacer frente a la segregación educativa de ciertos grupos sociales, entre ellos el de las personas con discapacidad, y hacer efectivo su derecho a educarse en las escuelas comunes de su comunidad. La integración es la concreción del principio de normalización, enunciado por Bank Mikkelsen (1959), que significa que las personas con discapacidad tengan una vida lo más parecida posible al resto de los ciudadanos en cuanto a opciones y oportunidades y en las diferentes áreas de la vida social. Los principios de normalización e integración educativa, se instalan en Chile en la década de los 80, cuando se inician algunas experiencias de más bien aisladas y poco sistemáticas, producto por lo general de voluntades individuales tanto en el sector público como privado (Unicef/UNESCO/HINENI, 2001).

El enfoque de la integración se caracteriza por los siguientes aspectos:

**El foco de atención es la incorporación de ciertos grupos de estudiantes segregados en escuelas o programas especiales a las escuelas comunes.** En este sentido supuso un avance en el ejercicio del derecho a la educación pero la experiencia ha mostrado que esta incorporación en muchos casos no se ha traducido en una verdadera participación en igualdad de condiciones porque los sistemas educativos se han mantenido inalterables.

**El carácter voluntario de la integración.** La tendencia en la mayoría de los países, al igual que en Chile, ha sido el carácter voluntario de la integración asociado a la elaboración y aprobación de proyectos y la provisión de recursos adicionales. Si bien esta puede ser una estrategia adecuada en un principio para generar una actitud favorable de la comunidad ha tenido una serie de efectos que es preciso considerar. En primer lugar, la voluntariedad limita el pleno ejercicio del derecho a la educación y atenta contra la igualdad de oportunidades educativas. Si consideramos la inclusión como un derecho esto conlleva la obligación de los Estados para garantizarlo y no se puede dejar a la buena voluntad de las escuelas.

Otro efecto de la voluntariedad es la limitación de cupos que conlleva la necesidad de seleccionar qué estudiantes se pueden integrar, produciéndose una tendencia a integrar a aquellos con necesidades menos significativas, especialmente en contextos donde los incentivos están asociados a resultados de aprendizaje. En Chile el mayor porcentaje de estudiantes integrados tiene necesidades educativas especiales transitorias, algo que se ve favorecido por el propio decreto 170.

La tercera consecuencia de la voluntariedad es la concentración de estudiantes con mayores necesidades en determinados centros, especialmente los municipales, porque otros establecimientos cercanos tienden a derivar a alumnos con dificultades a las escuelas de integración. En Chile, los establecimientos municipales concentran un mayor número de estudiantes con NEE y es también mayor el número de estudiantes con NEE permanentes (MINEDUC/Fundación Chile 2013).

**La intervención se centra más en la atención individualizada de los estudiantes que en la transformación del sistema educativo y de la enseñanza.** En el enfoque de la integración, los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que adaptar o “asimilar” a la oferta educativa disponible (currículum, valores, normas, etc.) independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida. El sistema educativo permanece inalterable, razón por la cual las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades los estudiantes que no tienen cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados, etc.) que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y participación de todos (Blanco, R 2009). La experiencia ha mostrado que la integración de ciertos grupos nos es muy eficaz cuando las escuelas no están preparadas para atender a la diversidad del alumnado en general.

Este enfoque ha tenido como consecuencia que muchas veces los estudiantes estén incluidos en la escuela pero no participen plenamente del currículum ni de las actividades educativas, es decir las prácticas educativas son homogeneizadoras generando exclusión dentro de las aulas.

**Los recursos adicionales y apoyos están orientados preferentemente a los estudiantes etiquetados como “alumnos con necesidades educativas especiales” o “alumnos de integración”.**

En el enfoque de la integración la provisión de recursos materiales y humanos adicionales se vincula al proceso de identificación de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, y los profesionales de apoyo proceden del ámbito de la educación especial. La intervención de los apoyos está más orientada al trabajo individual con los estudiantes del programa de integración, muchas veces fuera del aula, que a mejorar las condiciones del contexto y de la enseñanza que limitan la participación y aprendizaje de todos. Sus funciones más habituales son la evaluación y seguimiento de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, la elaboración de las adaptaciones curriculares, la orientación a docentes y familias, y la articulación con recursos y

servicios de la comunidad que puedan contribuir a la atención de las necesidades de los niños integrados.

Asociar los recursos adicionales a determinados estudiantes con necesidades educativas especiales ha conducido, en muchos casos, a etiquetar a un mayor número de estudiantes para obtener los recursos adicionales, con las consecuencias negativas que esto tiene tanto para los niños y niñas como para las expectativas del entorno. Otra consecuencia muy generalizada es que la responsabilidad de la educación de los estudiantes integrados recae a menudo en los especialistas o profesionales de apoyo

**Mayor énfasis en la socialización que en los resultados de aprendizaje.** Con frecuencia se ha concebido que la principal finalidad de la integración educativa es la socialización de los niños y niñas dando mayor importancia al desarrollo de capacidades relacionadas con la interacción social que a los aprendizajes de las diferentes áreas curriculares, tal como se muestra en la investigación realizada recientemente en Chile (MINEDUC/Fundación Chile 2013). En este estudio se concluye que la estrategia de los proyectos de integración se está configurando más como una política de promoción de la sociabilidad de los alumnos con NEE, que en una estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes. Se constata un impacto positivo en los estudiantes con NEE asociado a temas sociales y en el desarrollo de valores de respeto por la diversidad y empatía en los niños sin NEE, sin embargo los avances en aspectos pedagógicos y en términos de aprendizaje son más débiles.

**Ha supuesto más una transformación de la educación especial que de la educación general y de las escuelas comunes.**

En la mayoría de los países, al igual que en Chile, la integración se ha promovido desde las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, y no ha logrado articularse con otras iniciativas de las reformas educativas ni promover cambios substantivos en la educación general. La integración ha supuesto mayores cambios en el ámbito de la educación especial que ha pasado a concebirse como un conjunto de servicios, recursos humanos y conocimientos especializados que se ponen al servicio para atender las necesidades especiales de los estudiantes, ya sea en las escuelas especiales o en las escuelas comunes. Esto ha significado que se replantee el rol de las escuelas especiales como centros de recursos de apoyo a la comunidad y a las escuelas comunes, aunque este es un proceso que todavía es bastante incipiente en muchos países- y se ha promovido la elaboración de proyectos de integración en los centros que terminan siendo un proyecto paralelo para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. El estudio ya mencionado (MINEDUC/Fundación Chile 2013) muestra que los PIEs no han logrado cambios institucionales substantivos porque se focalizan en el trabajo con las NEE ni se articula con otras políticas educativas. Hay poca participación de los profesores de las aulas comunes en su elaboración y tienden a funcionar con un equipo paralelo al equipo de gestión, siendo su motor el profesor especialista que funciona en unidades específicas como la sala de recursos. Los profesores especialistas de apoyo no tienen participación en los Consejos de Profesores y no se generan espacios ni tiempos apropiados para la colaboración.

El término inclusión se opone al de exclusión, al igual que el de integración se opone al de segregación. Mientras que la integración supuso un paso hacia adelante en el ejercicio del derecho a la educación al combatir la segregación de ciertos grupos en escuelas diferentes al resto de la población, la inclusión va más allá al promover que todas las personas sean tratadas como sujetos iguales en derechos y dignidad, respetando sus diferencias y su propia identidad.

La inclusión se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación (Booth, Ainscow 2000, UNESCO 2005 b). Su finalidad es ofrecer una educación de calidad que considere las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, con especial atención a aquellos que puedan estar en situación de exclusión o en riesgo de ser marginados, por lo que su foco de atención es más amplio que el de la integración. Esta formulación más amplia supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad (Ainscow 2001). La educación inclusiva aspira a lograr el pleno acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, sea cual sea su situación o condición. El acceso implica eliminar las barreras físicas, actitudinales y económicas que limitan hacer efectivo el derecho a la educación en cualquier nivel o modalidad educativa. La permanencia se refiere a lograr que todos los estudiantes asistan de manera regular a la escuela y concluyan los estudios. La participación significa que todos los estudiantes tomen parte lo más posible del currículo y actividades educativas y extraescolares, que tengan un papel activo en su proceso de aprendizaje y que puedan expresar sus opiniones y se consideren sus puntos de vista en todas las decisiones que les afectan. El aprendizaje finalmente alude a la necesidad de que todos los niños aprendan el máximo posible, en función de sus posibilidades, de manera que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los niños ni condicione sus opciones de futuro. Este aspecto es sumamente importante en el caso de los niños y niñas con discapacidad porque suele restringirse sus posibilidades de aprendizaje debido a las falsas creencias y estereotipos.

### **Señas de identidad de la educación inclusiva**

- 1. La inclusión se refiere a todos los estudiantes e implica una nueva visión de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad.** Mientras que en la integración el foco son ciertos grupos, tradicionalmente educados en escuelas segregadas, la inclusión se refiere a todos los estudiantes con especial atención a quienes están más excluidos o en mayor riesgo de ser marginados. La diversidad es una condición inherente a la naturaleza humana y está dentro de lo normal; todos los seres humanos compartimos una serie de características que nos asemejan y tenemos al mismo tiempo otras que nos hacen ser únicos e irrepetibles en cada caso.

En el ámbito educativo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje como consecuencia de su origen social y cultural y sus



características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Esto significa que todos los estudiantes y no sólo solo algunos son diferentes, aunque las necesidades educativas de ciertos alumnos puedan requerir mayores apoyos y recursos diferenciados para participar y progresar en su aprendizaje (Blanco R 2009).

La inclusión por tanto no es una política de educación especial sino una política educativa general y una responsabilidad del ministerio de educación en su conjunto y de las escuelas comunes. .

- 2. El foco de atención es transformar los sistemas educativos y las escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes, y no sólo a algunos, y dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje.** Mientras que en la integración el énfasis es intervenir en los estudiantes y prepararlos para que encajen en la oferta educativa disponible, en la inclusión se trata de promover cambios sustantivos en los contextos en los que se desarrollan y aprenden (contexto social, marco político y el contexto del centro y del aula), porque el mismo sistema que excluye no puede incluir (Blanco, R 2009).

### 3.2. DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES A LAS BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

Desde el enfoque de la inclusión se evita el término necesidades educativas especiales y se adopta el de barreras al aprendizaje y participación, aunque en la legislación y políticas de la mayoría de los países, al igual que en se utiliza el de necesidades educativas. Este concepto fue acuñado en el informe Warnock (1979), documento fundamental para el desarrollo de la integración en Gran Bretaña, para referirse a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada.
- Provisión de currículo especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación

Esta definición se refleja en la adoptada por Chile en la Ley General de Educación, promulgada en 2009, que en su artículo 23 del Título I expresa lo siguiente:

“Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

El concepto de necesidades educativas especiales abarca un universo más amplio que el de la discapacidad, ya que existen otros estudiantes que por diversas causas pueden requerir las

ayudas y apoyos señalados durante su vida escolar para lograr el máximo aprendizaje y participación. Es decir pueden ser de carácter transitorio o permanente.

La amplitud del concepto de necesidades educativas especiales también queda reflejada en la definición adoptada en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO1994), para referirse a todos los niños que, por la razón que fuere, no se benefician de la enseñanza escolar. En este marco se establecieron las acciones a desarrollar para proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales de los alumnos, sea cual sea el origen de las mismas.

Uno de los avances fundamentales del concepto de NEE es que deja de poner el acento en el déficit de las personas pasando a preocuparse de sus necesidades educativas, en términos de recursos y ayudas adicionales, para avanzar hacia los fines de la educación y progresar en relación con el currículo escolar, obligando a los sistemas educativos a proporcionarlos a quienes en determinados momentos puedan necesitarlos. Sin embargo, con el paso del tiempo este concepto ha presentado ciertas limitaciones en su aplicación que explicarían en parte su cuestionamiento en la actualidad.

Pese a que el concepto necesidades educativas especiales pretendía superar la categorización basada en los sujetos, su uso ha terminado estableciendo categorías como alumnos con necesidades educativas asociadas o no asociadas a discapacidad, o alumnos con necesidades educativas permanentes o transitorias. Por otro lado el hecho de hablar de necesidades educativas especiales separa a estos alumnos del resto y conduce a pensar que su educación es algo especial o adicional en comparación con la educación ordinaria y que es una responsabilidad de los “especialistas” (Ainscow 2001). Además el hecho de centrarse en determinados estudiantes desvía la atención de los factores del contexto y la enseñanza que limitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes y limita la posibilidad de promover cambios en las políticas y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado y los sistemas educativos mantienen el “status quo”.

Un tercer elemento de tensión se produce por la dificultad de aplicar el término en la práctica, cuando las administraciones educativas necesitan identificar qué alumnos requieren recursos y apoyos específicos o adicionales, lo cual conduce a clasificar a los estudiantes y a etiquetar a un mayor número con NEE para obtener dichos recursos. El etiquetaje tiene consecuencias negativas tanto para los estudiantes (baja autoestima y autoconcepto) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación). A esto es preciso añadir que las etiquetas permanecen, como lo muestra el hecho de que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal suelen quedarse con la etiqueta a lo largo de su vida escolar, aunque ya no experimenten dificultades de aprendizaje.

En el enfoque de la inclusión surge el término **barreras al aprendizaje y la participación** para resaltar el carácter interactivo y social de las dificultades que puedan enfrentar los estudiantes para participar y aprender. La inclusión se concibe como un movimiento que pretende eliminar las

barreras que impiden o limitan el acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes. Las barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos en los que se desenvuelve: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Booth, T y Ainscow M 2004), lo cual es coherente con la concepción del desarrollo y aprendizaje de naturaleza interactiva desarrollada en el apartado 1 de este capítulo.

El concepto de barreras no hace referencia a individuos o grupos sino que resalta que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. Esta perspectiva interactiva y contextual conduce a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse (Echeita, 2006).

### 3.3. DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES A LOS DISEÑOS UNIVERSALES DE APRENDIZAJE

La inclusión significa transitar desde un currículo y una pedagogía homogéneos con diferenciación para algunos a un currículo y una pedagogía accesibles a todos. Es necesario garantizar la igualdad en el acceso al conocimiento respetando al mismo tiempo la diversidad social, cultural e individual. Las adaptaciones curriculares y estrategias diferenciadas para los niños con necesidades educativas especiales es la estrategia predominante, dada la uniformidad del currículo y de los procesos pedagógicos imperantes. El concepto de las adaptaciones curriculares está vinculado al de necesidades educativas especiales, porque uno de los recursos y ayudas que se consideran especiales en dicha definición es la de adaptar el currículo. Las adaptaciones curriculares es una de las principales medidas adoptadas en las políticas de integración de muchos países, como es el caso de Chile.

En términos generales, las adaptaciones curriculares son un proceso de toma de decisiones tendente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los estudiantes y lograr su máximo desarrollo personal y social (Blanco R 1999 a). Estas no se restringen a los alumnos con discapacidad sino que pueden requerirlas otros estudiantes que, por sus condiciones de desarrollo personal o experiencia educativa, presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que le corresponde por edad. Las adaptaciones curriculares se realizan tras un proceso de evaluación psicopedagógica y sirven para coordinar las actuaciones de los distintos profesionales y servicios que intervienen con el alumno y la colaboración con las familias.

Las adaptaciones curriculares forman un continuo que va desde la provisión de medios de acceso al currículo a las adaptaciones curriculares significativas y no significativas. Los medios de acceso generalmente tienen carácter permanente ya que son imprescindibles para que el proceso de aprendizaje y de socialización se produzca en las mejores condiciones posibles. Los medios de acceso al currículum se refieren a:

- Condiciones físico-ambientales como la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad adecuada etc.
- Provisión de materiales, equipamiento y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades educativas con autonomía como máquina braille, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz etc.), o la adaptación de materiales de uso común (aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar la estructura gramatical de un texto, incorporar imanes a puzles etc.).
- Aprendizaje y uso de códigos de comunicación alternativos, aumentativos o complementarios al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille) (Blanco, R. 1999).

Algunos estudiantes pueden requerir solamente medios de acceso al currículo, pero en otros casos es necesario adaptar el currículo mismo, es decir realzar ajustes en los objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Las adaptaciones del currículo pueden ser no significativas, las cuales se llevan a cabo en elementos no prescriptivos como la secuenciación, la metodología o la evaluación, o significativas, aquellas que afectan a elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden por lo tanto tener efectos en la titulación. Este segundo tipo de adaptaciones ocurren cuando es necesario dar prioridad a ciertos aprendizajes o introducir algunos de forma individual para el alumno, teniendo que renunciar de forma temporal o permanente a otros (Blanco, R. 1999). También se puede hablar de adaptaciones curriculares en los casos en que el currículo se enriquece o compacta para atender las necesidades de estudiantes con altas capacidades o talentos especiales (Benavides Maryorie et al. 2004).

En el artículo 27 de la Ley General de Educación se establece lo siguiente: “Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”.

Las adaptaciones curriculares constituyeron un avance importante respecto de los “programas de desarrollo individual” que se basaban en los déficits de los estudiantes y que solían realizarse a partir de currículos paralelos con un enfoque más rehabilitador que educativo. Las adaptaciones curriculares han supuesto un cambio fundamental en la atención de las necesidades educativas especiales al adoptar un enfoque educativo en lugar de rehabilitador y la adopción del currículo común como referente para la educación de estos estudiantes. No obstante estos avances también han mostrado algunas limitaciones en la práctica que se analizan a continuación.

En muchos casos se entiende la adaptación como reducción o simplificación del currículo, sin haber intentado que los estudiantes alcancen los objetivos por diferentes estrategias pedagógicas, lo cual puede limitar de forma importante su participación y aprendizaje. Una segunda dificultad

tiene que ver con la burocratización del proceso. En general la valuación psicopedagógica, paso previo a las adaptaciones, demora más allá de lo deseado y esto retrasa la toma de decisiones para intervenir perdiendo un tiempo muy valioso para el aprendizaje de los estudiantes. Suelen considerarse además como un trámite formal para presentar a la administración educativa en lugar de un referente para orientar la práctica educativa. Otra dificultad detectada es que muchas veces terminan en un trabajo segregado para los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En el enfoque de la inclusión más que las adaptaciones curriculares individualizadas se aboga por diseños universales curriculares y de aprendizaje que sean accesibles a todos. El término diseño universal hace referencia a productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El término “universal” no significa algo único y válido para todos sino ofrecer una multiplicidad de posibilidades diversificando lo único y uniforme, y no excluye proporcionar ayudas técnicas para grupos particulares de las personas con discapacidad.

El término “diseño universal” a menudo se usa como sinónimo de las adaptaciones curriculares que se realizan “después de haber diseñado un currículo o una programación del aula”. Sin embargo, el DUA se refiere al proceso por el cual el currículo (los objetivos, contenidos, los métodos, las actividades, o las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer la diversidad de necesidades educativas del mayor número posible de estudiantes, en lugar de introducir cambios una vez diseñado el currículo general, como es el caso de las adaptaciones curriculares. Cuando un currículo se diseña pensando en todos muchas de las adaptaciones curriculares realizadas a posteriori, pueden ser reducidas o eliminadas, favoreciendo una mayor participación de todos los estudiantes (CAST 2008).

Diseñar currículos flexibles que reduzcan las barreras al aprendizaje y proporcionen fuertes apoyos aprendizaje para alcanzar las necesidades de todos los aprendices. Los principios que guían el diseño universal de aprendizaje son los siguientes (CAST 2008)<sup>2</sup>:

- **Proporcionar múltiples medios para motivar y comprometer a los niños con el aprendizaje.** Los niños y niñas difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Cada niño se enfrenta de forma diferente ante los nuevos aprendizajes en función de distintos factores como su autoestima, la capacidad de asumir riesgos, sus conocimientos y experiencias previas, sus intereses o la forma en que se le presentan las tareas. Es preciso conocer sus diferentes intereses y expectativas para planificar actividades que les motiven, así como utilizar estrategias para ampliar sus intereses. Hacer explícitos los objetivos de cada tarea, e informar del conjunto de actividades que se van a desarrollar y de la relación entre ellas, y considerar sus opiniones y puntos de vista sobre los temas a trabajar son estrategias muy valiosas para aumentar la motivación e implicación en el aprendizaje.

---

<sup>2</sup> Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA

- **Proporcionar múltiples medios de presentación y representación** para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes, y diversas estrategias para que puedan procesar y comprender la información y construir significados respecto de los contenidos de aprendizaje. Los niños y niñas difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con discapacidades o con dificultades de aprendizaje, diferencias culturales o de idioma, pueden requerir diferentes maneras para acceder a la información o contenidos de aprendizaje y facilitar su representación y comprensión. Otros pueden simplemente captar mejor la información a través de métodos visuales o auditivos que a través de un texto escrito. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los alumnos, por lo que es fundamental ofrecer diferentes medios que incluyan a todos.
- **Facilitar múltiples formas de participación y diseñar actividades y juegos pertinentes para todos.** Se trata de planificar actividades que permitan la máxima participación de todos los niños y niñas, considerando los distintos intereses, niveles y ritmos de aprendizaje, códigos lingüísticos y las necesidades específicas que se puedan derivar de las distintas discapacidades presentes en el aula.

Atender la diversidad requiere utilizar diferentes métodos y estrategias, diseñar una variedad de juegos y actividades para lograr objetivos comunes o actividades que permitan trabajar determinados aprendizajes con diferente grado de complejidad. Metodologías como el aprendizaje por proyectos, los rincones temáticos, o las estrategias de aprendizaje cooperativo han mostrado ser una herramienta muy potente para atender la diversidad y la inclusión porque los niños aprenden de y con sus compañeros. Es necesario también contar con una variedad de juegos, textos, y materiales didácticos, que estos tengan pertinencia cultural y estén libres de estereotipos. En algunos casos será también necesario disponer de materiales y equipamientos específicos o adaptados para los niños con necesidades educativas especiales.

- **Proporcionar múltiples medios de expresión.** Los alumnos difieren en el modo en que pueden realizar las tareas y expresar lo que saben. Los niños que provienen de una cultura distinta y hablan otra lengua, que tienen una discapacidad o una enfermedad crónica abordan las tareas del aprendizaje y demostrarán su dominio de manera muy distinta. Algunos serán capaces de expresarse correctamente por escrito pero no oralmente, y viceversa. En realidad, no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones para expresarse es esencial. Todas las personas nos comunicamos a través del lenguaje y existen diferentes lenguajes o formas de comunicación, además del lenguaje hablado como la lengua de señas, comunicación no verbal, la visualización de textos, el braille, la comunicación táctil, los medios de voz digitalizada.

### 3.4. RECURSOS Y SISTEMAS DE APOYO DISPONIBLES PARA TODAS LAS ESCUELAS Y ESTUDIANTES QUE LOS REQUIERAN

En el enfoque de la inclusión el sistema de apoyo se concibe de manera distinta al de la integración. En primer lugar, el apoyo no está restringido a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, o del “programa de integración”, sino que se considera como un recurso para la escuela en su conjunto de manera que se beneficien todos los docentes, estudiantes y familias.

Una segunda diferencia es que el apoyo no se limita a los profesionales especializados sino que se concibe de manera más amplia. El apoyo inclusivo se refiere a todas aquellas actividades y recursos que complementan la labor de los docentes y contribuyen a incrementar la capacidad del centro para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes y facilitar su plena participación y aprendizaje (UNESCO 2001). Proporcionar apoyo a los niños o docentes o familias es sólo una de las formas de aumentar la participación y aprendizaje de los niños, el apoyo también tiene lugar cuando los docentes planifican las actividades pensando en todos los niños, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí. Cuando se planifican actividades para lograr la participación de todos, la necesidad de apoyo individual se reduce (Booth; Ainscow 2004).

Los apoyos por tanto forman un continuo que abarca desde estudiantes, docentes, directivos, familias, alumnos en prácticas hasta profesionales como psicólogos, profesores diferenciales, fonoaudiólogos, intérpretes de señas, equipos multiprofesionales que pueden ser fijos en los centros o externos como servicios itinerantes, servicios de extensión de las escuelas especiales o centros de recursos. Los apoyos deben contribuir al desarrollo de enfoques inclusivos y han de ser integrales, es decir los diferentes servicios e instituciones deben trabajar juntos.

Una tercera diferencia en el enfoque de la inclusión es el modelo de intervención de los apoyos. La atención a la diversidad exige un nuevo rol de los profesionales de apoyo superando la práctica tradicional basada en un enfoque individual de carácter remedial a una intervención de carácter educativo y curricular basada en la colaboración. La labor de los apoyos se orienta a colaborar con los docentes y centros educativos en la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación y en la búsqueda de soluciones para superar dichas barreras. En este sentido han de colaborar con los docentes en la mejora y enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera que se beneficien todos los estudiantes.

En la Convención de las Personas con Discapacidad se establece que los Estados han de brindar apoyos para hacer efectivo el derecho a la educación, asegurando que:

- a) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- b) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema educativo general de educación, para facilitar su formación efectiva

- c) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social de conformidad con el objetivo de la plena inclusión

La intervención de los profesionales de apoyo, ya sean externos o internos a las escuelas, se puede situar en un postura médica o clínica que se preocupa de alumnos particulares con alguna dificultad a una intervención más amplia orientada a colaborar en los procesos educativos de carácter general (currículum, métodos de enseñanza y de evaluación, interacciones entre docentes y alumnos) para garantizar la participación y aprendizaje de todos y prevenir las dificultades o problemas que puedan surgir por una enseñanza inadecuada. Intervenir en el contexto para identificar las barreras al aprendizaje y la participación es indispensable porque, como ya se ha expresado, las dificultades de aprendizaje y de participación son de naturaleza interactiva.

### 3.5. CONDICIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE ESTABLECIMIENTOS INCLUSIVOS

Un centro educativo inclusivo es aquel en el que se acoge a todos los niños y niñas de la comunidad, sin mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, y que transforma su cultura, organización y prácticas pedagógicas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos con discapacidad (Blanco R 1999 b).

Las escuelas y aulas inclusiva no acogen sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que acoge a todos los que acuden a ella y se adapta –con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes. La pedagogía está centrada en el niño y se brinda la oportunidad de que todos aprendan juntos de y con sus compañeros (Stainback 2001).

Avanzar hacia centros educativos inclusivos requiere una serie de transformaciones en el nivel de las políticas y sistemas y de las propias escuelas. Diferentes estudios han identificado una serie de factores o condiciones que facilitan la atención a la diversidad y la plena participación y aprendizaje de todos, que son coincidentes con los factores que favorecen el desarrollo de escuelas eficaces con un énfasis en la diversidad. A continuación se detallan algunos elementos que caracterizan un centro educativo inclusivo, basados fundamentalmente en el Índice de Inclusión (Booth, T; Ainscow M 2004).

#### **La comunidad educativa comparte la filosofía y valores de la inclusión.**

El proyecto educativo refleja la atención a la diversidad social, cultural e individual como un tema transversal, y todos los miembros de la comunidad educativa se comprometen y responsabilizan para que el centro sea más inclusivo. Se valora la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje en vez de un problema, y se comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades y asegurar la plena participación y aprendizaje de todos los niños y niñas en igualdad de condiciones. Se reconocen los valores, normas y cosmovisiones de las



diferentes culturas y se desarrollan acciones para que toda la comunidad educativa comprenda los orígenes y efectos de la discriminación y la intolerancia hacia las diferencias.

Se presta atención al desarrollo integral y de las diferentes potencialidades y los docentes se responsabilizan del aprendizaje de todos los niños y niñas. Se concibe que las dificultades de aprendizaje y la discapacidad no son un problema del niño sino que surgen de la interacción con los contextos en los que se desenvuelven, y que muchas de las barreras están en las actitudes y expectativas, la organización del centro, el currículo y las prácticas educativas, por lo que está en su mano hacer los cambios que minimicen estas barreras.

En un centro inclusivo se evita el uso de etiquetas y existe una actitud para revisar las actitudes y prácticas discriminatorias en relación con el origen social o cultural, el género, la discapacidad, u otros tipos de discriminación y se adoptan medidas para reducir toda forma de discriminación institucional.

### **El centro acoge a todos los niños y niñas de la comunidad y es accesible a todos**

En un centro inclusivo se acoge a todos los niños y niñas de la comunidad y se adoptan medidas para asegurar su permanencia. Se cuenta con un programa para facilitar el periodo de adaptación de los niños y familias que ingresan por primera vez, considerando sus necesidades y características socioculturales. Se definen diferentes estrategias y articulaciones para facilitar la transición fluida entre los diferentes niveles de la educación parvularia y entre esta y la educación básica, especialmente en el caso de los niños y niñas con discapacidad con el fin de garantizar la continuidad de la inclusión.

Un centro accesible a todos no solo significa eliminar prácticas discriminatorias en el acceso al centro, así como los obstáculos económicos y las barreras físicas. Se asegura que el edificio y los espacios son accesibles, considerando las necesidades de todos los niños, especialmente de aquellos con discapacidad, preocupándose por conocer la legislación existente en relación con la accesibilidad de las personas con discapacidad y el diseño universal.

### **Clima relacional y emocional positivo**

De manera muy general el clima se refiere a la percepción y valoración que hacen los diferentes actores de la comunidad educativa sobre el ambiente del centro del que forman parte; normas, valores, relaciones y tipo de convivencia. La forma en cómo se concretan estas variables conduce a la generación de climas propicios o inadecuados para el aprendizaje y la convivencia. En el segundo estudio regional comparativo y explicativo de aprendizaje y factores asociados (OREALC/UNESCO 2008), demostró que la percepción que tienen los alumnos en cuanto al tipo de clima emocional existente en el aula es la variable que, por sí sola, tiene una mayor incidencia en los resultados de aprendizaje que el conjunto de otras variables del aula.

Los centros inclusivos se caracterizan por acoger y valorar a todos los estudiantes, docentes y familias, independientemente de su origen social y cultural, de sus características personales y

situaciones de vida. Hay una preocupación porque los niños se sientan bien consigo mismos, reconociendo a cada uno como una persona única y respetando su dignidad y su identidad personal y cultural. Predomina la valoración positiva y se establecen relaciones de afecto escuchándoles y dirigiéndose a todos para que ningún niño o niña sea invisible, reconfortándoles cuando sienten temor, tristeza o angustia. Se fomentan relaciones positivas entre los niños y niñas, potenciando el respeto y valoración mutua y utilizando estrategias que promueven la cooperación y solidaridad en lugar de la competencia. La disciplina se basa en el respeto mutuo, y se involucra a los niños para establecer las reglas y rutinas del aula y se consideran sus opiniones para mejorar el clima del aula.

Milicic y Aron (2000) hablan de climas nutritivos y tóxicos como favorables o desfavorables al aprendizaje, pudiendo encontrar un amplio rango de situaciones intermedias entre ambos polos. Un clima nutritivo se caracteriza por la percepción de un clima de justicia; reconocimiento y predominio de la valoración positiva; tolerancia a los errores; sensación de sentirse alguien valioso; sentido de pertenencia; conocimiento de las normas y de las consecuencias de su transgresión; flexibilidad de las normas; sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias; acceso y disponibilidad de la información relevante; se favorece el crecimiento personal y la creatividad y se abordan los conflictos de forma constructiva.

La generación de ambientes nutritivos, desde el marco de la convivencia escolar, debe ir asociada a espacios para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan seguros, aceptados e incluidos en ésta; el apego escolar permite de esta forma que todos, y especialmente los niños, puedan desarrollarse en un ambiente de confianza. Los profesores juegan en este aspecto un importante factor de modelaje en los comportamientos de los niños.

### **Altas expectativas respecto de los logros de aprendizaje de todos los niños y niñas**

Existe suficiente evidencia acerca de la gran influencia de la autoestima en el aprendizaje y el equilibrio emocional. Las expectativas, representaciones y los comentarios que realizan los docentes sobre los niños y niñas influyen en su autoconcepto y en su aprendizaje. Hay que evitar el uso de etiquetas, mensajes descalificadores o discriminatorios, juicios de valor que impliquen estereotipos, o, comentarios que impliquen situaciones comparativas entre los alumnos. Si los docentes destacan las fortalezas de todos los alumnos éstos aprenderán también a valorarlas. Los sistemas de recompensas y sanciones han de orientarse a promover la autoestima y la autodisciplina.

En un centro inclusivo se tiene la firme creencia de que todos los niños, incluidos aquellos con discapacidad, pueden aprender si se le prestan los apoyos y ayudas necesarias. Se valoran los logros de todos los niños en función de sus posibilidades y no en comparación con los otros y se fomenta que los niños valoren sus logros y los de los demás. Se evita generar una sensación de fracaso en los niños y familias cuando no siguen el “desarrollo normal”.

## **Comunidades de aprendizaje, participación y colaboración**

Una escuela eficaz para todos se caracteriza por ser una comunidad en la que todos sus miembros aprenden, participan y colaboran para el logro de objetivos comunes. Se consideran las necesidades, expectativas, valores e intereses de todos para favorecer el sentido de pertenencia de niños, familias y docentes a la escuela.

Un centro educativo donde todos sus integrantes, especialmente los docentes, se preocupan por seguir aprendiendo es también un centro donde los estudiantes aprenden más. Existen diversas estrategias para promover el desarrollo profesional de los profesores y directivos que van desde la realización de cursos y talleres, los grupos de reflexión, el trabajo en red entre diferentes centros, el análisis o estudio de casos, el visionado y análisis de videos que muestren diferentes prácticas, entre otros.

La participación es un derecho fundamental que se tiene que garantizar a todos los miembros de la comunidad educativa y especialmente a los niños y niñas. Un centro inclusivo se caracteriza por tener una estructura abierta y flexible que permite relaciones de mayor horizontalidad y en diversas direcciones estableciendo múltiples canales de comunicación y de participación para la toma de decisiones de la comunidad educativa en todos los asuntos que les afecta, definiendo al mismo tiempo las responsabilidades de cada uno de los miembros. La comunicación horizontal es más efectiva que la vertical a la hora de transmitir ideas y prácticas y adquiere una especial relevancia el concepto de colaboración.

Atender la diversidad y lograr que todos los niños y niñas participen y aprendan es una tarea compleja que requiere necesariamente la colaboración entre todos los integrantes de la comunidad educativa; niños y niñas que se ayudan mutuamente, , educadoras y técnicas que planifican y enseñan colaborativamente, profesionales de apoyo que colaboran con los equipos pedagógicos, y familias que colaboran con las educadoras y técnicos para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

La planificación y la enseñanza colaborativa entre educadoras y entre éstas y las técnicos es una herramienta muy eficaz para dar respuesta a la diversidad que puede adoptar diversas formas; observación mutua y análisis y reflexión posterior de las clases, trabajar conjuntamente con un grupo, etc. El trabajo colaborativo implica un nivel de igualdad en la relación y una complementariedad de perspectivas, conocimientos y experiencias. La colaboración requiere tiempos y espacios suficientes para que los docentes y otros profesionales puedan coordinarse y desarrollar un trabajo conjunto y oportunidades de formación para desarrollar las competencias necesarias. Además el trabajo colaborativo entre los docentes es un modelo para los estudiantes

La colaboración con las familias es un elemento esencial en la educación de la primera infancia que implica centros de puertas abiertas y relaciones de respeto y valoración mutua entre las familias y el personal del centro, valorando el conocimiento que tienen de sus hijos y las distintas contribuciones que pueden hacer. Se establecen canales de comunicación para que las familias

estén informadas sobre el proyecto educativo y los progresos de sus hijos, considerando las preocupaciones de las familias y proporcionándoles orientaciones para que apoyen el aprendizaje de sus hijos. Se brindan oportunidades para que se involucren en la toma de decisiones sobre la escuela y participen en actividades del aula o extraescolares, prestando especial atención a aquellas que pueden tener mayores dificultades o temores para participar y relacionarse con los docentes.

Un centro inclusivo se caracteriza por estar abierto a la comunidad y ésta también participa y colabora con el centro involucrando en sus actividades a las distintas instituciones de la localidad y participando en las actividades que se realizan en el contexto comunitario. Se consideran las opiniones de los miembros de la comunidad para el desarrollo del proyecto educativo y se aprovechan las instituciones de la localidad como un recurso de apoyo para el centro; *museos, instalaciones deportivas, grupos comunitarios, líderes de pueblos originarios, personas con discapacidad, bibliotecas, empresas, servicios de salud y de bienestar social, etc.*,

### **Liderazgo compartido y gestión centrada en el aprendizaje**

El compromiso del equipo directivo con la diversidad y los valores de la inclusión, sus capacidades para impulsar y gestionar los procesos de cambios, un liderazgo que favorece la participación y centrado en aspectos pedagógicos, y no sólo administrativos, son elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas.

En un liderazgo de este tipo, se promueve un trabajo conjunto del equipo docente para tomar decisiones y resolver problemas en colaboración, se presta apoyo para enfrentar los procesos de cambio y hay una preocupación por generar un buen clima que favorezca el bienestar de la comunidad educativa.

### **Agrupamientos heterogéneos**

En un establecimiento inclusivo el principal criterio para organizar los grupos por nivel es la diversidad de los niños y niñas en cuanto a capacidades, origen sociocultural, género, etc. Se presta especial atención a designación de los docentes más adecuados según las características de cada grupo y se consideran las relaciones de amistad, la lengua materna y las necesidades educativas especiales a la hora de organizar los grupos.

Cuando hay más de un grupo por nivel hay que intentar que estos sean representativos de la diversidad, y que los niños y niñas con mayores dificultades estén distribuidos de manera equilibrada en los diferentes grupos.

### **Organización del apoyo para atender a la diversidad.**

Cómo ya se ha comentado, desde el enfoque de la inclusión, el apoyo es un recurso para el centro educativo en su conjunto de manera que se beneficien todos los niños, docentes y familias. Un centro educativo inclusivo se destaca por su capacidad para movilizar recursos humanos que

apoyen y colaboren en la atención a la diversidad que van más allá de los profesionales de apoyo (niños que se apoyan entre sí, docentes que trabajan conjuntamente, estudiantes en prácticas, voluntariado). A la hora de planificar el proceso educativo los centros han de identificar con qué recursos de apoyo cuenta, cuáles son sus potencialidades y cómo éstos se pueden maximizar movilizándolo otros recursos y servicios de la comunidad a través del trabajo en redes, bajo una adecuada planificación y articulación (MINEDUC/ U Central 2009).

De la misma forma, la experiencia de apoyo a un alumno puede incrementar el aprendizaje independiente y activo de ese niño, al tiempo que proporciona ideas para mejorar el aprendizaje de un grupo más amplio. En centros con muchos profesionales y muchos niños, la responsabilidad de coordinar el apoyo puede recaer en una persona. En tales circunstancias, aquellos que adoptan este papel deben vincular el apoyo a los niños con actividades que aumenten los conocimientos y habilidades de los profesionales para implicar mejor a todos los niños en las actividades

Es importante reflexionar con la comunidad educativa el sentido, la finalidad y el enfoque del modelo de apoyo, definir las funciones de los profesionales que brindan apoyo en el proyecto educativo y facilitar su participación en la toma de decisiones del centro. Las políticas de apoyo deberían orientarse a la prevención de las dificultades de aprendizaje y de participación y a la reducción de barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación.

y en el caso de brindar apoyo directo a los niños el propósito debe ser aumentar su independencia respecto de dichos apoyos. Las labores de apoyo también implican coordinarse con otros recursos y servicios de la comunidad de manera de expandir su capacidad de respuesta a la diversidad. El apoyo es un derecho para aquellos niños y niñas que lo necesitan en vez de un suplemento o adición especial a su educación y es una responsabilidad de todo el personal de la escuela y no sólo de ciertos profesionales.

**El proyecto educativo y las planificaciones de aula responden a la diversidad del alumnado y son accesibles a todos.**

Las programaciones se planifican considerando la diversidad de culturas, experiencias, necesidades, capacidades, lengua, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, niveles de expresión de todos los niños y niñas para lograr la mayor participación y reducir la necesidad de apoyo individual. Se promueven desde el currículo la comprensión y valoración de las diferencias de contextos, culturas, etnia, género, discapacidad, y se fomentan juegos y actividades que promuevan el desarrollo de la empatía.

Como ya se ha comentado se utilizan diferentes estrategias para lograr la motivación de los niños antes de empezar un nuevo proyecto o actividad para que encuentren sentido a lo que se les propone, explicitando los objetivos de aprendizaje que se persiguen con las actividades y comprobando que todos los niños sepan lo que tienen que hacer. Un diseño universal de aprendizaje también requiere utilizar diferentes medios para presentar los contenidos de aprendizaje y una variedad de estrategias y actividades, privilegiando el aprendizaje cooperativo.

Se utiliza Se brindan diferentes oportunidades para realizar las tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas por ejemplo, utilizando su lengua materna, a través de dibujos, dramatizaciones, de fotografías o de una grabación.

Hay que prestar especial atención al esfuerzo que realizan algunos niños con discapacidad o enfermedades crónicas para realizar las tareas y el tiempo suplementario que puedan requerir algunos de ellos.

### **La evaluación se orienta a optimizar la participación y aprendizaje de todos y a mejorar los procesos de enseñanza**

La evaluación puede ser un elemento facilitador o una barrera para la participación y el aprendizaje. Los establecimientos tienen que definir en su proyecto mecanismos y criterios flexibles de evaluación que guíen la práctica de los docentes, así como los procedimientos para una oportuna identificación, evaluación de los niños que enfrentan dificultades, con el fin de proporcionarles los recursos y apoyos que requieren para progresar en su proceso educativo.

Los docentes han de tener una actitud constante de observación para interpretar las dificultades que encuentran los niños en su proceso de aprendizaje con el fin de hacer los ajustes que sean necesarios. La respuesta a la diversidad requiere usar diferentes procedimientos privilegiando la evaluación a través de las actividades y situaciones cotidianas de aprendizaje y las producciones de los alumnos, son un medio sumamente útil para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno (Blanco R 1999 a). Es importante asimismo involucrar a los propios niños en los procesos de evaluación y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades, las estrategias que les dan mejor resultado para aprender, etc., de forma que se conozcan mejor como aprendices y se responsabilicen de su aprendizaje.

Dado el carácter interactivo del aprendizaje y de las posibles dificultades que puedan surgir, no es suficiente con evaluar a los niños, es necesario también desarrollar procesos de evaluación institucional orientados a identificar las fortalezas y barreras en la organización, las prácticas educativas y la cultura del centro escolar, para impulsar procesos de reflexión y cambio tendientes a superarlas y a incrementar la capacidad de respuesta a la diversidad (Modelo Inclusiva, Hineni 2008).

#### **4. LA DISCAPACIDAD COMO CONDICIÓN DE LA NATURALEZA HUMANA DE NATURALEZA INTERACTIVA Y SOCIAL**

El propósito de este apartado es explicitar la conceptualización de la población objeto del estudio. Las sucesivas definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución desde un modelo centrado en las limitaciones o déficit de individuo hacia un modelo social, en el que la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción de factores individuales y del contexto físico y social. Esta evolución ha ido de la mano con una mirada que ha dejado de centrarse en el déficit y se ha enfocado en la evaluación de

necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, aprobada por todos los países que forman parte de Naciones Unidas en Diciembre de 2006, y ratificada por Chile en 2008, es el instrumento de derecho internacional más relevante para este grupo social. Su propósito es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2006, artículo 1). El instrumento se basa en ocho principios rectores: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer, y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Naciones Unidas, s/f).

La convención no crea ningún derecho nuevo sino que expresa los derechos existentes en una forma que atiende a las necesidades y la situación de las personas con discapacidad y establece una serie de obligaciones y medidas de acción afirmativa para asegurar la igualdad de condiciones que permitan el ejercicio de todos los derechos humanos. En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se establece que la diversidad es inherente a la naturaleza humana y que la discapacidad es una condición más de dicha diversidad. Se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos que enfrenta tales como barreras físicas y actitudes del entorno que impiden o restringen su participación en la sociedad. Cuantos mayores son los obstáculos o barreras más discapacitada se vuelve una persona.

“Las personas con discapacidad son definidas en el instrumento como “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” (Naciones Unidas, 2006, artículo 2).

La naturaleza interactiva de la discapacidad también está presente la Ley 20.422 de Chile, que en su artículo 5° establece lo siguiente: “Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

Desde el enfoque de discapacidad centrado en las limitaciones del individuo la intervención está orientada a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta, en lugar

de promover cambios en el entorno para que éste se adapte a las necesidades de las personas. Este es el enfoque se ha adoptado en el paradigma de la integración

Desde el modelo social, por el contrario, la intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en la sociedad. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política y de derechos humanos, y se promueve la completa participación de las personas con discapacidad en las diferentes áreas de la vida social, incluida la educación. Desde una concepción social, la discapacidad es asunto de derechos humanos y el resultado de la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan por lo que las causas que originan la discapacidad son en gran medida sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la inclusión y la valoración y el respeto de la diferencia.

Si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona afectada, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad. El modelo anterior se centraba en la rehabilitación o normalización de las personas con discapacidad, mientras que el modelo social aboga por una sociedad pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todas las personas.

El concepto de discapacidad desde una concepción social es consistente con la naturaleza interactiva del desarrollo y aprendizaje y con el concepto de barreras al aprendizaje y la participación. Mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, sí que éstas pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales (Booth, T y Aiscow M 2004).

Estableciendo un paralelismo con los enfoques de integración e inclusión, la primera, como se ha visto, se ha orientado fundamentalmente a promover cambios en los individuos para que se adapten a la oferta educativa disponible, mientras que el centro de atención de la inclusión es eliminar las barreras del contexto y prestar los apoyos necesarios para favorecer la plena participación y aprendizaje de todos. La educación inclusiva es por tanto coherente con la actual concepción de la discapacidad.



### III. CONTEXTO POLÍTICO NORMATIVO

A efectos de contar con un marco de referencia que permita encuadrar el análisis presentado en este documento, se ofrece a continuación una descripción sucinta de los principales rasgos de la institucionalidad de la primera infancia en su aspecto educativo (JUNJI, Integra y Ministerio) del Programa de Atención Integral Chile Crece Contigo, así como de algunos elementos de la legislación nacional (Ley General de Educación, y Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad).

#### 1. INSTITUCIONALIDAD PARA LA PROVISIÓN DE EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE<sup>3</sup>

En Chile la educación parvularia pública<sup>4</sup> se organiza en torno a tres instituciones: La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la Fundación Integra y el Ministerio de Educación (MINEDUC). Cada una de las instituciones cuenta con una estructura propia en cuanto a financiamiento, gestión del currículum, sistemas de monitoreo, instrumentos de evaluación etc. De esta manera la provisión de servicios educativos y su fiscalización responden a una variedad de modalidades y regulaciones.

Por un lado JUNJI y Fundación Integra proveen educación gratuita a niños y niñas de 0 a 4 años (sala cuna y niveles medios) mediante centros de administración propia y otros de administración delegada (vía transferencia de fondos). Ambas instituciones prestan también servicio en los niveles de transición, pero es el MINEDUC el que asume la mayor parte de la cobertura en este tramo, ya que muchas de las salas de estos niveles (también llamados pre-kinder y kínder) están incorporadas a escuelas. JUNJI e Integra brindan educación también mediante modalidades no tradicionales tales como jardines de verano y jardines de invierno, salas cunas en cárceles, salas cunas comunitarias etc. En el tramo de 0 a 4 años hay también proveedores privados, con una regulación muy baja por parte del Estado pues para el funcionamiento de un centro de educación inicial sólo se requieren los permisos de infraestructura e higiene de los municipios<sup>5</sup>.

JUNJI además de proveer educación preescolar cumple roles de diseño de políticas y normativas para el primer ciclo, así como de fiscalización y monitoreo. Para el segundo ciclo de la educación preescolar el diseño de normativas, la fiscalización y el monitoreo corresponden al MINEDUC.

---

<sup>3</sup>A continuación se describe muy sucintamente la estructura institucional de la educación parvularia a diciembre de 2013. En este momento está en curso un proceso de cambios. El programa propuesto por la Michelle Bachelet, actual presidenta del país, contempla *“la modernización de la institucionalidad de la educación parvularia, separando el rol de diseño de política, creando una Subsecretaría de Educación Parvularia en el Ministerio de Educación (MINEDUC); del rol fiscalizador, ejercido por una Intendencia de Educación Parvularia en la Superintendencia de Educación; y del rol de provisión del servicio, a cargo de JUNJI, Integra y otros prestadores debidamente acreditados”* Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018, disponible en <http://michellebachelet.cl/programa/>

<sup>4</sup> Si bien Fundación Integra se trata de una institución de derecho privado sin fines de lucro, dado el papel relevante que juega en la provisión de educación parvularia a niños y niñas entre 0 y 4 años mediante recursos entregados por el Estado, se ha incluido aquí como institución del ámbito de la educación pública en el nivel preescolar.

<sup>5</sup> Está en el Congreso en discusión un proyecto de ley que busca hacer obligatoria la solicitud de una autorización salvo en el caso de los jardines comunitarios o aquellos que tengan reconocimiento oficial.

Lo anterior da lugar a lo que algunos denominan como “institucionalidad confusa” (Idea País 2013) que presenta una serie de dificultades: por una parte, no existe una sola entidad con jurisdicción sobre la totalidad de instituciones de educación preescolar ni una política que asegure un estándar mínimo para todos los jardines; hay duplicidad de roles entre MINEDUC y JUNJI en el diseño de políticas y normativas en el primer ciclo; la multiplicidad de funciones que cumple JUNJI puede generar conflictos de interés al ser a la vez proveedora y fiscalizadora. (Idea País 2013).

Con el fin de promover el desarrollo integral de los párvulos y lograr una adecuada coordinación interinstitucional, el año 2011 se creó la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia<sup>6</sup>. Sin embargo, dada la carencia de un marco jurídico con sus funciones y atribuciones y la consiguiente dificultad para ejercer con fuerza la acción coordinadora (Morales, Francisca 2013), el sistema educativo para el tramo de educación parvularia sigue caracterizándose por un alto nivel de fragmentación, con los consiguientes riesgos de caer en duplicidad de roles y funciones, y en la disparidad de calidad de los servicios que brindan.

Tal y como se ha mencionado con anterioridad, este estudio tiene foco en el “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana” y por lo tanto se centra en la atención que JUNJI e Integra brindan en jardines de administración propia en programas regulares. Sin embargo, a la hora de abordar el marco político normativo, el estudio revela situaciones directamente relacionadas con el contexto de fragmentación institucional arriba descrito y es importante mantener en mente una mirada del conjunto de la institucionalidad de educación parvularia del país.

## 2. SISTEMA INTEGRAL DE ATENCIÓN A LA INFANCIA CHILE CRECE CONTIGO

CHCC es fruto de las deliberaciones del Consejo Asesor para la Reforma de las Políticas de Infancia creado el 2006. Nace de un minucioso diagnóstico de las políticas públicas de atención a la infancia existentes en Chile en ese momento, del análisis de políticas desarrolladas en otros países, y de la participación de distintos actores de la sociedad (Consejo Asesor Presidencial Para la Reforma de las Políticas de Infancia, 2006). Tras el análisis y propuestas de acciones para la implementación desarrollada por el Comité de Ministros de Infancia y el Grupo Técnico Interministerial, el año 2007 nace el Sistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo, el cual el año 2009 se institucionaliza mediante la ley 20379, aprobada por unanimidad, transformándose así en una política pública estable. ChCC parte de un enfoque de derechos del niño; considera los determinantes sociales de la salud, y tiene un enfoque sistémico-ecológico.

---

<sup>6</sup> Entre sus objetivos estaba centralizar el diseño de las líneas directrices de políticas públicas para la Educación Parvularia desde el Ministerio de Educación; coordinar la implementación de políticas públicas entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación INTEGRA, y la División de Educación General, específicamente la Unidad de Párvulos; así como representar al Ministerio en materia de primera infancia con otros ministerios y servicios, para potenciar el trabajo interinstitucional. [http://www.educacion2.udp.cl/seminarios/201109/ppt/00-Sec\\_Ejec\\_Primer\\_Infancia.pdf](http://www.educacion2.udp.cl/seminarios/201109/ppt/00-Sec_Ejec_Primer_Infancia.pdf) Se puede apreciar que los objetivos de la Secretaría abarcan también a otras instancias gubernamentales, en particular aquellas vinculadas a Chile Crece Contigo.

Con miras a establecer la acción intersectorial necesaria para brindar una atención integral a la primera infancia, se establecieron los siguientes **principios para la planificación y gestión territorial** de ChCC:

- La participación de varios ministerios en la ejecución de la intervención.
- Una planificación basada en los derechos y una oferta programática que permita prestar los servicios que la gente necesita.
- Un fondo compartido para varios ejecutores que obedece a la existencia de un solo presupuesto, el cual se distribuye entre los actores y sectores participantes de acuerdo al plan estratégico.
- El uso del enfoque poblacional con énfasis en los más vulnerables.
- La gestión territorial (Molina, H. 2010).

El **modelo de articulación de ChCC** opera a distintos niveles. A nivel nacional<sup>7</sup>, la coordinación y articulación del Sistema corresponde al Ministerio de Desarrollo Social. Junto a este ministerio, participan del Sistema las demás instituciones que tienen la responsabilidad de ejecutar las prestaciones del Sistema, como el Ministerio de Salud (MINSAL), Ministerio de Educación (MINEDUC), Ministerio de trabajo (MINTRAB), Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Servicio Nacional para la Discapacidad (SENADIS).<sup>8</sup> A nivel regional, se produce la articulación a partir de las Secretarías Regionales Ministeriales y de las Direcciones Regionales de los Servicios Públicos. Cada Seremi de desarrollo social cuenta con un encargado regional de ChCC dependiente de la Secretaría Regional de Planificación (SERPLAC) y del Gerente del componente de Salud del sistema, que se encarga de la coordinación de los servicios de salud de la región para dar cuenta de las demandas de implementación de las prestaciones que garantiza el sistema.<sup>9</sup> En el nivel provincial la función de coordinación se desarrolla desde las Gobernaciones.<sup>10</sup>

Pero la base del modelo de gestión es descentralizada y es en los municipios donde se materializa la articulación de las prestaciones que sean pertinentes a las necesidades particulares de la población. Es en el espacio local donde las personas se encuentran con las instituciones, y los municipios operan como centros articuladores de la protección social. A partir de un modelo general, existen matices diferenciados de acuerdo al territorio y población a partir de lo que se ha llamado “Red Básica ChCC”, la cual congrega a representantes de diversas unidades municipales responsables de los servicios, beneficios o programas de apoyo al desarrollo infantil y familiar; representantes de la red de prestadores de servicios de salud a nivel comunal; y representantes de JUNI e Integra. Existe también una “Red Ampliada ChCC” que incorpora actores del Municipio como encargados de la Ficha de Protección Social, subsidios, vivienda y otros; organizaciones

---

<sup>7</sup> <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/como-funciona/>

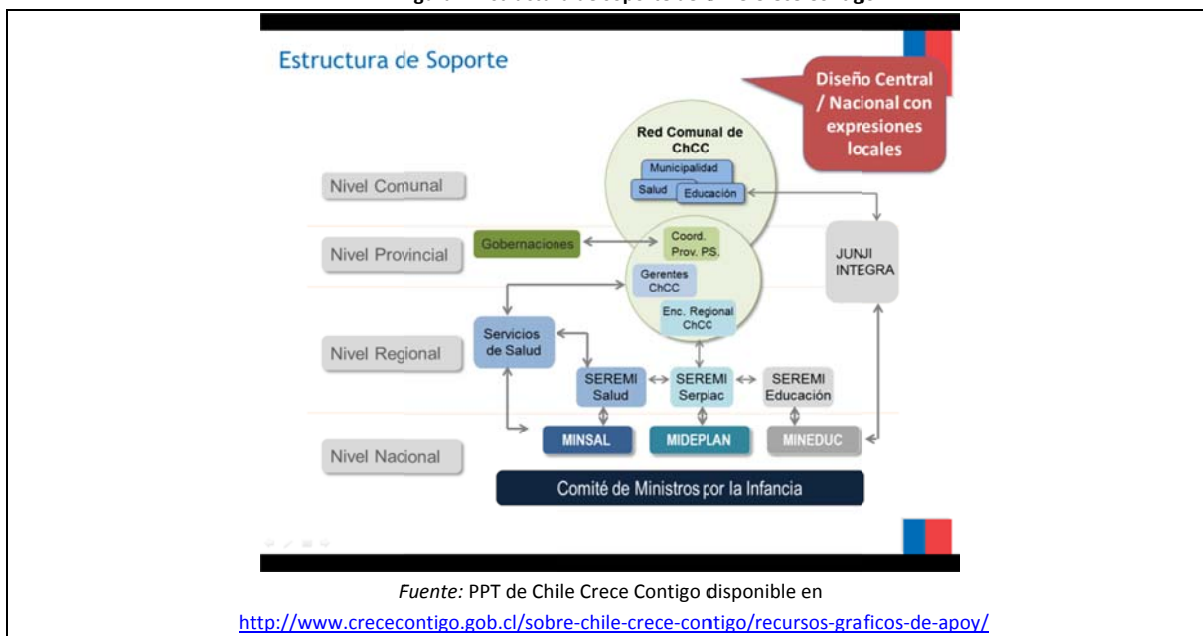
<sup>8</sup> Para ver las prestaciones específicas de cada uno de ellos visitar <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/como-funciona/>. En este documento se tratarán en particular las brindadas por el MINSAL y JUNJ. En particular se abordará la articulación entre los prestadores a nivel local, que es donde se materializa la atención integral.

<sup>9</sup> JUNJI (2010) *El Enfoque Territorial en el Trabajo Educativo de JUNJI*, Colección Currículo II, 6.:

<sup>10</sup> *ibid.*

comunitarias; instituciones dedicadas al apoyo a personas con discapacidad, etc., la cual se activa principalmente para la gestión de prestaciones diferenciadas del Sistema ChCC.

Contexto político normativo  
 Figura 1: Estructura de soporte de Chile Crece Contigo



Cualquier punto de contacto del niño o niña con los servicios públicos debe activar la red ante situaciones de vulnerabilidad en el Sistema de Protección Social. El principal eje del modelo de provisión de servicios es el componente de salud, el cual incorpora a la atención tradicional un enfoque biopsicosocial, ecológico e integral. (Ver figura 2)

Hablar de políticas integrales implica romper la lógica en que una entidad ostenta un rol hegemónico y de propiedad en la acción pública. Las políticas integrales requieren un cambio de paradigma, donde las relaciones de poder sean ejercidas de forma democrática, con dinámicas horizontales, especialmente en lo relativo a la toma de decisiones. Para ello es necesario contar con diversos canales de comunicación y participación. Por eso también se privilegia la descentralización en la planificación de acciones además de en la ejecución, como forma de crear sinergias entre las instituciones locales (Molina, H.,2010).

Chile Crece Contigo entrega **prestaciones** de distinta naturaleza<sup>11</sup>:

a) *Prestaciones dirigidas a toda la población nacional*: sensibilización, promoción, información y educación sobre cuidado y estimulación oportuna de niños y niñas, con el objetivo de favorecer

<sup>11</sup> <http://www.crececontigo.gob.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-ofrece/>

entornos familiares y comunitarios que contribuyan al despliegue máximo del potencial de desarrollo de niños y niñas en esta etapa de la vida.<sup>12</sup>

b) *Prestaciones encuadradas en el Programa al Desarrollo Biopsicosocial*: dirigidas a todos los niños y niñas que se atienden en el sistema público, consiste en un sistema de control, vigilancia y promoción de la salud de niños y niñas de primera infancia, desde la gestación hasta que cumplen 4 años de edad.<sup>13</sup>

A efectos de nuestro estudio, nos interesa centrarnos en este último componente de apoyo de 0 a 4 años, y en particular en el “Fortalecimiento de las intervenciones en la población infantil en situación de vulnerabilidad, rezago y/o déficit en su desarrollo integral”, que involucra los siguientes aspectos:

- *Atención de salud al niño y niña con déficit en su desarrollo integral*: detección de déficit y derivación a modalidades de estimulación por déficit; plan de intervención personalizado en función de déficits detectados; revisión y seguimiento del plan de intervención; derivación a sala cuna o jardín infantil, según corresponda; derivación preferencial de madres y padres a talleres de habilidades parentales “Nadie es Perfecto”; incorporación al programa de visita domiciliaria integral para el déficit en el desarrollo psicomotor.
- *Visita domiciliaria integral para el desarrollo biopsicosocial del niño o niña*: programa de visita domiciliaria integral de acuerdo a las prioridades definidas; implementación de plan de continuidad de las intervenciones.
- *Sala de estimulación en el centro de salud*: evaluación del desarrollo psicomotor y formulación de plan de trabajo; consejería individual y sesiones educativas de apoyo al aprendizaje infantil; talleres de confección de juguetes y desarrollo de actividades de apoyo al aprendizaje; educación a la familia sobre desarrollo infantil.

c) *Prestaciones específicas de acuerdo a las características de los niños y niñas y su entorno*. Son acciones y prestaciones que el sistema contempla para la población en primera infancia y sus familias, que se atienden en el sistema público de salud y que presentan situaciones de vulnerabilidad. Dichas prestaciones se articulan y coordinan a través de la Red Comunal Chile Crece Contigo, y pueden a su vez desagregarse en dos tipos:

---

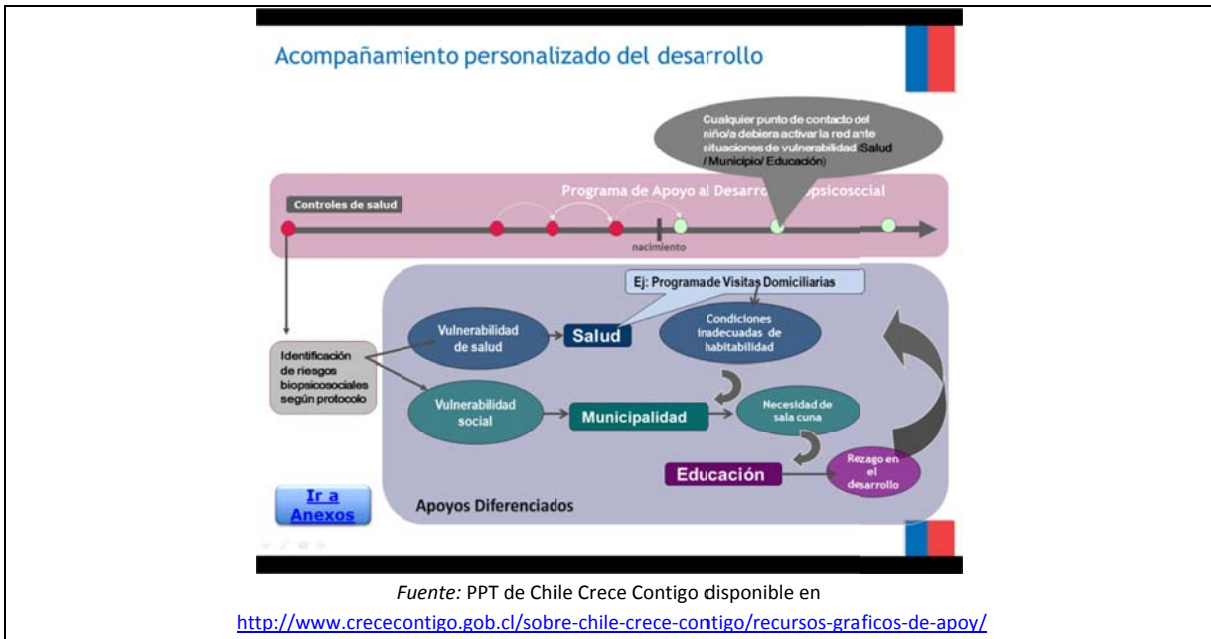
<sup>12</sup> Programa semanal de radio “creciendo juntos”, “Crece Contigo TV”, Fono Infancia 800 200 818, sitio web: <http://www.crececontigo.gob.cl>, cartillas educativas, música y cuentos infantiles de distribución nacional mediante las plataformas anteriormente mencionadas.

<sup>13</sup> Las prestaciones involucran acciones de fortalecimiento al desarrollo prenatal (fortalecimiento de los cuidados prenatales, atención integral a las familias en situación de vulnerabilidad psicosocial, educación a la gestante y su pareja o acompañante significativo); atención personalizada al proceso de nacimiento (incorpora parto y puerperio, con el establecimiento de coordinaciones oportunas con el equipo de salud de atención primaria), y apoyo al proceso de desarrollo de los niños de 0 a 4 años.

- *Prestaciones garantizadas:* acceso a ayudas técnicas para niños y niñas que presenten alguna discapacidad (niños y niñas que pertenezcan a hogares del 60% más vulnerable de la población nacional); acceso gratuito a sala cuna o modalidades equivalentes (niños y niñas cuya madre, padre o guardador/a se encuentren trabajando, estudiando o buscando trabajo y pertenezcan a hogares del 60% más vulnerable de la población nacional); acceso gratuito a jardín infantil de jornada extendida o modalidades equivalentes (niños y niñas cuya madre, padre o guardador/a se encuentren trabajando, estudiando o buscando trabajo y pertenezcan a hogares del 60% más vulnerable de la población nacional); acceso a jardín infantil de jornada parcial o modalidades equivalentes para los niños y niñas cuyos padre, madre o guardadores no trabajan fuera del hogar; acceso garantizado al Chile Solidario a las familias de niños y niñas en gestación y que cumplan con los requisitos de acceso a Chile Solidario.
  
- *Prestaciones de acceso preferente:* para las familias con niños y niñas en primera infancia y que formen parte de hogares del 40% más vulnerable de la población nacional. Involucra Subsidio Familiar (SUF) garantizado a contar del 5to mes de gestación y hasta que el niño o niña cumpla los 18 años de edad, en la medida que cumplan con los requisitos establecidos por la ley para este beneficio (padre y/o madre sin previsión y formar parte de un hogar perteneciente al 40% de menores recursos del país, requisito certificado a través de la aplicación de la Ficha de Protección Social). Asimismo en su artículo 13, la ley N° 20.379 señala que las familias tendrán acceso preferente a la oferta de servicios públicos de acuerdo a las necesidades de apoyo al desarrollo de sus hijos, en programas tales como nivelación de estudios; inserción laboral; mejoramiento de las viviendas y condiciones de habitabilidad; atención de salud mental; dinámica familiar; asistencia judicial; prevención y atención de la violencia intrafamiliar y maltrato infantil.

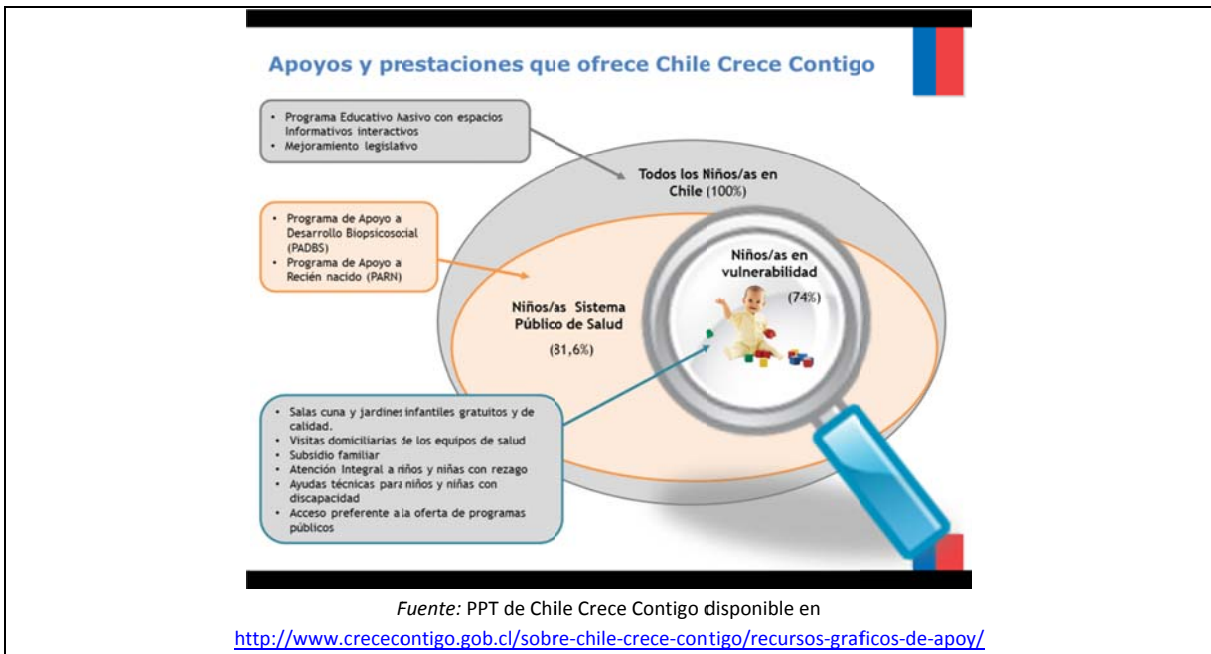
Contexto político normativo

Figura 2: Acompañamiento personalizado del desarrollo



Contexto político normativo

Figura 3: Apoyos y prestaciones que ofrece Chile Crece Contigo



3. PLAN PARA LA INCLUSIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y ATENCIÓN TEMPRANA DE SENADIS

SENADIS pone en marcha el Plan para la Inclusión de la Primera Infancia y Atención temprana para generar mecanismos de apoyo directo a jardines infantiles de JUNJI y Fundación Integra, cuya realidad muestra que reciben y trabajan con niños y niñas entre 0 y 6 años con rezago del

desarrollo y discapacidad sin contar con la implementación necesaria ni con los equipos profesionales capacitados en la temática de necesidades Educativas Especiales y atención a la diversidad (SENADIS 2013 b). Junto con ello, mediante la implementación del Plan se busca poner a prueba dichas modalidades de apoyo y conocer su impacto con miras a realizar las modificaciones y ajustes necesarios para ampliar la cobertura de las mismas y generar a partir de ello políticas públicas para el desarrollo de jardines infantiles inclusivos.

Durante el año 2013<sup>14</sup> se implementa el Plan en 10 Centros (5 de JUNJI y 5 de Integra) de cada una de las 15 Regiones del país. El plan implica la suscripción de un Convenio con JUNJI y Fundación Integra mediante el cual SENADIS transfiere fondos a ambas instituciones para la contratación de equipos interdisciplinarios itinerantes en cada región, la compra de materiales para la estimulación sensorial para cada centro beneficiario, el levantamiento de información sobre la accesibilidad física de los establecimientos, y la articulación de acciones de derivación y atención con la red de salud local<sup>15</sup>:

1. *Contratación de Duplas itinerantes de apoyo* para atender a los jardines beneficiarios. Cada Dupla se contrata por 33 horas para apoyar a 5 jardines cada una, y está conformada por un/a terapeuta ocupacional o kinesiólogo/a y un/a educador/a diferencia o psicopedagoga/o. Las tareas a desarrollar por las/os profesionales son:
  - Evaluación de la realidad psicosocial y educativa de los beneficiarios identificados en cada jardín, su familia y entorno social.
  - Aplicación de instrumento para el levantamiento diagnóstico de accesibilidad en los jardines infantiles.
  - Elaboración de un Plan de Apoyo Individual en conjunto con el equipo educativo del establecimiento. Entregar un plan de trabajo de intervención en el aula como también dejar capacidad instalada en el establecimiento.
  - Entrega de estrategias a equipos educativos del establecimiento.
  - Trabajo con familias a través de reuniones de contención y talleres.
  - Trabajo Comunitaria, formación a grupos de la comunidad a través de la actividad de puertas abiertas.<sup>16</sup>
  
2. *Adquisición de un set de materiales para trabajo motriz* para cada uno de los 150 Centros beneficiarios. El set consiste en un balón terapéutico; un set de psicomotricidad (7 piezas

---

<sup>14</sup> La investigación cuyos resultados muestra este informe corresponde precisamente al Plan del año 2013.

<sup>15</sup> Plan Inclusión de la Primera infancia y Atención Temprana. Servicio Nacional de la Discapacidad. Gestión 2013. Archivo Digital SENADIS. El Plan establece también la realización de un Seminario Nacional de la Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana. Dado que dicho componente del Plan no tiene vinculación con el apoyo Directo a los Jardines Infantiles, no se ha incluido en el cuerpo principal del texto.

<sup>16</sup> SENADIS/JUNJI (2013). *Convenio de Transferencia y Ejecución. Servicio Nacional de la Discapacidad y Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Archivo digital SENADIS. Se han señalado las tareas a acometer por la Dupla tal y como se expresan en el citado convenio. El documento referido al “Plan Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana” formula algunas tareas de forma distinta y/o añade otras, pero se ha optado por poner las tareas tal y como se compromete por Convenio.



modulares: dos rampas, dos escalones, un cubo, un mini tobogán y una base); dos colchonetas; y un túnel de cuncuna.

3. *Levantamiento de información sobre accesibilidad física básica de los jardines*, tarea a realizar, como se ha visto en el punto correspondiente a la Dupla, por el equipo de apoyo interdisciplinar. Consiste en la aplicación en cada uno de los Centros beneficiarios de la Ficha IDA, elaborada por SENADIS a tal fin.
4. *Acciones de coordinación con la Red Local, en particular de salud*. El Convenio (SENADIS/JUNJI 2013) menciona entre las responsabilidades de JUNJI la de “articular, en colaboración con el equipo interdisciplinar itinerante, las acciones realizadas en los jardines infantiles beneficiados con las redes de salud”. La coordinación de la red local vendría por lo tanto a ser una tarea a realizar por la Dupla.

Para la implementación del Plan, tanto JUNJI como Integra se comprometen por convenio a nombrar a un/a coordinador/a regional a cargo de sistematizar los datos correspondientes a los jardines infantiles beneficiados por región, así como a cumplimentar y entregar a SENADIS los siguientes documentos:

- Plan de Apoyo Individual
- Informe de Instalación
- Matriz de Programación
- Informe intermedio ejecutor convenio 2013
- Informe Técnico y Financiero Final
- Informe trabajo con las familias
- Pauta de evaluación de la inclusión educativa en el establecimiento
- Acta de supervisión
- Informe de diagnóstico accesibilidad en jardines infantiles.

#### 4. FORMACIÓN EN SERVICIO EN JUNJI E INTEGRA. EL ROL DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LAS REUNIONES DE PLANIFICACIÓN MENSUAL.

Las profesionales de la educación de los párvulos son clave tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos como para un buen funcionamiento del sistema global de protección a la infancia. El informe “El futuro de los niños es siempre hoy” enfatiza que para “asegurar las capacidades requeridas en los recursos humanos del sistema (se) requerirá un reforzamiento de la formación de educadores y educadoras de párvulos y de sus prácticas pedagógicas” (Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia, 2006). Para ello es necesario tanto mejorar la formación inicial de educadoras de párvulos y agentes educativos, como llevar adelante procesos de formación continua adecuados. La formación inicial supera las competencias de JUNJI e Integra, no así lo relacionado con la formación continua o en servicio. A continuación se señalan algunas de las principales estrategias que siguen las

instituciones con miras a garantizar la formación en servicio de las educadoras y técnicas de su institución.

Como señala un documento de la Dirección de Estudios y Programas de Fundación Integra (Barrera, F.; Calvo, C.; France F.; Hidalgo, J. 2010) a principios de la década de 1990 la OCDE empieza a promulgar la idea de que la formación continua debiera tener su base en el centro educativo por varios motivos: el coste y los beneficios que representa para la escuela y para los equipos docentes, ya que comparten el proceso mutuo de aprendizaje orientado hacia los fines específicos de la propia institución; y porque favorece una mayor experimentación en estrategias docentes alternativas y una 'pedagogía de resolución de problemas' como alternativa al tipo de currículo rígido de prescripción central y asociado con los métodos tradicionales de enseñanza (Barrera, F.; Calvo, C.; France F.; Hidalgo, J. 2010). La misma OCDE, ha identificado como una exitosa y poderosa práctica para la educación de los docentes en servicio el trabajo entre pares. En esta línea se inscriben experiencias desarrolladas en Chile al inicio de la reforma educacional de los noventa: los Comités Comunales (MECE Pré-Básica), el Microcentro Rural (MECE Rural), los Talleres de Profesores (Programa P-900) y los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT, MECE Media), estrategias situadas en la comuna, escuela o en grupos de escuelas que se constituían en comunidades. Actualmente el CPEIP desarrolla modalidades de desarrollo profesional docente sustentadas en el reconocimiento del saber pedagógico acumulado por los docentes, los equipos de trabajo y las escuelas: talleres comunales, pasantías nacionales, redes pedagógicas locales, centros de profesores, red de maestros de maestros (Barrera, F.; Calvo, C.; France F.; Hidalgo, J. 2010).

En educación parvularia las estrategias de formación en servicio principales han ido derivando cada vez más hacia modalidades coherentes con los postulados de párrafos anteriores. En el caso de JUNJI, se han conformado las denominadas Comunidades de Aprendizaje, las cuales surgen a partir de un replanteamiento de las Reuniones Técnicas y Reuniones de Equipo de Aula, en la que se abandona la lógica jerárquica, directiva y transmisiva de información para paulatinamente transformarse en espacios de encuentro y aprendizaje entre pares, cuyo eje central es la reflexión crítica sobre la práctica. La propuesta tiene un claro enfoque de promoción del trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, y en particular al interior del equipo pedagógico, considerando como tal a dirección, educadoras y técnicas en cuanto a "pares" (JUNJI 2010 c). La estrategia de Comunidades de Aprendizaje se visualiza como una alternativa interesante de desarrollar en las instituciones de educación infantil en la medida que contribuye al desarrollo profesional docente y a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y el currículum.

Las instancias contempladas desde Fundación Integra para el trabajo colaborativo entre distintos actores del equipo pedagógico son las Reuniones de Planificación Mensual. La reunión de planificación es la instancia en la que se reúne todo el equipo educativo del jardín infantil, liderado por la Directora y en estrecho apoyo con las educadoras de nivel o sala cuna, para anticipar y organizar el trabajo pedagógico que se realiza con los niños y niñas que atienden. Se considera que este espacio debe privilegiar la reflexión de los sentidos de la práctica pedagógica (Fundación Integra 2009).

## 5. CURRÍCULUM PARA LA PRIMERA INFANCIA

En el caso del currículum para el tramo de la educación parvularia, se da una doble situación de unidad y segmentación: se han desarrollado las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para las tres instituciones que entregan educación pública en dicho tramo, al mismo tiempo que hay documentos de desarrollo curricular por institución que dan cuenta de una situación más fragmentada en la aplicación concreta en el aula y en la materialización del currículum en las planificaciones, en particular entre JUNJI e Integra.

El año 2005 el Ministerio de Educación pública las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Dichas bases reemplazan a tres programas oficiales que estaban operando en el nivel hasta ese momento<sup>17</sup>, entregando un marco orientador para la educación desde los primeros meses de vida hasta el ingreso en Educación Básica. De esta manera el MINEDUC da respuesta a la necesidad de *“integrar y articular en un mismo instrumento curricular, construido con criterios comunes y con un solo cuerpo de objetivos de aprendizaje y orientaciones educativas, las definiciones nacionales que requiere el país en la actualidad en este nivel educativo”* (Ministerio de Educación de Chile 2005).

Las Bases Curriculares son fruto de un proceso de estudio y discusión en que participaron las tres instituciones que proveen educación parvularia con financiamiento público (MINEDUC, JUNJI y Fundación Integra), instituciones formadoras de educadoras de párvulos, centros de investigación, el Colegio de Educadoras de Párvulos, UNICEF, UNESCO, el Comité Chileno de la Organización Mundial de Educación Preescolar, así como diversas organizaciones de familias e instituciones privadas vinculadas a la infancia.

Las Bases ofrecen un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para la enseñanza, como marco referencial amplio y flexible que admite diversas formas de desarrollo. En este sentido, se señala que es tarea de las instituciones, programas y proyectos educativos del nivel educativo llevar a cabo un desarrollo curricular más específico acorde con su propia diversidad, la de los contextos en que trabajan, así como considerando la diversidad étnica, lingüística o las necesidades educativas especiales.

Las Bases Curriculares se organizan en torno a tres ámbitos de experiencia para el aprendizaje que a su vez de concretan cada uno en varios núcleos de aprendizajes:

- **Ámbito 1:** Formación personal y social. Involucra 3 núcleos de aprendizaje: autonomía, identidad y convivencia.
- **Ámbito 2:** Comunicación. Involucra 2 núcleos de aprendizaje: lenguaje verbal y lenguajes artísticos.
- **Ámbito 3:** Relación con el medio natural y cultural. Involucra 3 núcleos de aprendizaje: seres vivos y su entorno; grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes; y relaciones lógico matemáticas y cuantificación.

---

<sup>17</sup> Se trataba del Programa Sala Cuna (0a 2 años), Programa para el Nivel Medio (2 a 4 años) y programa para el Primer y Segundo Nivel de Transición 84 a 6 años).

Para cada núcleo de aprendizajes, se define un objetivo general y aprendizajes esperados para el primer y segundo ciclo, con sus respectivas orientaciones pedagógicas. En el segundo ciclo de algunos núcleos de aprendizajes, se definen categorías para organizar los aprendizajes esperados.

A partir de dichos elementos cada comunidad educativa debe definir, aplicar y evaluar sus niveles y tipos de planificación de acuerdo a su modalidad y características de los niños. Se menciona explícitamente que, “en una línea de *integración*”, los niños con necesidades educativas especiales deben contar con las adaptaciones curriculares necesarias. En este sentido las Bases Curriculares no hacen referencia explícita a la educación inclusiva, pero sí al respeto a las distintas dimensiones de la diversidad haciendo referencia a la perspectiva de la integración. Se menciona, que la flexibilidad de las bases permite trabajar con distintos énfasis curriculares “*considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales*”.

Las Bases mencionan explícitamente la necesidad de dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales en los siguientes temas:

- Planificación pedagógica de acuerdo a criterios de contextualización y diversificación.
- Valoración, potenciación y acogida de las diferentes formas de lenguaje de las niñas y niños con necesidades educativas especiales.
- Desarrollo de las adaptaciones necesarias en cuanto al diseño y organización del espacio, lo que puede implicar la instalación de rampas, barras, u otros.
- Consideración de la diversidad de ritmos y características entre los diferentes niños y niñas y la oportunidad de los procesos de evaluación.

El año 2010 tanto JUNJI como Integra desarrollan sus propios documentos curriculares: el Referente Curricular de JUNJI y el Proyecto Curricular de Integra, que recogen elementos distintivos y la experiencia que dan identidad a cada institución.

Sustentada en el referente mayor que son las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, el Referente Curricular de JUNJI busca contextualizar y ayudar a operacionalizar una educación inicial de calidad afín a las características de JUNJI y a la Educación Inclusiva como eje fundamental del currículo (JUNJI 2010 b)

*“el Referente Curricular JUNJI asume la educación inclusiva como un enfoque de calidad que le otorga su sello principal, es decir, una comunidad educativa que acoge y se dispone para incluir a todos los niños y niñas, independiente de sus características y condiciones individuales, evitando la exclusión y la discriminación. Por el contrario, considera las diferencias de niños y niñas como un recurso efectivo de contribución para el aprendizaje y desarrollo pleno de los párvulos y sus familias, enriqueciendo el currículo y los procesos educativos que se implementan” (JUNJI 2010 b).*

El Referente Curricular de JUNJI señala tres principios: una educación inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas; equidad en las oportunidades e igualdad de logros; y flexibilidad curricular. Al igual que las Bases Curriculares, el Referente Curricular ofrece fundamentos, principios, propósitos, contenidos, apoyos metodológicos, contextos y organización de los aprendizajes esperados, considerando distinciones entre primer y segundo ciclo. En su estructura curricular, a los ámbitos y núcleos de aprendizaje establecidos en las Bases, se agrega una serie de categorías específicas para cada uno de los ciclos.

El Referente se presenta acompañado de otros textos que abordan con mayor profundidad los énfasis técnicos para apoyar la implementación del currículo:

- Familias y comunidad en el referente curricular
- Las comunidades de aprendizaje en la Junta Nacional de Jardines Infantiles
- Material de apoyo en educación inclusiva
- Material de apoyo curricular para las salas cuna
- El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI

A partir del conjunto de elementos señalado más arriba, cada comunidad educativa debe llegar a desarrollos mayores de acuerdo a la identidad de su proyecto (PEI) y en sus Planificaciones Educativas.

El Proyecto Curricular de Fundación de Integra es también del año 2010 y, al igual que Referente Curricular de JUNJI, hace mención explícita de la educación inclusiva. En un apartado titulado “transitando hacia una educación inclusiva”, Integra se refiere a la inclusión como un camino que emprende la Fundación que implica por una parte *“que todos los niños y niñas de determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales”*, y que se oriente a la *“igualdad de oportunidades no sólo a través del acceso a la educación, sino también el derecho a recibir una educación de calidad que acepte la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento”*.

Al igual que en las Bases Curriculares, Integra establece dos ciclos formativos principales: de 0 a 3 años, y de 3 a 6 años. Sin embargo, la propuesta pedagógica curricular de Integra difiere sustancialmente en su estructura de la propuesta de las Bases y del referente Curricular de JUNJI. El Proyecto Curricular de Integra se articula en torno a un conjunto de periodos a desarrollar durante la jornada diaria. Los periodos se categorizan entre prioritarios y opcionales. Los periodos prioritarios deben ser cumplidos con una frecuencia semanal dada. Para los demás periodos es el Centro el que establece la frecuencia según las características, intereses y necesidades de apoyo de los niños.

Más allá del énfasis en lenguaje verbal y relaciones lógico matemáticas y el rol protagónico del niño y el vínculo afectivo entre niños y agentes) que establece Integra en su Proyecto Curricular, los periodos consideran la totalidad de los ámbitos definidos en las Bases Curriculares. A modo de ejemplo, los periodos curriculares de integra para el primer ciclo son los siguientes:

- a. Periodos para el desarrollo del vínculo: acogida y encuentro, alimentación, muda, descanso y despedida. Todos estos espacios tienen una intencionalidad pedagógica con énfasis en el desarrollo del vínculo y se consideran esenciales para todo el primer ciclo.
- b. Periodo de aprendizaje central: toman distinta denominación según el nivel: descubro y exploro (sala cuna menor), exploro y organizo (sala cuna mayor), organizo y construyo (nivel medio menor). En estos periodos los niños y niñas desarrollan una serie de actividades que requieren ciertas formas de organización del espacio y de los materiales. Este periodo es considerado esencial a partir de sala cuna mayor.
- c. Periodo de aprendizaje complementario: se trata de los periodos denominados Magipalabras; Yo y mi cuerpo; Tugar, tugar, salir a descubrir y a jugar; Recrearte (en sala cuna) y Descubriendo el mundo (nivel medio menor). Esencial desde medio menor.

Existe también el periodo “potenciando aprendizajes específico”, el cual se desarrolla y es considerado esencial hasta los dos años, pues se asocia a los resultados que reciben niños y niñas en la prueba EEDP, que se aplica hasta los 2 años.

Para el periodo de Experiencia Central existe un material educativo de apoyo elaborado por la institución. Las experiencias centrales se encuentran organizadas en módulos de cinco experiencias de aprendizaje en torno a un mismo núcleo, de forma secuenciada, a desarrollar a lo largo de aproximadamente dos semanas. Las experiencias deben ser adaptadas a las características de cada grupo y sus necesidades.

## 6. SUPERVISIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN JUNJI E INTEGRA

La supervisión en JUNJI está orientada a resguardar la calidad y equidad en la entrega de educación integral a todos los niños y niñas que asisten a los distintos programas educativos de administración directa y transferencia de fondos, e incorpora los mismos principios y fundamentos del Referente Curricular Institucional: educación inclusiva para la construcción de sociedades más justas y democráticas; equidad en las oportunidades e igualdad de logros, y flexibilidad curricular. Asimismo, los procesos de Supervisión de JUNJI son complementarios con el Modelo de Gestión de la Calidad de la Educación Parvularia que la institución viene implementando desde el año 2007, ya que el proceso de autoevaluación de la gestión educativa integral que desarrolla cada comunidad educativa (para aquellos establecimientos en los que se implementa) y sus respectivos planes de mejora, son elementos clave que orientan la definición de las prioridades de trabajo técnico de los equipos supervisores, junto con los lineamientos y énfasis estratégicos (JUNJI 2012).

Para JUNJI, *“la Supervisión constituye un proceso de asesoría, acompañamiento, seguimiento, apoyo, sistematización y evaluación que realizan los equipos técnicos territoriales, para promover la calidad educativa integral de los distintos programas de atención, salas cuna y jardines infantiles de administración directa y transferencia de fondos”* (JUNJI 2012). De las distintas funciones que cumple la supervisión educativa, JUNJI destaca tres: la función de asesoría (entregar apoyo

especializado a cada comunidad educativa según sus necesidades y características específicas), función de vinculación (articulación que establecen las supervisoras o supervisores con la comunidad educativa y con los actores relevantes del territorio, tanto comunitarios como institucionales); y la función de evaluación.

El proceso de supervisión de JUNJI considera, para su organización y desarrollo, las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución, y seguimiento y Evaluación. Para llevar a cabo la función de supervisión, JUNJI cuenta con distintos actores en los distintos niveles territoriales:

- A nivel nacional, las/os profesionales del Departamento Técnico Pedagógico entregan los lineamientos, normativas, orientaciones y asesorías técnicas para garantizar el sentido y la calidad del proceso de supervisión. Para ello debe monitorear y evaluar de forma permanente su implementación a nivel país.
- A nivel regional, los/as Directores/as Regionales deben comprobar que la Política de Supervisión se lleva a cabo de forma adecuada en todas las instancias de su competencia, y garantizar las condiciones técnicas y administrativas para el desarrollo óptimo de la supervisión por parte de los Equipos Técnicos Territoriales.
- Es tarea del Subdirector/a Técnico/a planificar, coordinar, asesorar, monitorear y evaluar el desarrollo de los procesos de supervisión, así como llevar a cabo el registro de las acciones en los instrumentos y sistemas definidos en la Política de Supervisión. Además de la evaluación y seguimiento de la gestión supervisiva, deberá tener un rol activo en la búsqueda de soluciones factibles y oportunas, y desarrollar estrategias de fortalecimiento de las prácticas desplegadas por los profesionales de los Equipos Técnicos Territoriales.
- Equipos Técnicos Territoriales, son los encargados de desarrollar el proceso de supervisión a las Unidades y Programas Educativos, tanto de administración directa como operados por terceros, con el objeto de mejorar su gestión desde una perspectiva integral, centrada en los aprendizajes de los niños y niñas, su desarrollo y bienestar pleno.

De Integra no se ha encontrado información específica.<sup>18</sup> Sí se cuenta con la información que el año 2010 nuevo “Sistema de Información y gestión de la supervisión” que entre otros elementos consideraba la incorporación de la informática como herramienta de apoyo a la supervisión técnica.

#### 7. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR, LEY 20201 Y SU DECRETO 170.

A continuación se señalan algunos de los aspectos más relevantes de la Ley General de Educación, LGE, en relación a la Educación Parvularia como nivel en que se centra esta investigación; elementos relacionados con la educación inclusiva como son los principios de la ley relacionados con la atención a la diversidad, y, dado el foco del estudio en los estudiantes con discapacidad y/o

---

<sup>18</sup> No se ha encontrado información sobre la política de supervisión de Fundación Integra publicada en internet.

rezago, se hace referencia también a la modalidad de educación especial y su concepción dentro de la ley. Posteriormente se abordan sucintamente aspectos del decreto 170 debido a que establece los mecanismos de financiamiento a la integración escolar actualmente vigentes, para concluir que el Plan SENADIS se constituye en respuesta a la ausencia de mecanismos para el financiamiento y puesta en marcha y de apoyos adicionales en los jardines infantiles.

La Ley chilena que establece la normativa marco en materia de educación es la Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE) publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009. La LGE reemplazó a la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990. Este cambio fue consecuencia de una serie de procesos desarrollados tras manifestaciones y protestas realizadas por estudiantes secundarios llamando a reformar la educación pública del país, la llamada “Revolución Pingüina” del año 2006.

En respuesta a la presión y demandas de los estudiantes, se formó un Consejo Asesor Presidencial de la Educación, entre cuyas medidas se propuso reemplazar la LOCE. El proyecto de ley surge por tanto con espíritu de recoger una demanda democrática en la educación, ampliar los derechos de los ciudadanos y de los actores educativos, asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, hacer más exigentes requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos, y enfrentar las discriminaciones favoreciendo la equidad. La LGE fue finalmente fruto de diversas negociaciones entre los distintos actores y las grandes coaliciones políticas del país. Colectivos de estudiantes y profesores se manifestaron en contra, y posteriormente nuevas movilizaciones estudiantiles han solicitado su derogación a fin de reformar la institucionalidad de la educación pública chilena.<sup>19</sup>

En cuanto a su estructura y articulado, la LGE contiene 70 artículos permanentes y 7 artículos transitorios, ordenados en los siguientes seis títulos: Título Preliminar: sobre principios, fines de la educación, derechos y deberes; Título I: sobre los niveles y modalidades educativas; Título II: requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media; Título III: sobre el reconocimiento oficial del Estado a EE que impartan educación en los niveles parvulario, básico y medio; Título IV: sobre el Consejo Nacional de Educación; y Título final: faculta a la Presidenta de la República para realizar ordenamientos en los cuerpos legales que sean afectados por la aprobación de la LGE.

En su artículo n° 3<sup>20</sup>, la LGE señala que se inspira en los siguientes principios:

- a) *Universalidad y educación permanente.* La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.
- b) *Calidad de la educación.* La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los

---

<sup>19</sup> El actual Gobierno está desarrollando un proceso de Reforma Educativa que aborda varias de las críticas que persisten aún tras la aprobación de la LGE. Uno de los pilares de la Reforma es el de terminar con la segregación y promover la inclusión.

<sup>20</sup> La mayoría del texto relativo al articulado se ha extraído de forma literal de la propia ley, disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>



objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

c) *Equidad del sistema educativo.* El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

d) *Autonomía.* El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.

e) *Diversidad.* El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

f) *Responsabilidad.* Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

g) *Participación.* Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.

h) *Flexibilidad.* El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

i) *Transparencia.* La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

j) *Integración.* El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

k) *Sustentabilidad.* El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.

l) *Interculturalidad.* El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

En su artículo 4 la LGE establece que la educación es un derecho de todas las personas, que corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, y en el caso de tener necesidades

educativas especiales, a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos.

Es también deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica.

Se señala también que es deber del Estado:

- Que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.
- Promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias.
- Velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.

Se puede decir por lo tanto que la LGE establece una serie de principios de espíritu explícitamente inclusivo, pues abogan por el derecho a la educación de todas las personas sin exclusiones, el deber del Estado y del conjunto de la comunidad de proporcionarlo, y señala de manera explícita la incorporación a la escuela regular de la diversidad y la importancia de dar una respuesta educativa adecuada a la misma.<sup>21</sup> Sin embargo la LGE habla del principio de “integración” y no de “inclusión”, y como se verá más adelante esto será coherente con los mecanismos establecidos en el marco de los Proyectos de Integración Escolar.

El Artículo 17, la LGE reconoce a la educación parvularia como el primero de los cuatro niveles educativos que constituyen la educación formal chilena, señalando en el artículo 18 que la Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

Una de las novedades de la LGE en relación a la LOCE es precisamente que establece la garantía, por parte del Estado, de acceso gratuito y financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (Pre Kínder y Kínder) del nivel de parvularia. La LOCE sólo reconocía la educación básica,

---

<sup>21</sup> Las críticas a la LGE como ley que permite la existencia de un sistema educativo discriminador, no se refiere a los principios de la ley, sino a que establece mecanismos institucionales que permiten la selección de estudiantes por parte de los colegios subvencionados por el Estado, generando un sistema educativo segregado y por lo tanto excluyente.

media y superior. Es importante no obstante que, como se señala en el párrafo anterior, no es requisito haber aprobado Kínder para entrar a Primero Básico.

La LGE establece la educación especial como modalidad del sistema lo que, según el artículo 22, se refiere a aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación. Según el artículo 23, la Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se señala así mismo que:

- La modalidad de educación especial y los *proyectos de integración escolar* deben contar con orientaciones para construir *adecuaciones curriculares* para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración.
- Se efectuarán *adecuaciones curriculares* para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

En esta materia, la ley se alinea con un lenguaje de la integración, y que aboga por las adaptaciones curriculares y no, como se va proponiendo desde los enfoques pedagógicos y didácticos más inclusivos, por los diseños de enseñanza universales.

Como se ha mencionado, la estrategia principal que regula la entrega de recursos adicionales para brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación regular son los Proyectos de Integración Escolar, PIE, y el instrumento legal que regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos para contar con PIE y los recursos asociados al mismo es el Decreto 170.

La estrategia de los PIE busca favorecer la presencia y participación de los estudiantes con NEE en la sala de clases y equiparar las oportunidades de los estudiantes que presentan NEE independientemente de sus características individuales y sus condiciones personales, así como contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación del conjunto del establecimiento educacional.<sup>22</sup> El Decreto 170 señala como destinatarios de los apoyos adicionales

---

<sup>22</sup>La información relativa a los PIE y Decreto 170 ha sido extraída de MINEDUC (2009) *Programa de Integración Escolar PIE. Decreto Supremo 170 de 2009. Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (Directores y Sostenedores)*, disponible en [http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201403071048090.Manual\\_Orientaciones\\_PIE.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201403071048090.Manual_Orientaciones_PIE.pdf)

a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), los cuales son aquellos que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación (DS N° 170/09).

El Decreto reconoce dos tipos de NEE: las de carácter permanente y las de carácter transitorio. El primer tipo se refiere a barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de un déficit o trastorno asociado a una discapacidad, que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Las NEE transitorias se dan cuando los apoyos y recursos adicionales están acotados a un período determinado de la escolaridad. El DS N° 170 contempla dentro de esta última categoría a las siguientes condiciones: Dificultades Específicas del Aprendizaje; Trastornos Específicos del Lenguaje; Trastorno de déficit Atencional; Rango limítrofe en pruebas de medición del Coeficiente intelectual, con limitaciones.

Pueden presentar PIEs para obtener recursos adicionales los establecimientos regulares subvencionado por el Estado (de educación básica urbano o rural, de enseñanza media, modalidad de adultos). El Decreto 170 también establece qué profesionales deben realizar la evaluación de ingreso del estudiante a un PIE, así como los procedimientos diagnósticos a emplear. Además, este reglamento dispone en qué ítems se pueden utilizar los recursos que el Estado entrega para la atención de los estudiantes y define el personal de apoyo que se requiere para trabajar con los estudiantes en el mejoramiento de su nivel de aprendizaje. Los recursos adicionales recibidos por los establecimientos en el marco de los PIE pueden destinarse a la contratación de recursos humanos especializados, definidos en relación a las NEE que presentan los estudiantes (profesores de educación diferencial, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.), horas de coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del PIE; y capacitación y perfeccionamiento sostenido para todos los docentes y asistentes de la educación del establecimiento orientadas a la instalación de capacidades y destrezas en la comunidad educativa y/o al desarrollo de una cultura escolar que responda a la diversidad y a las NEE de los estudiantes.

Para ello, tal y como el propio nombre de la estrategia señala, se toma la opción por la integración, lo cual es coherente con los mecanismos establecidos:

- Se entrega un aporte económico extraordinario por alumno, a partir de un proceso de diagnóstico que lleva a la categorización de dichos estudiantes.
- Se asocian los apoyos especiales a los estudiantes previamente categorizados.

Más allá de los logros y carencias de los mecanismos arriba mencionados<sup>23</sup>, es importante señalar que los mismos se asocian a los niveles “escolares”, es decir, de pre kínder y kínder hacia arriba.

---

<sup>23</sup> Fundación Chile desarrolló la investigación “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”

Esto implica que los niveles principales atendidos por las instituciones objeto de nuestro estudio, JUNJI e Integra, quedan fuera de la posibilidad de recibir los recursos adicionales. Lo mismo ocurre con los recursos asociados a la Ley de Subvención Escolar Preferencial, Ley SEP, cuyo objetivo es mejorar la calidad y equidad de la educación en Chile a través de una subvención adicional por alumno dirigida a los establecimientos que atienden la población más vulnerable. La SEP se entrega a todo establecimiento escolar que voluntariamente ingrese al sistema (suscribiendo el convenio) y que atienda a alumnos prioritarios que estén cursando 1er ó 2° nivel de transición de la educación parvularia y educación general básica. Una vez más, el tramo de 0 a 3 años queda fuera de la opción de contar con ingresos extraordinarios orientados a promover la atención a la diversidad e igualdad de oportunidad al interior de los establecimientos. En este sentido, el Plan SENADIS estaría aportando en un espacio que actualmente carece de políticas y mecanismos asociados para contar con recursos de apoyo adicionales en el tramo de 0 a 3 años.

#### 8. LEY N°20.422 Y LA POLÍTICA NACIONAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL POR PARTE DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El 10 de febrero de 2010 entró en vigencia la Ley N°20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. La nueva Ley se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Además, establece nuevos organismo para abordar los desafíos que genera la plena inclusión social de las personas con discapacidad: Comité de Ministros, Servicio Nacional de la Discapacidad y Consejo Consultivo.

La ley n° 20433 constituye junto con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el marco legislativo principal en relación a garantizar los derechos de las personas con discapacidad en Chile. De hecho, esta nueva normativa sustituye a la ley n° 19284 con miras a actualizar la legislación nacional para garantizar los derechos de la discapacidad acorde con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Tal y como su nombre indica, la ley se centra en promover la igualdad de oportunidades e Inclusión Social de las personas con discapacidad.

La ley se estructura en los siguientes apartados: Título preliminar: objeto, principios y definiciones; Título I: derecho a la igualdad de oportunidades; Título II: calificación y certificación de la discapacidad; Título III: prevención y rehabilitación; Título IV: Medidas para la igualdad de oportunidades; Título V: sobre el Registro Nacional de la Discapacidad; Título VI: Acciones especiales; Título VII: Comité de Ministros de la Discapacidad y Servicio Nacional de la Discapacidad.

La ley adopta el enfoque del modelo social de la discapacidad, enfatizando la importancia del contexto y el entorno para restringir o posibilitar la participación de las personas. En concordancia con ello se definen los conceptos clave que se van a mencionar en la ley, como son ayudas

técnicas, discriminación, entorno, cuidado, servicios de apoyo ajustes necesarios, e igualdad de oportunidades.

Dado que el énfasis de la ley está en la igualdad de oportunidades e inclusión de las personas con discapacidad, es clave cómo se establece el rol del Estado. La ley contempla medidas para la igualdad de oportunidades en los siguientes ámbitos: accesibilidad a la cultura, información y comunicaciones; accesibilidad al entorno físico y transporte; educación e inclusión escolar; capacitación e inserción laboral; franquicias arancelarias; reconocimiento de la lengua de señas. En efecto, la ley, al igual que lo hace la Convención, menciona la inclusión educativa.

Para que la ley 20422 se traduzca en prácticas concretas, se acompaña de la Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020. Dicha política menciona que, en sintonía con el artículo 24 de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la legislación chilena en su ley 20422 busca que el Estado asegure un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles educativos desde la Educación Parvularia a la Educación Superior. En este sentido, la Política establece los siguientes lineamientos estratégicos:

- a) Incluir a las personas con discapacidad en el sistema general de educación, en todos los niveles y modalidades, promoviendo el ingreso a la trayectoria educativa, velando por la permanencia y egreso del sistema.
- b) Proveer servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas necesarias para fomentar un aprendizaje de calidad.
- c) Promover la implementación del diseño universal como principio y modelo transversal a instalar en todos los niveles educativos y modalidades.
- d) Eliminar del sistema educativo toda forma de discriminación arbitraria en razón de discapacidad, entregando orientaciones y normas que permitan a todos los actores del sistema educativo ejecutar prácticas educativas desde los postulados de la educación inclusiva.
- e) Establecer programas de coordinación con instituciones y entidades públicas o privadas que tengan por finalidad implementar planes de apoyo integral para familias de estudiantes con discapacidad.
- f) Velar por la atención escolar en el lugar que, por prescripción médica deban permanecer los estudiantes que presentan patologías o condiciones médico funcionales, sea en centros hospitalarios o domicilios.
- g) Diseñar e implementar un sistema de evaluación orientado a mejorar los estándares de calidad vinculados con la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educacional en todos los niveles y modalidades.

Cabe mencionar que, en atención a la edad y nivel educativo en el que se centra nuestro estudio, la ley y la política hacen también mención explícita a la atención temprana, mencionando entre las líneas de acción la coordinación de redes entre ministerios para posibilitar el desarrollo integral de niños y niñas con discapacidad, rezago del desarrollo o factor de riesgo asociado entre 0 y 6 años; y desarrollar programas de prevención, detección y acompañamiento o intervención, con equipos multidisciplinarios, considerando como pilar fundamental la participación activa de los niños y niñas, la familia, tutor o institución a cargo (SENADIS 2013 a).

Así como hay una política asociada a la ley, existe un Plan Nacional de la Discapacidad asociado a la política, que busca operacionalizar los lineamientos estratégicos en una serie de líneas de acción. Partiendo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, suscrita por Chile, siguiendo por la ley 20422, su política y plan de acción asociados, el Estado de Chile se compromete a ejecutar prácticas educativas basadas en el enfoque de derechos y desde los postulados de la educación inclusiva.

#### IV. RESULTADOS POR ÁREA

##### 1. ÁREA SISTEMA POLÍTICO NORMATIVO

Esta área aborda en qué medida las regulaciones legislativas, las políticas y recursos asignados por el país garantizan la igualdad de condiciones para que todos los niños y niñas puedan ejercer su derecho a una educación temprana, así como si dichos elementos facilitan o dificultan los procesos de inclusión en los jardines infantiles. Las dimensiones y subdimensiones establecidas para esta esta área en el modelo teórico son las siguientes:

1. *Políticas para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos:* aborda si las normativas, políticas y medidas específicas orientadas a incrementar el acceso y participación de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad dan respuesta a las necesidades específicas de ciertos grupos sociales para promover su pleno desarrollo y aprendizaje, y si hacen efectivo su derecho a una atención inclusiva de calidad.
  - 1.1. *Acceso y cobertura:* examina el nivel de atención brindado por los distintos programas y servicios de la educación de la primera infancia y si existe un acceso equitativo de todos los grupos sociales. Se relaciona con el esfuerzo que realiza el país para promover y sostener programas de educación y cuidado de la primera infancia.
  - 1.2. *Equiparación de las condiciones para garantizar la inclusión de todos (atención a la diversidad):* revisa la efectividad de normativas y políticas orientadas a garantizar la igualdad de condiciones de ciertos grupos sociales minoritarios o en situación de desigualdad para ejercer su derecho a una educación inclusiva y de calidad en la primera infancia. Da cuenta del esfuerzo que realiza un país hacia sociedades y sistemas educativos más justos e inclusivos.
  - 1.3. *Detección e intervención temprana:* aborda si el conjunto de intervenciones dirigidas a la prevención y atención oportuna de las necesidades que presentan los niños con discapacidad, rezago en el desarrollo o en riesgo de padecerlo, tienen enfoque interdisciplinar y contextual, considerando al niño, familia y comunidad; y si se orientan a la plena inclusión educativa y social.
  - 1.4. *Currículo y procesos pedagógicos con una orientación inclusiva:* explora si el currículo de referencia de la primera infancia es flexible y considera la diversidad social, cultural e individual.
2. *Recursos para la inclusión:* se refiere a los recursos humanos, materiales y financieros orientados a garantizar una educación inclusiva de calidad en los primeros años y atender adecuadamente y oportunamente las necesidades de los niños y niñas con discapacidad o rezago del desarrollo.



2.1 *Recursos financieros*: aborda la asignación y distribución de recursos financieros para garantizar la inclusión y la respuesta a las necesidades de todos los niños y niñas y los diferentes contextos.

2.2 *Recursos humanos*: se refiere a todos los recursos humanos (educadoras, directivos, auxiliares, nutricionistas, profesionales de apoyo etc.) involucrados en la atención y educación de la primera infancia, sus niveles de cualificación y competencias para atender a la diversidad.

2.3 *Recursos materiales*: aseguramiento de la asignación de recursos materiales adecuados y en cantidad suficiente para atender la diversidad y en particular las necesidades de los niños y niñas con discapacidad.

### 3. *Seguimiento de las políticas de inclusión*

3.1. *Monitoreo y supervisión*: aborda si existe un seguimiento permanente que permita identificar los avances y dificultades en el desarrollo de las políticas de inclusión, analizar sus causas e introducir los cambios necesarios.

3.2. *Apoyo y acompañamiento*: se refiere a los planes y/o acciones (actividades como asesoramiento, desarrollo de materiales y orientaciones) que se llevan a cabo desde el nivel central/local para apoyar a los jardines y otros servicios de la primera infancia con el fin de favorecer los procesos de inclusión y la atención a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y/o rezago del desarrollo.

La información para abordar esta área proviene en su mayoría de los resultados de la investigación empírica en los jardines. En este sentido, este apartado entrega algunas luces sobre los aspectos que surgen desde la experiencia de funcionamiento de los propios Centros acerca de los elementos facilitadores y las barreras del marco político normativo chileno para el desarrollo de jardines inclusivos, así como sobre algunas brechas entre lo declarado y lo que ocurre en la realidad diaria de los centros educativos. En el capítulo introductorio “contexto político normativo” se han descrito brevemente algunos de los rasgos normativos e institucionales directamente relacionados con el estudio, los cuales también sirven de referencia y complemento para el análisis que se presenta a continuación.

Cabe mencionar también que varios de los temas que se expondrán se encuentran estrechamente relacionados con observaciones y análisis presentados en las áreas de “jardín infantil” y “sistema de apoyo y redes”, pero se presentan relacionadas con aspectos clave del sistema político normativo que rige a este nivel educativo, y con las orientaciones elaboradas e implementadas por las instituciones de las que dependen los jardines considerados en este estudio.

Asimismo, si bien el análisis que se presenta a continuación se basa en las definiciones contenidas en el modelo teórico, la estructura de dimensiones y subdimensiones no se seguirá de forma

estricta. Los resultados que se presentarán tienen como eje orientador algunas categorías que concentraron la mayor cantidad y relevancia de observaciones para esta área.

#### 1.1. ACCESO, COBERTURA Y POLÍTICAS DE EQUIDAD

##### ***Información insuficiente, contradictoria y no comparable***

En la elaboración de este trabajo nos hemos encontrado con que existen varias dificultades a la hora de contar con datos estadísticos adecuados relativos a la educación parvularia en Chile. Al respecto cabe señalar que:

- Cada institución encargada de la provisión de educación en el nivel de educación parvularia (JUNJI, Integra y MINEDUC) levanta información relativa al ámbito que le concierne, siguiendo sus propias metodologías y criterios. De esta manera la fragmentación institucional de la que se daba cuenta en el contexto normativo se traduce en sistemas de información segmentados que, al no constituir sistemas de información con metodologías comunes para el levantamiento y procesamiento de la información, en sentido estricto no son comparables. Asimismo, la cantidad y calidad de la información entregada varía de institución a institución.
- A las tres fuentes de información mencionadas en el punto anterior se le suman otras como las encuestas CASEN, que, además de responder nuevamente a criterios distintos, entregan datos atrasados.
- Existen datos contradictorios entre sí. Esto es consecuencia directa de los puntos arriba mencionados, dado que es difícil que los datos sean coherentes cuando no existen criterios compartidos a la hora de levantarlos y procesarlos.

En palabras de Andrea Tokman: “Los datos disponibles son un gran obstáculo para un buen diagnóstico del estado del sistema, así como para un apropiado diseño de propuestas de políticas. La información de procesos y resultados es casi inexistente. La periodicidad de los datos disponibles en la Casen entrega información muy atrasada. Lo mismo ocurre con el rezago en los datos internacionales. La no transparencia, la falta de sistematización, la incomparabilidad en el tiempo y entre proveedores, son todos elementos que perjudican el análisis del sector” (Tokman 2010, p. 8).

A esto debe sumarse una debilidad generalizada, más allá del nivel de educación parvularia, en el sistema educativo en general y que involucra también a los datos relativos al país en su conjunto, en relación a la situación de las personas con discapacidad. Como muestra un estudio elaborado por la OREALC/UNESCO Santiago 2013) existen en la región de América Latina grandes diferencias entre las definiciones y las metodologías utilizadas para determinar la situación de las personas con discapacidad, que dificulta la formulación de políticas, la asignación de recursos, el diseño de servicios y programas y la evaluación de sus progresos. A pesar del cambio de paradigma en la concepción de la discapacidad, en general la producción de información censal ha permanecido

ligada al enfoque biomédico, ha estado poco presente en la actividad legislativa y ha sido poco aprovechada para el diagnóstico y la elaboración de políticas y programas. Esta invisibilidad conduce a la exclusión.

Frente a ello el año 2004 se desarrolló en Chile el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad, el cual adopta la definición de discapacidad de la CIF. Si bien no presenta datos desagregados en relación al nivel de educación parvularia, se evidencia que al momento de desarrollo del estudio la brecha educativa era inmensa: sólo el 8,5 de las personas con discapacidad se encontraba estudiando, a diferencia del 27,5% de la población del país, 9,8% de las personas con discapacidad no contaba con estudio alguno, 42,7% no había completado la enseñanza básica, sólo un 13,2% había cursado la enseñanza media completa y el 6,6% había accedido a la educación superior (FONADIS 2004). Son ya 10 años desde el levantamiento de dicha información, pero pese a la debilidad de los datos disponibles en los últimos años, la información muestra la magnitud de las brechas en los diversos ámbitos de la realidad social, la situación de vulnerabilidad y la desigualdad que afecta las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos. Es importante por lo tanto tomar con cautela la información estadística presentada, y señalar la necesidad de generar mecanismos para levantar información adecuada para el nivel de educación parvularia y educativa en general, la cual debe desagregar datos por factores de vulnerabilidad.

***Chile ha desarrollado un esfuerzo sostenido por ampliar la cobertura en este tramo etario. Dicho esfuerzo se ha acompañado de una política de focalización de la oferta pública en los grupos socioeconómicos más bajos.***

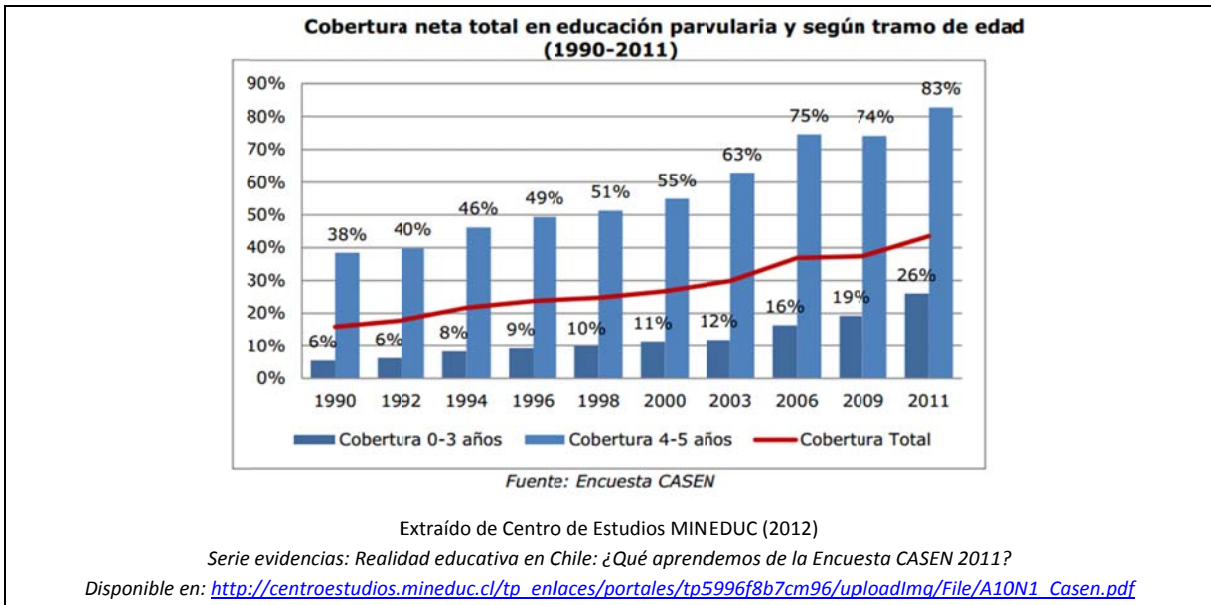
De acuerdo a la encuesta CASEN 2011, las tasas de cobertura bruta y neta de la educación parvularia alcanzan valores de 50,8% y 43,4% respectivamente, las cuales han experimentado un aumento sistemático desde 1990. Si se desagregan los datos por tramos etarios, los niños de 4 y 5 años alcanzan en la actualidad<sup>24</sup> una tasa de cobertura del 83% frente al 26 % de la población entre 0 y 3 años. La brecha de cobertura entre ambos grupos de edad se ha reducido sistemáticamente, lo cual se explica por un aumento proporcionalmente mayor de la cobertura en los tramos de menor edad.

---

<sup>24</sup> Nos referimos a datos de 2011. Tomando en cuenta la tendencia, podría presumirse que actualmente la cobertura haya aumentado.

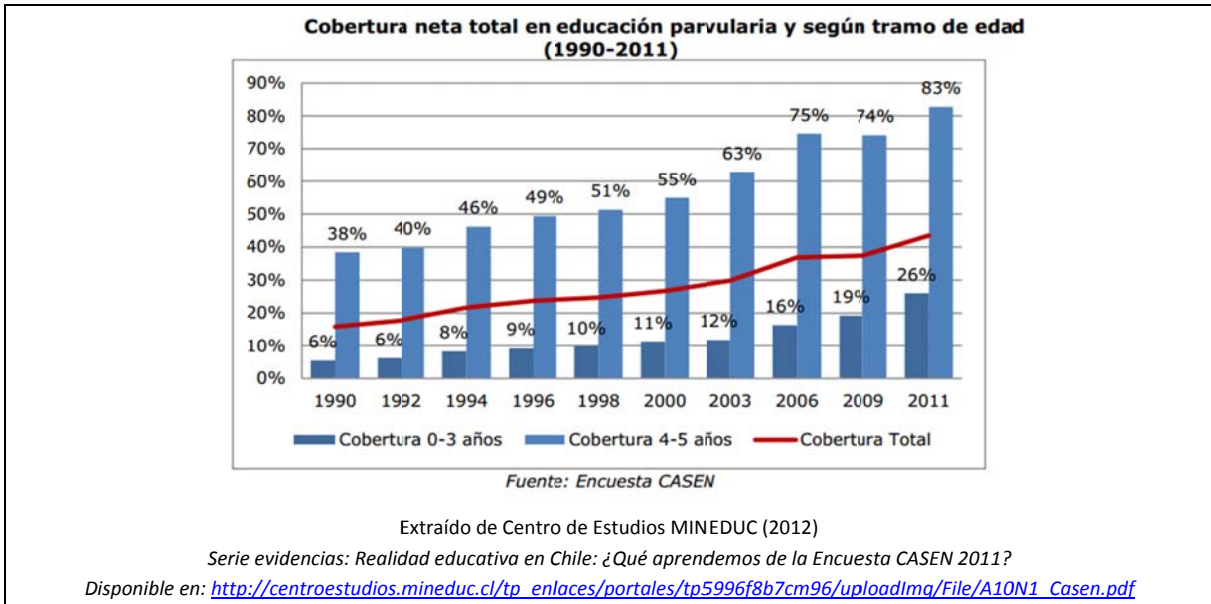
Área sistema político normativo

Gráfico 1



Área sistema político normativo

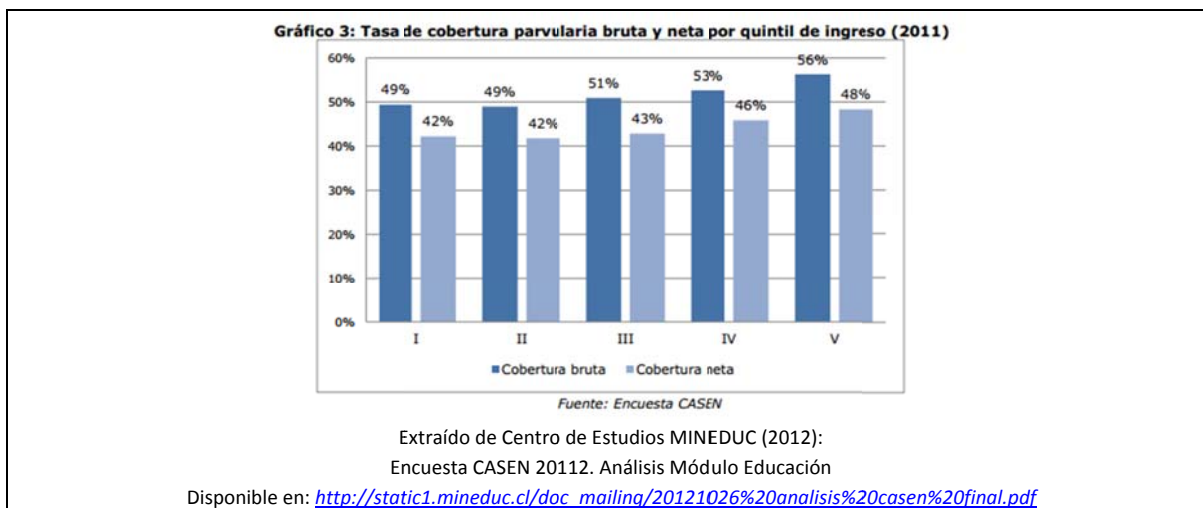
Gráfico 2



Los índices de cobertura son mayores para los quintiles más elevados, como muestra la tabla n° 3:

Área sistema político normativo

Gráfico 3



Es importante señalar también que el indicador de cobertura varía significativamente según región. Si la cobertura promedio a nivel nacional es de 51%, hay regiones en que ésta es de menos de 45% (Atacama, Antofagasta, los Ríos) mientras en otras alcanza el 59% (Magallanes, Valparaíso) (Idea País 2013).

Los principales motivos que aducen las familias que no envían a sus hijos a la educación preescolar son que “no es necesario porque lo cuidan en la casa” (76%) y que “no ve utilidad en que asista a esta edad” (10,6 %). Sin embargo es importante señalar que según los datos de la CASEN 2011, Sólo un 0,9 de los encuestados aduce razones económicas; 0,5 % señala que “tiene una discapacidad o requiere establecimiento de educación especial” y 2,5 señala que “no hay vacantes o no lo aceptan”.

Área sistema político normativo

Tabla 1

**Razones para no asistir a un establecimiento de educación parvularia (2011)**

Razón	2009	2011
No es necesario porque lo(a) cuidan en la casa	72.7%	76.0%
No me parece necesario que asista a esta edad	10.4%	10.6%
Desconfío del cuidado que recibiría	2.8%	3.7%
Se enfermaría mucho	2.2%	1.6%
Tiene una discapacidad o requiere establecimiento de educación especial	0.2%	0.5%
Dificultad económica	1.4%	0.9%
No me alcanza el puntaje de la Ficha de Protección Social (FPS) para postular	S/I	0.1%
No hay matrícula (vacantes) o no lo aceptan	1.7%	2.5%
No existe establecimiento cercano	2.6%	1.8%
Dificultad de acceso o movilización	0.4%	0.4%
Otra razón	5.5%	1.8%
Total	100%	100%

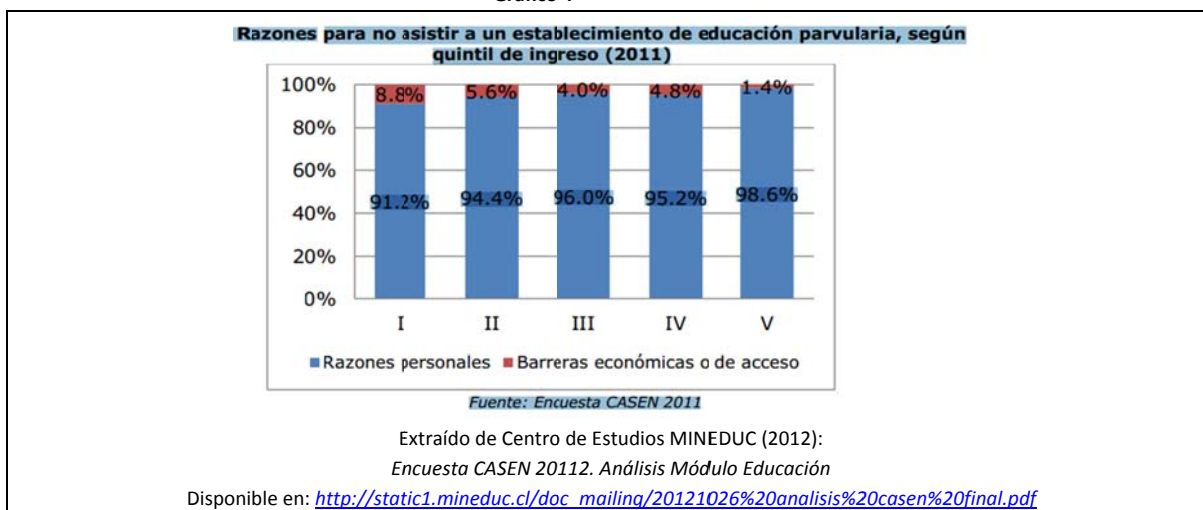
Fuente: Encuesta CASEN

Extraído de Centro de Estudios MINEDUC (2012):  
Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación  
Disponible en: [http://static1.mineduc.cl/doc\\_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf](http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20 analisis%20casen%20final.pdf)

Si se combinan los datos sobre los motivos para no enviar a los niños a la educación preescolar con los quintiles de ingreso, se observa no obstante que las barreras económicas son mayores en los quintiles de menores ingresos, que alcanzan el 8,8 % para el primer quintil.

Área sistema político normativo

Gráfico 4



Si observamos el comportamiento de la distribución de la matrícula de educación parvularia según dependencia y quintil de ingreso, se confirma que la política de focalización rinde sus frutos. Según muestra la tabla n°2, la mayoría de los niños (61, 89 % en el caso de JUNJI y 64,9 % en el caso de Integra) que atiende JUNJI e Integra pertenecen a las familias de los dos primeros quintiles.<sup>25</sup> Cabe decir no obstante que este dato se contradice con otros en que se señala que las instituciones mencionadas tienen una mayor concentración de la cobertura de niños de dichos quintiles. Por ejemplo, Integra entrega señala en su página web que el 80% de las familias cuyos hijos asisten a jardines infantiles de Fundación Integra pertenecen al 40% de los hogares con menores ingresos de Chile.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> Lamentablemente no contamos con la desagregación de esta información por tramo etéreo. Se puede deducir no obstante que JUNJI e Integra son las principales instituciones que incorporan a los niños y niñas de 0 a 3 años. Sin embargo, esta distribución no nos deja ver a instituciones privadas que cubran esos tramos, por no ser parte de la distinción que se hace en el sistema escolar entre particular subvencionada y particular no subvencionada. No sabemos si en este caso entrarían o no jardines infantiles particulares.

<sup>26</sup> Ver [http://www.integra.cl/opensite\\_20110824112852.aspx](http://www.integra.cl/opensite_20110824112852.aspx). En relación a la cautela con que hay que tomar la información estadística presentada, debido a algunas contradicciones encontradas entre los distintos datos, ver nota n°

Área sistema político normativo

Tabla 2

**Matrícula de educación parvularia según dependencia y quintil de ingreso autónomo (2011)**

Quintil de ingreso autónomo	Municipal	Part. Subv.	Part. No Subv.	Corp. de Adm. Deleg.	JUNJI	Fundación Integra	Total
I	57,998	78,227	1,696	246	56,770	22,814	<b>217,751</b>
II	41,890	66,172	3,723	243	48,823	14,575	<b>175,426</b>
III	26,971	53,471	7,137	396	33,934	10,588	<b>132,497</b>
IV	13,139	50,717	11,750	139	21,413	7,100	<b>104,258</b>
V	7,227	27,767	42,163	701	9,574	2,402	<b>89,834</b>
<b>Total</b>	<b>147,225</b>	<b>276,354</b>	<b>66,469</b>	<b>1,725</b>	<b>170,514</b>	<b>57,479</b>	<b>719,766</b>

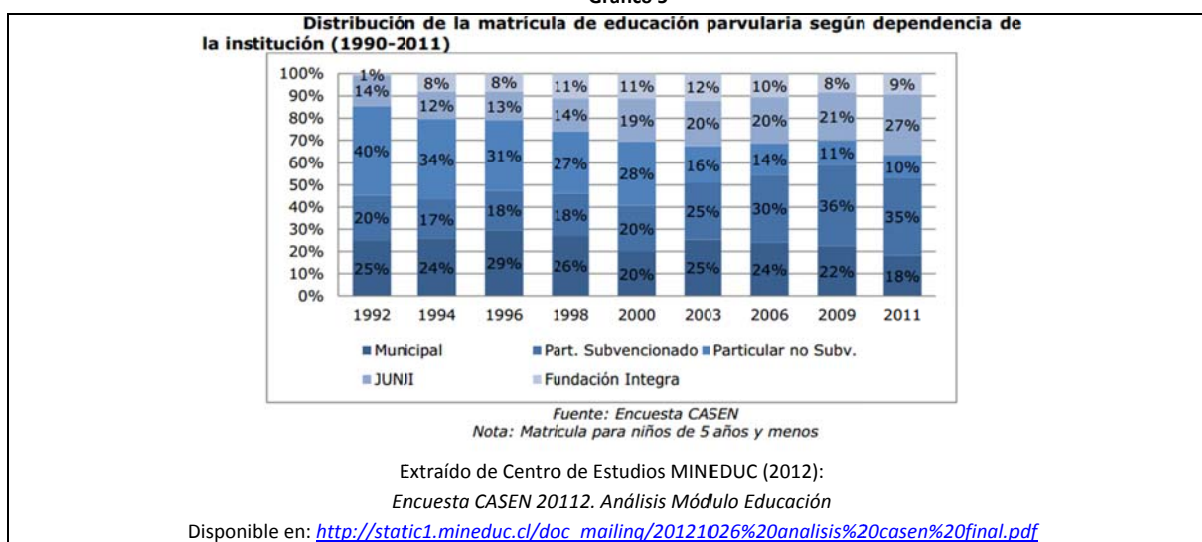
*Fuente: Encuesta CASEN*

Extraído de Centro de Estudios MINEDUC (2012):  
Encuesta CASEN 2011. Análisis Módulo Educación

Disponible en: [http://static1.mineduc.cl/doc\\_mailing/20121026%20analisis%20casen%20final.pdf](http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20analisis%20casen%20final.pdf)

Área sistema político normativo

Gráfico 5



También es interesante introducir una referencia internacional: los datos de cobertura de educación parvularia en Chile respecto a los de la OCDE son los siguientes:

Área sistema político normativo

Tabla 3

Cobertura Chile (2008/2009) y OECD (2006)

CHILE	
Edad	Cobertura
0 - 2	12,2%
2 - 4	22,0%
4	46,0%
5	78,0%
OECD	
Edad	Cobertura
0 - 3	32,0%
3	63,3%
4	81,0%
5	91,5%

Fuentes: DIPRES 2009, MINEDUC 2008, OECD 2006, obtenidos de gráfico en V. Cabezas, 2011.

Tabla extraída de "Educación Inicial en Chile", en Informe "Educación para Todos" año 2013

Disponible en: [http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4\\_EDUCACION\\_INICIAL.pdf?1380036820](http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4_EDUCACION_INICIAL.pdf?1380036820)

La focalización hacia los grupos más vulnerables incorpora elementos adicionales al de la renta de las familias. Por ejemplo, los criterios de selección de JUNJI son los siguientes:

Área sistema político normativo

Tabla 4

[Inicio](#) > [JUNJI](#) > [Proceso matrícula 2014](#) > [Criterios de Selección](#)

Criterios de Selección

A.- Se utiliza como marco referencial el perfil socioeconómico puntaje asignado a partir de la información emitida por el Ministerio de Desarrollo Social (Ex Ministerio de Planificación, Mideplan), esto permite la verificación, en toda la red de apoyo social del Estado.

B.-El sistema de priorización que determina el ingreso al jardín y clasifica de la siguiente manera:

**Prioridad 1: Ingreso automático**

CHILE SOLIDARIO – CERTIFICADO DE JUJIF (MUNICIPIO)  
VULNERACIÓN DE DERECHOS (INCLUYE INMIGRANTES EN SITUACIÓN IRREGULAR) (INFORME SOCIAL ENTRE OTROS )

**Prioridad 2: Puntaje hasta 13.484, ordenado de menor a mayor puntaje**

HIJOS/AS DE MADRES QUE TRABAJAN REMUNEADAMENTE  
HIJOS/AS DE MADRE QUE ESTUDIA (CERTIFICADO DE ESTUDIO )  
HIJOS/AS DE MADRE ADOLESCENTE (MENOR DE 18 AÑOS AL MOMENTO DE POSTULACIÓN) CON CERTIFICADO  
HIJO/A DE MADRE JEFA DE HOGAR

**Prioridad 3: Puntaje hasta 13.484**

HIJOS/AS DE FAMILIA PERTENECIENTES A PUEBLOS ORIGINARIOS  
NINÑO/A CON DISCAPACIDAD ( CERTIFICADO SALUD , INFORME SOCIAL)  
HOGAR UNIPARENTAL MADRE  
HOGAR UNIPARENTAL PADRE  
HIJO/A DE MADRE QUE BUSCAN TRABAJO

**Prioridad 4: Puntaje HASTA 13.484**

SIN VULNERACIONES SOCIALES

**Prioridad: 5 Puntaje sobre 13.484 o sin puntaje**

PARVULOS CONDICIONALES

C.- Los establecimientos de administración directa cuentan con cupos limitados, por lo cual en caso de no ser seleccionado o quedar en lista de espera, existe posibilidad de buscar otra vacantes, bajo las mismas modalidades de priorización.

Extraído de página web oficial de la Junta Nacional de Jardines Infantiles

Disponible en <http://www.junji.gob.cl/Junji/matricula-2014/Paginas/Criterios-de-Seleccion.aspx>



En este sentido podemos concluir que el discurso de compromiso con la educación de la primera infancia se ha acompañado de un aumento sostenido del gasto público en educación parvularia, orientados a aumentar cobertura con un foco específico en los niños pertenecientes a familias en situación de mayor vulnerabilidad.

***La focalización en la población más vulnerable debido a las limitaciones de cobertura conlleva ciertos niveles de “segregación educativa”.***

La política de focalización ha rendido sus frutos, como muestra el aumento de cobertura en los primeros años y la mayor concentración de niños de familias vulnerables en las modalidades de oferta pública. Sin embargo, la focalización del gasto público tiene un efecto que es importante cautelar: la segmentación de la educación parvularia. Se produce de esta manera una segregación educativa desde los primeros años de vida. Esto coincide con lo que se mencionará en el área de sistema de apoyo y redes acerca de la naturalización de la “homogeneidad en la vulnerabilidad” que se emerge de las conclusiones a partir de la información obtenida en los estudios de caso.

## 1.2. CURRICULUM

***Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia entregan unidad y coherencia al currículum en dicho nivel educativo. Sin embargo JUNJI e Integra muestran prácticas muy distintas en la forma de abordar el desarrollo curricular al interior de sus instituciones.***

Tal y como se señaló en el apartado “contexto normativo”, para el tramo de la educación parvularia se da una doble situación de unidad y segmentación también en el desarrollo curricular: hay Bases Curriculares de la Educación Parvularia para las tres instituciones que entregan educación pública en dicho nivel, al mismo tiempo que JUNJI e Integra cuentan con referentes curriculares propios.

La práctica en los Centros denota que el desarrollo curricular en la fase de planificación para el aula es muy distinta en JUNJI e Integra. Mientras en las instituciones de JUNJI las planificaciones se desarrollan en el propio Centro, estableciendo énfasis propios, en el caso de Integra existe una planificación centralizada que es remitida a los distintos centros, los cuales pueden establecer ajustes de acuerdo a su propia realidad.

Lo anterior responde a la distinta historia y recorrido de las instituciones, lo cual se concreta en diferencias entre ambas, por ejemplo, en la cantidad de educadoras y/o técnicas con que cuentan los Centros pertenecientes a una u otra. Mientras JUNJI tiene educadoras en cada uno de los tramos del nivel, las cuales han sido formadas en competencias para la elaboración de planificaciones contextualizadas siguiendo los principios y objetivos curriculares, en Integra la mayoría del personal está constituido por técnicos en educación parvularia, muchas de las cuales se han ido formando a lo largo de su ejercicio profesional. Lo segundo explicaría que en Integra se haya optado por la centralización de las planificaciones, como una opción pragmática ante la necesidad de ofrecer herramientas de trabajo en aula a las técnico.

***Las nuevas normativas han ido incorporando algunos de los avances conceptuales en relación con la inclusión. Sin embargo el Diseño Universal de Aprendizaje está ausente en las normativas, discursos de actores educativos y sus prácticas. El discurso y práctica en este sentido es más cercano al de la integración educativa que al de la inclusión.***

Ha habido un avance en la conceptualización de los documentos: mientras las Bases Curriculares para la Educación Parvularia el año 2005 señalaban que “*los niños con necesidades educativas especiales, en una línea de integración, deben contar con las adaptaciones curriculares necesarias*”, el año 2010 el Referente Curricular de JUNJI asume el paradigma de la educación inclusiva y hace referencia a la “flexibilidad curricular” como principio que permite desarrollar un currículo pertinente a las diferentes realidades y contextos. Este último documento apuesta por la flexibilidad curricular en línea con la inclusión, sin dar aún herramientas conceptuales más concretas como la que se ha ido posicionando desde el paradigma de la inclusión para que dicha flexibilidad pueda hacerse operativa y materializarse en un currículum para todos: los Diseños Universales de Aprendizaje (DUA).

La Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020 y su Plan Nacional señalan de forma explícita en sus lineamientos estratégicos el de “*promover e implementar el diseño universal como principio que permita la inclusión educativa*”. En este sentido la coherencia con el enfoque de la inclusión es total, pero no se hace mención explícita al DUA. Podría señalarse que en cuanto las planificaciones de aula hay que posicionar el DUA como herramienta específica al ámbito de desarrollo curricular.

En las áreas relativas a Jardín Infantil y Sistema de Apoyo y Redes se tratará en mayor profundidad la forma en que los distintos actores dentro de los jardines que han sido objeto de estudio se refieren a la planificación para responder a la diversidad de necesidades de los niños presentes en el jardín. Cabe señalar que el concepto DUA está ausente del lenguaje, y que el término utilizado es el de las adaptaciones curriculares. Lamentablemente, como se verá más adelante, tampoco siempre hay claridad sobre el proceso que implica elaborar y concretar dichas adaptaciones.

***La vinculación directa que establece el Plan SENADIS entre el sistema de rendimiento de la Dupla y la selección de “casos” y los consiguientes “planes individuales” desarrollados para los mismos puede propiciar un mayor énfasis al paradigma de la integración educativa.***

Existe una tensión constante en el paradigma de la educación inclusiva entre lo individual y lo colectivo. En este sentido, la intervención, que debe ser contextual y orientada al grupo en conjunto tomando en cuenta su diversidad, no debe obviar las diferencias individuales, que en caso de no ser atendidas pueden constituirse en desigualdades. Esto es especialmente importante en el caso de los niños y niñas con discapacidad, que pueden estar en situación especialmente vulnerable de no obtener los apoyos necesarios para participar y aprender en plenitud. El mecanismo que el Plan SENADIS adopta para hacer frente a esto es el desarrollo de planes individuales para los niños y niñas que se han diagnosticado con discapacidad y/o rezago. En este

sentido, es positivo que se generen herramientas concretas que aseguren que la intervención se desarrolle atenta a las necesidades específicas de los beneficiarios.

Los sistemas de rendición de cuentas pueden tener efectos virtuosos y/o negativos sobre las prácticas que finalmente priorizarán los responsables de la ejecución de los proyectos. La estrategia de rendición de cuentas mediante el desarrollo de planes individuales por estudiantes sitúa la estrategia adoptada por el Plan en el marco de la integración. Si bien se señalan aspectos como que los niños han de ser atendidos en sala, establecer colaboración con las educadoras etc., la herramienta y exigencia principal se centra en el manejo concreto de “el caso”. Se profundizará en aspectos relacionados con los mecanismos establecidos en el Plan en el análisis que se presenta en el Área de Sistema de Apoyo y Redes.

### 1.3. RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN

***La dotación estandarizada de materiales no es coherente con el principio de flexibilidad necesario para dar una respuesta adecuada a las necesidades de los distintos contextos educativos.***

Tal y como se ha señalado en el apartado de “contexto político normativo”, uno de los componentes del Plan SENADIS s consiste en la dotación de un set de materiales de psicomotricidad a cada uno de los Centros incorporados al Plan. El set consiste en un balón terapéutico; un set de psicomotricidad; dos colchonetas; y un túnel de cuncuna. La canasta de materiales es la misma para todos los Centros.

Si bien el set de psicomotricidad es útil en cualquier caso y sirve para realizar actividades de psicomotricidad gruesa en general, el hecho que la dotación de materiales sea estandarizada puede generar algunos inconvenientes, como la duplicación de materiales, dado que algunos de los Centros ya contaban con elementos similares. La valoración de los materiales que hacen los Centros y su política de asignación se abordará en las otras áreas.

### 1.4. SEGUIMIENTO Y ACOMPAÑAMIENTO A LAS POLÍTICAS PARA LA INCLUSIÓN

***JUNJI e Integra conciben las funciones de supervisión y acompañamiento de forma conjunta, pero la primera (función de fiscalización, más “burocrática”) parece estar más consolidada que la segunda (función formativa).***

Para que lo declarado en las normas educativas llegue a los centros educativos y se haga realidad en las aulas, es fundamental el desarrollo de mecanismos de formación, seguimiento y acompañamiento a los centros. Los equipos de supervisión/apoyo que median entre las políticas institucionales y los Centros, vinculándose directamente con estos últimos, son los Equipos Regionales, tanto en el caso de JUNJI como en el de Integra.

Los equipos regionales de JUNJI están conformados por una educadora, psicólogo/a, asistente social, educador/a diferencial, abogado/a y nutricionista. En el caso de Fundación Integra, los

equipos están formados por la Jefa del Departamento Educativo, asistente social y nutricionista. Los equipos son altamente valorados pero desde los jardines se siente que es necesario un mayor acompañamiento. En el caso del desarrollo de Centros Inclusivos se vislumbra una situación que va desde cierto avance conceptual en la normativa que aún no se concreta en una bajada a los discursos, y aún menos a las prácticas de los actores.

***Las comunidades de aprendizaje suponen un avance en la generación de una cultura de colaboración y diálogo horizontal, así como para el desarrollo de una modalidad de formación en servicio entre pares y contextualizada. Sin embargo los tiempos reales reservados al desarrollo de las mismas son insuficientes, y se traducen más en un cambio de concepto que en la generación de condiciones adecuadas para la colaboración y la formación.***

Tanto que en JUNJI e Integra los equipos pedagógicos tienen un tiempo específico formalmente establecido destinado para reunirse una vez al mes para planificar en conjunto las experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre las situaciones y casos complejos, las evaluaciones de niños y niñas etc. Ambos espacios se ven atravesados por una preocupación por la reflexión de los equipos y en particular, por la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles, y se trata por tanto de un espacio que puede considerarse también de formación continua entre pares.

Es importante señalar, no obstante, que los tiempos destinados a esta tarea son considerados insuficientes por las comunidades educativas. Si bien el enfoque es el adecuado, las condiciones para el ejercicio del mismo son aún insuficientes. Este punto se desarrollará en mayor profundidad en la presentación de resultados de las otras áreas.

## 2. ÁREA SISTEMA DE APOYO Y REDES

Esta área se estructura siguiendo el esquema de dimensiones y subdimensiones presentadas en el modelo teórico. El área aborda los apoyos que reciben los jardines infantiles desde el ámbito institucional público y privado para complementar y enriquecer su capacidad de dar respuesta a la diversidad y lograr que todos participen y aprendan.

El área consta de tres dimensiones, que a su vez se dividen en subdimensiones:

1. *Apoyos desde el sistema educativo*: examina si los Jardines Infantiles tienen acceso a recursos de apoyo humanos y materiales suficientes desde las instituciones de las que dependen (JUNJI, Fundación Integra o MINEDUC) o de otras con las que establecen coordinaciones (otros Jardines Infantiles, escuelas especiales, etc.) para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje y participación de todos sus niños y niñas. Esta dimensión se divide en las siguientes subdimensiones:
  - 1.1. *Modelo de intervención*: se refiere al modelo bajo el cual se organizan los apoyos que recibe el Jardín Infantil.
  - 1.2. *Características de los profesionales de apoyo*: aborda si son suficientes y cuentan con un perfil profesional y personal adecuado; si sus roles se encuentran claramente definidos y si tienen un enfoque coherente con los principios de la educación inclusiva.
  - 1.3. *Organización del apoyo en el Jardín*: busca establecer si los equipos directivos y pedagógicos organizan eficientemente los apoyos y hay una coordinación adecuada entre los profesionales del Jardín y los profesionales de apoyo.
2. *Red de servicios sociales*: indaga si los niños y niñas que asisten al jardín cuentan con una cobertura social y sanitaria que garantice condiciones para asegurar su desarrollo y aprendizaje. Junto con ello se revisa también las coordinaciones que establece el Jardín con las instituciones responsables de brindar esa cobertura social y sanitaria.
  - 2.1. *Red de salud*: busca determinar si los apoyos profesionales permiten una adecuada coordinación del jardín con las instituciones pertenecientes a la red local de salud, y si esta coordinación permite la detección temprana y atención oportuna a las necesidades de los niños y niñas del jardín.
  - 2.2. *Red de protección social*: intenta establecer si hay coordinación del jardín infantil con las instituciones pertenecientes a la red local de protección social y si esta red provee de los apoyos requeridos para asegurar el acceso, aprendizaje y participación de los niños y niñas en el jardín.

2.3. *Articulación de la red local*: se indaga si hay una coordinación adecuada entre las distintas instituciones responsables del desarrollo integral de los niños y niñas a nivel local y la participación del jardín dentro de esta red de instituciones.

3. *Efectividad del Sistema de Apoyo*: en esta dimensión se busca determinar si el funcionamiento del sistema de apoyo en su conjunto (tomando en cuenta la suma de las dos dimensiones arriba señaladas) garantiza el desarrollo integral (físico, emocional, social, intelectual) de los niños y niñas.

A la hora de revisar los resultados obtenidos para esta área se debe distinguir entre:

- a) Los elementos relativos a los apoyos para la inclusión que reciben en general los Jardines Infantiles consultados.
- b) Los aspectos específicos relacionados con la implementación del “Convenio de Transferencia y Ejecución del plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana”<sup>27</sup> de SENADIS con JUNJI y Fundación Integra; en particular los referidos a la Dupla de apoyo y los materiales provistos en el marco del Convenio.

Para exponer algunas conclusiones acerca de los apoyos que en general reciben los Centros se cuenta con la información obtenida mediante los cuestionarios que, como se ha señalado con anterioridad, considera a centros de las regiones con y sin apoyo de la Dupla Interdisciplinar; y con la información obtenida mediante los estudios de caso, los cuales dan cuenta de los apoyos que recibían los Centros antes la implementación de la Dupla Interdisciplinar.

Sin embargo, es importante señalar que se ha recopilado mayor información y específica sobre el funcionamiento de la Dupla (la cual también se relaciona con el trabajo desarrollado por los Centros con la Red de Asistencia Social) la cual tiene un peso específico en los resultados que presentamos en esta área.

---

<sup>27</sup> El “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana”, se ha implementado durante el año 2013 en 150 Jardines Infantiles: 10 por cada región, siendo 5 de JUNJI y 5 de Fundación Integra. Consta de 4 líneas de acción dirigidas a los Jardines Infantiles asociados al Convenio:

1. Un instrumento para el diagnóstico de la accesibilidad física.
2. Acciones de articulación y colaboración entre los CESFAM o CCR con los jardines infantiles.
3. Provisión de una canasta de materiales para realizar trabajo de estimulación sensorial y motriz: balón terapéutico, colchonetas; túnel de cuncuna y set de psicomotricidad.
4. Contratación de un equipo interdisciplinar itinerante en cada región por parte de cada una de las instituciones (JUNJI y Fundación Integra) constituido por un/a terapeuta ocupacional o kinesiólogo/a; y un/a educador/a diferencial o psicopedagogo/a, para brindar apoyo a las comunidades educativas (niños, equipo educativo, familias) de los distintos jardines infantiles.

En el apartado del Área Sistema de Apoyo y Redes se hará referencia al tercer y cuarto elementos arriba mencionados.

## 2.1. APOYOS AL JARDÍN DESDE EL SISTEMA EDUCATIVO

### 2.1.2. MODELO DE INTERVENCIÓN

**JUNJI y Fundación Integra cuentan con equipos regionales que brindan apoyo y asesoría a los jardines infantiles. Los equipos regionales de JUNJI incorporan educadoras diferenciales, las cuales son muy valoradas por los Centros.**

JUNJI cuenta con equipos de apoyo regionales constituidos por educador/a supervisor/a, psicólogo/a, asistente social, educador/a diferencial, abogado/a y nutricionista. Todos los Centros de JUNJI en los que se llevaron a cabo los estudios de caso mencionan a dicho equipo y, en el ámbito del apoyo a la inclusión destacan el rol de la educadora diferencial. De acuerdo a las solicitudes gestionadas por la Dirección de cada centro, las educadoras diferenciales desarrollan asesorías específicas, reuniones y talleres. Asimismo en el marco del “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana” las educadoras diferenciales son las coordinadoras y supervisoras del Convenio en los centros de JUNJI.

Los jardines infantiles de JUNJI muestran una alta valoración del apoyo que prestan las educadoras diferenciales. Sin embargo, también se manifiesta que en los últimos años el cambio de rol de las educadoras diferenciales (de ser un apoyo técnico han pasado a tomar un rol de supervisión) ha perjudicado el trabajo de acompañamiento que se venía haciendo. En el caso del “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana” la interlocución de los equipos regionales habría pasado de la directora a la Dupla, siendo esta última la que más se ha visto beneficiada por la asesoría de dicho equipo.

Fundación Integra también cuenta con equipos regionales, los cuales están conformados por Jefa del Departamento Educativo y un equipo técnico que consta de asistente social y nutricionista. Los Jardines Infantiles no mencionan dicho equipo técnico como apoyo específico a la inclusión educativa en los estudios de caso de Fundación Integra.

**La modalidad itinerante adoptada para el trabajo de la Dupla interdisciplinaria recibe numerosas críticas tanto desde la comunidad educativa como de las profesionales que la constituyen, especialmente el tiempo insuficiente destinado a los jardines para cumplir con las múltiples tareas asignadas.**

La totalidad de centros y actores de los estudios de caso señalan que el tiempo que se dedica a los Jardines es insuficiente para responder a las necesidades del Jardín y a la totalidad de funciones asignadas a la Dupla por el proyecto<sup>28</sup>. Este consenso es consistente con la tendencia que

---

<sup>28</sup> Las acciones que deben desarrollar las profesionales en el marco del convenio son:

- Evaluación de la realidad psicosocial y educativa de los niños beneficiarios identificados en cada jardín infantil, su familia y entorno social.
- Aplicación de instrumento para levantamiento diagnóstico de accesibilidad en los jardines infantiles.
- Elaboración de Plan de Apoyo Individual en conjunto con el equipo educativo del establecimiento.

muestran los resultados de las encuestas, las cuales cubren el 60% de Centros con Convenio de las regiones de Antofagasta, Maule, Los Ríos y Metropolitana.

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 1: suficiencia del tiempo de la Dupla para atender las necesidades de la comunidad educativa							
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: El tiempo que dedica la dupla al centro es suficiente para atender las necesidades de apoyo de niños/as, educadoras y familias							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	7	11	2	3	23
		% dentro de Actor	30,4%	47,8%	8,7%	13,0%	100,0%
	Educadoras	Recuento	13	23	10	4	50
		% dentro de Actor	26,0%	46,0%	20,0%	8,0%	100,0%
Total		Recuento	20	34	12	7	73
		% dentro de Actor	27,4%	46,6%	16,4%	9,6%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

Como se puede apreciar en la tabla, el 78% de las directoras y el 72% de las educadoras consultadas están en desacuerdo o muy en desacuerdo con que el tiempo que destina la Dupla al Centro es insuficiente para atender las necesidades de apoyo de niños/as, educadoras y familias.

*“El tiempo para trabajar es poco, ingresamos en una sala y son tantas las salas, que estamos con 45 niños y 45 niños en la otra, y de repente en el pasillo nos comentan cómo van los chicos” (Dupla caso 8).*

La escasez de tiempo ha conducido a que algunos de los profesionales dediquen más horario del estipulado formalmente por contrato (ejemplos casos 1, 4 y 8), lo que da muestra de un alto compromiso profesional, pero también de que el planteamiento del proyecto tiene un desajuste evidente respecto a los recursos de tiempo laboral a destinar para responder adecuadamente a las necesidades de los Jardines.

Cabe mencionar no obstante que algunos profesionales de apoyo (casos 3 y 7) mencionan que la itinerancia tiene aspectos positivos y enriquecedores personal y profesionalmente, como la oportunidad de ampliar la mirada y tener acceso a conocimiento y experiencias más diversas al atender distintos contextos educativos, niños/as con discapacidades y situaciones distintas etc.

- 
- Entregar un plan de trabajo de intervención en el aula como también dejar capacidad instalada en el establecimiento.
  - Trabajar con familias a través de reuniones de contención y talleres.
  - Trabajo comunitario, formación a grupos de la comunidad, a través de la actividad de puertas abiertas que se estipula en el convenio.



### **La distribución de los tiempos de la Dupla en los Jardines no es equitativa.**

El proyecto contempla destinar la misma cantidad de tiempo a cada uno de los Centros que atiende la Dupla, independientemente de la cantidad de niños a atender en cada jardín y las necesidades de cada una de las comunidades educativas. Tomando en cuenta que cada Dupla tiene asignados 5 jardines, puede destinar un día a la semana a cada uno de los centros, y en cada uno de ellos acometer las tareas de evaluación de necesidades, trabajo en aula, instalación de capacidades en la comunidad educativa, relación con las familias y establecimiento de redes de apoyo entre otras (ver nota al pie n° 3).

Esto ha llevado a algunas duplas a tomar decisiones distintas a lo planteado inicialmente en el marco del Convenio, y entregar mayor tiempo a algunos centros que requieren más atención que otros. Es lo que ocurre por ejemplo con la Dupla del caso 6, que tomó la decisión de destinar dos días a la semana a un jardín que contaba con 7 niños/as con discapacidad y 10 con rezago atendidos por la Dupla, frente a otros centros con menos de la mitad de niños “focalizados” en el marco del proyecto.

**Existen problemas de sostenibilidad del trabajo realizado por la Dupla debido a factores como que su apoyo está vinculado a un convenio puntual con fecha de caducidad; su no pertenencia a las instituciones en las que se trabaja (JUNJI o Fundación Integra); la modalidad itinerante, y las condiciones laborales insatisfactorias.**

Los Centros estudiados así como los propios profesionales de la dupla manifiestan desconocer si el Convenio seguirá adelante. La duración del Convenio ha sido de 8 meses, tiempo insuficiente para la consolidación de cambios educativos. Asimismo, es importante señalar que la necesidad de apoyo es un elemento permanente. Se puede solventar de muchas maneras, pero no desaparece porque haya habido una intervención puntual: llegan nuevos/as niños/as a los jardines, las comunidades educativas afrontan nuevos retos etc.

La no pertenencia formal de los profesionales de la dupla a las instituciones en las que se trabaja tiene consecuencias en el ámbito de la identidad y arraigo profesional, y en las condiciones para la realización de sus labores. Las duplas no han contado con ningún espacio físico específico, sólo aquellos facilitados por los jardines infantiles en los que prestan apoyo; ni recursos para la adquisición de materiales etc.

*“igual hemos sentido que nosotras hemos estado como solas haciendo esto porque ni de Integra honestamente ni de SENADIS hemos tenido como el apoyo” (...) “Como por espacio venir a hacer trabajo administrativo, una vez nos juntamos en el mall porque teníamos internet, teníamos espacio. En realidad era lo más cómodo” (...) “Al principio quizás tenía como más ánimo ya te dabas el tiempo pero en realidad nosotras ahora preferimos juntarnos en otra parte o en alguna casa o trabajar en línea, no sé, pero ya no hay mucho ánimo” (Dupla caso 1).*

Lo anterior se une a unas condiciones laborales que no resultan satisfactorias para ninguna de las profesionales de la Dupla: un sueldo por debajo de lo que ofrece el mercado laboral a sus perfiles profesionales; falta de estabilidad laboral (desconocimiento sobre continuidad o no del proyecto); el tener que costear transporte hacia los distintos centros de su propio bolsillo,<sup>29</sup> no contar con recursos como computadoras (debían usar las personales) o dinero para adquirir materiales para sus actividades; etc. Esta situación ha tenido consecuencias importantes para el proyecto, tales como las dificultades para conformar la dupla, lo que retrasó el inicio del proyecto en algunas regiones, y que algunas profesionales se retiraran en mitad del proceso debido a una mejor oferta laboral.

**Se observa una falta de claridad en algunos procedimientos a seguir en la ejecución del Convenio en los jardines. Algunas decisiones importantes quedaron al arbitrio de la Dupla, por lo que se observa variabilidad en la implementación de los apoyos.**

Las duplas han aplicados criterios distintos a la hora de determinar en qué niños focalizar la atención.<sup>30</sup> Durante la investigación se ha constatado que algunas duplas sólo consideraron niños y niñas con discapacidad o “con rezago asociado a discapacidad” (casos 3, 4 y 5), mientras otras incorporaron especialmente niños con problemas de lenguaje (caso 7), y otras tanto a niños y niñas con discapacidad como con rezago (casos 2 y 6).

Esto afectó mucho al número de niños considerados “focalizados” así como al conjunto total de niños de los jardines beneficiados, ya que al seleccionarse al inicio a los niños en que focalizar el trabajo, no se pudo incorporar la atención directa (en sala) a otros niños con posterioridad. Las Duplas en esta situación atendieron inquietudes de educadoras y técnicos a cargo de niños “no focalizados”, pero sin trabajar en salas distintas a aquellas en que se encontraban los niños inicialmente seleccionados. El seguimiento sistemático de la dupla se centró en los niños “focalizados”, mientras que las acciones de apoyo a otros niños “no focalizados” se fueron desarrollando sobre la marcha. Es importante señalar que en algunos centros (caso 5) esto ha generado críticas por parte de familias de niños sin discapacidad, que consideran que la Dupla debiera apoyar en todas las aulas.

Otro elemento en que las duplas han tomado distintas decisiones es el relacionado con los tiempos destinados a observación e intervención<sup>31</sup>. En algunos centros (caso 2) utilizaron diagnósticos previos y comenzaron enseguida la intervención; en otros casos (caso 6) directora y educadoras señalan que el tiempo que la Dupla destinó a la observación inicial para determinar qué niños atender, demoró mucho el inicio de los procesos de apoyo.

---

<sup>29</sup> Fundación Integra aportó por su parte un bono de transporte para las profesionales de la dupla, lo cual fue altamente valorado por las mismas. Sin embargo ello se debió a iniciativa de la propia Fundación, y no es un recurso contemplado en el marco del Convenio SENADIS.

<sup>30</sup> El Convenio establece que es tarea de la Dupla identificar a un grupo concreto de niños beneficiarios del Convenio. Ver nota al pie n° 3.

<sup>31</sup> Ver notas n°3 y n°5.

La modalidad de trabajo, en dupla o por separado, también tuvo algunas variantes. En el caso 7, por ejemplo, los profesionales de la dupla decidieron asistir a los centros en días distintos, lo que implicó no trabajar juntos en los Centros. En cuanto a la atención dentro o fuera de sala, si bien desde el proyecto se impulsó la atención exclusivamente dentro del aula, hubo casos en los que también se trabajó con algunos niños fuera de la misma (caso 1):<sup>32</sup>

*“nosotras hacíamos las sesiones grupales, donde nosotras modelábamos en cierta forma ciertas actividades, ciertas cosas, explicábamos y ellas por ejemplo estaban ahí como que en vez de hacerse partícipe se retiraban, nos dejaban a nosotras como a cargo. Lo veían yo creo como un descanso, un momento en que ellas no tienen que preocuparse de los niños. Entonces eso en algún momento se conversó, se habló, qué se yo. Y el problema era que ya en septiembre-octubre, hace poco, no hace mucho, nosotras no veíamos que los niños progresaran. Entonces decíamos también “chuta ¿qué hacemos? ¿Seguimos en esto mismo o ya tomamos decisiones más allá del convenio, en realidad decisiones como profesionales?” Y ahí en realidad nosotras, por lo menos con los niños de mayor severidad, comenzamos a trabajar individual” (Dupla, caso 1).*

Respecto a este mismo tema, hubo Duplas en que se fueron ajustando a las “correcciones” que se les hacía en su modo de trabajar”:

*“Al principio la Dupla era sólo fuera de la sala, o sea, ellos sacaban a los niños y trabajaban, pero después llegó que no, que no tenía que ser eso, que ellos tenían que incluirse dentro de la sala y trabajar junto con el grupo, que así lo están haciendo ahora” (Técnico, caso 2).*

Lo anterior puede complementarse con los resultados que arrojan las encuestas. Tal y como muestra la tabla n° 1, el 65% de las Directoras y el 62% de las educadoras consultadas señalan que el apoyo a los niños se realiza siempre dentro del aula. El porcentaje restante se reparte entre quienes señalan que el apoyo se realiza en el aula con frecuencia (20% de las directoras y 22% de las educadoras) y en ocasiones (18% de las Directoras y 15% de las educadoras).

Área sistema de apoyo y redes						
Tabla N° 2: frecuencia del apoyo dentro de la sala						
Pregunta: En relación con la atención a niños/as con discapacidad indique con qué frecuencia se dan las siguientes acciones: El apoyo a los niños/as se realiza dentro de la sala						
			En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Actor	Directoras	Recuento	2	6	15	23
		% dentro de Actor	8,7%	26,1%	65,2%	100,0%
	Educadoras	Recuento	9	10	30	49
		% dentro	18,4%	20,4%	61,2%	100,0%

<sup>32</sup> La Dupla afirma que dicha decisión la tomaron al no contar con el apoyo de las técnico en las salas el trabajo grupal en aula no funcionó. Aunque se trató el tema en reuniones, según la Dupla la actitud de las técnico no cambió, por lo que decidieron realizar atenciones individuales fuera de la sala común.

		de Actor				
Total	Recuento	11	16	45	72	
	% dentro de Actor	15,3%	22,2%	62,5%	100,0%	
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

La autonomía de los equipos para tomar decisiones en los Centros en base al contexto y realidad educativa de cada uno de ellos, es coherente con los planteamientos de la educación inclusiva. Es importante resguardar no obstante que dichas decisiones respondan a una mejor adaptación de las tareas de la dupla a las necesidades particulares de los Centros y sus niños, para lo cual los criterios fundamentales en el marco del Convenio deben estar claros. A este respecto, más adelante se abordan en mayor profundidad algunos elementos relacionados con la tensión integración-inclusión que se pueden vislumbrar en la implementación del Convenio.

Ya se ha mencionado con anterioridad que ninguna de las Duplas logró cumplir a cabalidad con la totalidad de tareas encomendadas por Convenio,<sup>33</sup> dado que los tiempos asignados para ello resultaron insuficientes. Cada dupla debió priorizar algunas acciones sobre otras, en particular respecto a la atención directa a los niños (casos 1, 2, 3 y 7) y el apoyo técnico a educadoras (casos 4, 5, 6 y 8). Salvo un caso (caso 7), las duplas señalan trabajar en la articulación con las redes y también trabajar con las familias.

Según los resultados de las encuestas, hay algunas diferencias significativas (si consideramos como tales diferencias de más de 10 puntos) entre directoras y educadoras en la valoración de la mayoría de las tareas de la dupla. La única en la que hay consenso entre directoras y educadoras es respecto al asesoramiento que presta la Dupla al equipo educativo. Es también el ítem que podría considerarse de valoración más alta (ver tabla n° 2).

<b>Área sistema de apoyo y redes</b>							
<b>Tabla N° 3</b>							
<i>Pregunta: Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Asesora al equipo educativo en aspectos relevantes sobre la necesidades educativas especiales, evaluación, adaptación del currículum</i>							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	2	2	7	11	22
		% dentro de Actor	9,1%	9,1%	31,8%	50,0%	100,0%
	Educadoras	Recuento	2	5	27	15	49
		% dentro de Actor	4,1%	10,2%	55,1%	30,6%	100,0%
Total		Recuento	4	7	34	26	71
		% dentro de Actor	5,6%	9,9%	47,9%	36,6%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>							

Las directoras muestran un altísimo acuerdo (97%) respecto a que la Dupla realiza formaciones a familias y equipo educativo. Las educadoras presentan 20 puntos de diferencia respecto a ellas: es

<sup>33</sup> Para revisar tareas específicas que deben desarrollar ver nota n° 3.

el 79% el que se encuentra de acuerdo con tal afirmación. Ambas valoraciones son altas, pero significativamente menor en el caso de las educadoras.

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 4: formación a familias y equipo educativo por parte de las Duplas							
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Realiza actividades de formación para las familias y Equipo educativo							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	1	0	12	10	23
		% dentro de Actor	4,3%	0,0%	52,2%	43,5%	100,0%
	Educadoras	Recuento	3	7	21	18	49
		% dentro de Actor	6,1%	14,3%	42,9%	36,7%	100,0%
Total		Recuento	4	7	33	28	72
		% dentro de Actor	5,6%	9,7%	45,8%	38,9%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

En relación al apoyo de la Dupla en las planificaciones y elaboración de materiales para las salas, 82,6% de las directoras y 66% de las educadoras está de acuerdo o muy de acuerdo con que la Dupla colabora en las planificaciones de grupo y elaboración de materiales (ver tabla 4)

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 5: colaboración de la dupla en las planificaciones de aula							
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Colabora en las planificaciones del grupo y elaboración de materiales							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	3	1	12	7	23
		% dentro de Actor	13,0%	4,3%	52,2%	30,4%	100,0%
	Educadoras	Recuento	8	9	26	7	50
		% dentro de Actor	16,0%	18,0%	52,0%	14,0%	100,0%
Total		Recuento	11	10	38	14	73
		% dentro de Actor	15,1%	13,7%	52,1%	19,2%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

El 60,9% de las directoras y 74% de las educadoras están de acuerdo o muy de acuerdo con que la Dupla ha actuado como mediadora entre el Jardín y los servicios y redes locales (ver tabla 5).

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 6: mediación de las Duplas entre Centros educativos y servicios y redes locales							
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Actúan como mediadores entre el centro y los servicios y redes locales							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	3	6	8	6	23
		% dentro de Actor	13,0%	26,1%	34,8%	26,1%	100,0%
	Educadoras	Recuento	3	10	27	10	50
		% dentro de Actor	6,0%	20,0%	54,0%	20,0%	100,0%
Total		Recuento	6	16	35	16	73
		% dentro de Actor	8,2%	21,9%	47,9%	21,9%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

Los datos anteriores muestran que en la medida que las tareas de apoyo realizadas por la Dupla se acercan más al rol del actor a quien se consulta, la valoración es más baja. Es así que las directoras consideran que el trabajo de mediación con las redes (que es parte del rol de dirección) que realiza la Dupla es menor que lo que las educadoras consideran, mientras que las educadoras presentan índices más bajos de acuerdo que las directoras cuando las tareas de la dupla sobre las que se les consultan son pedagógicas.

Considerando la media de acuerdo entre ambos actores, el orden (descendente) de las tareas en relación al acuerdo presentado por las personas encuestadas sería: “realiza acciones de formación para familias y equipo educativo” (84,7% de media), “asesora al equipo educativo en aspectos relevantes sobre la necesidades educativas especiales, evaluación, adaptación del currículum” (84,5% de media), “colabora en las planificaciones del grupo y elaboración de materiales” (71, 1% de media) y “actúan como mediadores entre el centro y los servicios y redes locales” (69,9% de media). Según la media entre la valoración de directoras y educadoras, hay prácticamente equivalencia entre los dos primeros elementos mencionados como los más recurrentes y los dos últimos como menos presentes. Cabe señalar no obstante que, como veremos más adelante en el apartado 2. “Red de Servicios Sociales”, que el trabajo realizado por la Dupla en la articulación del Jardín con redes de apoyo de la localidad es uno de los aspectos en que más visible se hace el impacto positivo del Convenio.

**No se contemplaron mecanismos de adaptación de los apoyos establecidos en el Convenio al contexto del Proyecto Educativo de los jardines. Las diferentes interpretaciones de algunas tareas y procedimientos del Convenio, y en particular la distancia entre lo que se propone y lo que es finalmente posible realizar, ha conllevado desajustes entre las expectativas de la comunidad educativa y lo que la Dupla ha logrado hacer.**

Los resultados globales de las encuestas, como se ha mencionado anteriormente, muestran en su conjunto resultados de satisfacción muy altos en la mayoría de sus componentes. Los resultados

relativos a las preguntas relacionadas con el trabajo realizado por las Duplas, aunque elevados, muestran sin embargo valores por debajo de los resultados del resto de los ítems. Esto se puede deber por una parte a la tendencia de los actores a juzgar los elementos directamente relacionados consigo mismos con mayor generosidad que los componentes vinculados a actores que consideran más “externos” o “lejanos”. Sin embargo, un dato a considerar, y una de las explicaciones posibles, es precisamente que las expectativas relacionadas con lo establecido en el Convenio no se cumplieron en su totalidad.

*“Pensamos que iban a hacer más, porque dijimos pucha vamos a tener las niñas que van a venir y nos van a apoyar, nos van a hacer esto, esto otro. Primero, como vienen una vez a la semana es poco lo que pueden hacer y hacen seguimiento de uno de los casos, la indicación que tenían desde la institución (...) era que no se tenían que meter con nosotros (...) entonces dijimos no, resulta que ellas son necesarias y necesitamos que ellas nos aporten en cosas (...)”* (Directora, caso 6).

Si bien los resultados de las encuestas indican que la mayoría de directoras y educadoras consultadas consideran que las funciones del apoyo están definidas en el proyecto educativo y son conocidas por toda la comunidad educativa (ver tabla 6), los estudios de caso muestran que en el caso de las algunas técnico y algunas familias hay desconocimiento respecto a qué tipo de apoyo se ofrece y quién puede solicitárselo a la Dupla.

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 7: claridad y conocimiento de comunidad respecto a las funciones de apoyo							
Pregunta: Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Las funciones de apoyo están definidas en el proyecto educativo y son conocidas por toda la comunidad educativa							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	2	2	9	8	21
		% dentro de Actor	9,5%	9,5%	42,9%	38,1%	100,0%
	Educadoras	Recuento	1	7	22	16	46
		% dentro de Actor	2,2%	15,2%	47,8%	34,8%	100,0%
Total		Recuento	3	9	31	24	67
		% dentro de Actor	4,5%	13,4%	46,3%	35,8%	100,0%

Fuente: Cuestionarios OEI

Es en este contexto que podemos encontrar citas como la siguiente:

*“El trabajo que realizan en aula cuando han ido es observar y fotografiar”* (Educadora, caso 7).

En algunos casos los roles de la Dupla se han ido aclarando en el proceso:

*“mira, yo creo que quedó definido en el segundo semestre, porque en el primer semestre no estaba claro, porque ellos no participaban en la sala” (Técnico, caso 2).*

Los resultados de las encuestas también dejan en evidencia que las técnico son las que muestran índices más bajos de satisfacción respecto al apoyo proporcionado por la dupla: sólo un 54% de las técnico se muestran satisfechas o muy satisfechas del apoyo recibido por la dupla, frente a un 70% de las educadoras y prácticamente 76% de las directoras (ver tabla n° 7).

Área sistema de apoyo y redes								
Tabla N° 8: satisfacción respecto a las Duplas								
Pregunta: Indique su nivel de satisfacción con: El apoyo proporcionado por el Equipo interdisciplinar itinerante (dupla)								
			Muy satisfecha	Satisfecha	Insatisfecha	Muy insatisfecha	No Aplica	Total
Actor	Directoras	Recuento	5	15	4	2	0	26
		% dentro de Actor	19,2%	57,7%	15,4%	7,7%	0,0%	100,0%
	Educadoras	Recuento	13	29	18	0	0	60
		% dentro de Actor	21,7%	48,3%	30,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Técnicos	Recuento	18	62	34	10	24	148
		% dentro de Actor	12,2%	41,9%	23,0%	6,8%	16,2%	100,0%
Total		Recuento	36	106	56	12	24	234
		% dentro de Actor	15,4%	45,3%	23,9%	5,1%	10,3%	100,0%

Fuente: Cuestionarios OEI

*“A mí me gustaría que pudieran estar todos los días, que fueran un apoyo constante, que estuvieran con nosotras planificando el mismo día de la planificación” (Educadora, caso 3).*

**Las familias necesitan apoyo y contención emocional en el proceso de aceptación que su hijo o hija tiene un rezago en el desarrollo y/o una discapacidad. Las Duplas han sido un aporte a este respecto.**

Varios jardines infantiles (casos 1, 3, 6, y 8) señalan la importancia de desarrollar acciones de contención emocional con las familias de niños/as con discapacidad y/o rezago. Por la edad temprana de los niños que se incorporan a los jardines infantiles, muchas de estas familias se encuentran en pleno proceso de aceptación de la noticia que su hijo o hija tiene discapacidad o rezago y en algunos casos los primeros indicios se detectan y comunican en el propio jardín.

*“el tema del apoyo emocional que le deben entregar a la familia en el momento de la llegada de un integrante con discapacidad, porque tenemos el caso de una niña en otro jardín que la mamá hasta el día de hoy nos dice “yo todavía no supero la discapacidad que tiene mi hija”, siendo que del punto de vista de nosotras es algo súper mínimo (Dupla caso 3).*

En su trabajo con las familias, las Duplas que han incorporado estrategias para la contención mediante el desarrollo de habilidades blandas (1, 3, 6 y 8) han sido bien acogidas por las familias. Dicho apoyo ha repercutido en el desarrollo de los niños:



*“me ha entregado orientación sobre cómo manejar el tema, de que no sienta vergüenza, de que se vaya relacionando con otros niños y no le impida hacer cosas que es lo importante porque yo de primera no sacaba a mi hijo a ninguna parte, ni a los cumpleaños ni a nada porque pensaba que le podía dar vergüenza, que lo lleve donde sea nomás, si su mano está bien, son sus deditos nomás, que haga su vida normal” (madre, caso 1).*

A veces la persona que entrega la noticia no es bien recibida por las familias y si quien la entrega se trata de una educadora o técnico, hay familias que desestiman su opinión y recomendaciones aduciendo a que dichas observaciones no están en el campo de competencia profesional (caso 6). La Dupla ha ejercido un efecto de validación respecto al conocimiento de las educadoras cuando han confirmado casos de rezago y aportado mayor credibilidad ante las familias.

### 2.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESIONALES DE APOYO<sup>34</sup>

**El conjunto de los jardines y sus comunidades educativas tienen buena valoración de los profesionales de apoyo, tanto a nivel profesional como personal.**

En los distintos estudios de caso hay consenso sobre el compromiso y dedicación de los profesionales, independientemente de la valoración que se pueda hacer respecto a sus acciones más o menos inclusivas. En general se considera que los perfiles profesionales son adecuados para las labores de apoyo que prestan. Lo mismo señalan los resultados de las encuestas, tal y como muestra la tabla en relación a la adecuación de los perfiles profesionales (ver tabla n° 8) y la tabla de respuestas sobre las competencias de los profesionales contratados para dar respuesta a los requerimientos del Centro, los niños y sus familias (tabla n° 9):

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 9: idoneidad de los perfiles de las Duplas							
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Los perfiles profesionales de la dupla son adecuados							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	1	1	9	12	23
		% dentro de Actor	4,3%	4,3%	39,1%	52,2%	100,0%
	Educadoras	Recuento	1	2	20	27	50
		% dentro de Actor	2,0%	4,0%	40,0%	54,0%	100,0%
Total		Recuento	2	3	29	39	73
		% dentro de Actor	2,7%	4,1%	39,7%	53,4%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

<sup>34</sup> Este apartado trata específicamente de los perfiles profesionales de las Duplas interdisciplinarias implementadas en el contexto del “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana”.

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 10: percepción sobre competencia de las Dupla para atender a comunidades educativas							
<i>Pregunta: Indique su nivel de acuerdo con los siguientes enunciados en relación con la dupla del equipo interdisciplinario itinerante: Cuenta con competencias suficientes para responder a los requerimientos del Centro, los niños/as y sus familias</i>							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Directoras	Recuento	2	0	9	12	23
		% dentro de Actor	8,7%	0,0%	39,1%	52,2%	100,0%
	Educadoras	Recuento	1	3	24	22	50
		% dentro de Actor	2,0%	6,0%	48,0%	44,0%	100,0%
Total		Recuento	3	3	33	34	73
		% dentro de Actor	4,1%	4,1%	45,2%	46,6%	100,0%

*Fuente: Cuestionarios OEI*

Sin embargo, desde los estudios de caso emergen algunas limitaciones respecto a los perfiles de las profesionales de apoyo de la Dupla que enumeraremos a continuación.

**Varias profesionales contratadas no tienen experiencia previa en educación o en el nivel de educación inicial.**

Varias de las profesionales del “perfil salud” (kinesióloga o terapeuta ocupacional) de las duplas de las regiones en las que se llevaron a cabo los estudios de caso carecían de experiencia previa en el ámbito educativo. Asimismo, las profesionales del “perfil educativo” (educadora diferencial o psicopedagoga) no habían trabajado anteriormente en el nivel de educación inicial.

Conocer la cultura de los jardines infantiles así como las características del nivel educativo, en cuanto a las etapas del desarrollo y los elementos pedagógicos y didácticos más adecuados al mismo, ha supuesto un proceso de aprendizaje y adaptación para las Duplas. El trabajo en conjunto con educadoras ha resultado en varios Centros una buena manera de adaptar las planificaciones de la dupla:

*“Me presentan a mí las planificaciones que ellas traían para trabajar, yo las leí cuidadosamente, muy respetuosamente porque hay que respetar el trabajo del otro, y les hice mis aportes a las chiquillas, considerando que yo conocía más a los niños y pensando que algunas metas eran muy elevadas. Lo conversamos en conjunto” (Educadora, caso 3).*

**Los perfiles profesionales alternativos considerados para la contratación de la Dupla no son equivalentes.**

El Convenio establece que los perfiles de las profesionales a contratar son una terapeuta ocupacional o kinesióloga; y una educadora diferencial o psicopedagoga. Dichos perfiles no son equivalentes: no son lo mismo una kinesióloga y una terapeuta ocupacional; o una psicopedagoga y una educadora diferencial.

En dos de los seis Centros en que la Dupla estaba constituida por una psicopedagoga<sup>35</sup>, las directoras y/o educadoras señalaban la necesidad de contar adicionalmente con una educadora diferencial (casos 3 y 4). No ocurre lo mismo a la inversa. Las razones a las que atribuir esta situación pueden ser varias. Por una parte, la figura de la educadora diferencial está directamente vinculada al trabajo con personas con discapacidad. Por otro lado, las educadoras diferenciales son, según la legalidad chilena, profesoras; no así las psicopedagogas. Es importante dejar en claro no obstante que los Centros han manifestado alta valoración del trabajo realizado tanto por las Duplas que contaban con el perfil de educadora diferencial, como de las Duplas constituidas por psicopedagogas.

Las terapeutas ocupacionales aparecen también mejor evaluadas que las kinesiólogas quienes en dos casos (casos 4 y 7) dieron muestras de un ajuste más complejo a la cultura de los jardines infantiles. Las profesionales que recibieron más críticas por parte de educadoras y técnicos fueron dos kinesiólogas: una de ellos por adoptar un enfoque rehabilitador (caso 4) y otra por no tener el nivel de presencia en sala que algunas educadoras consideran sería necesario y sentirla más ausente (caso 7).<sup>36</sup> Esto puede deberse por una parte a que las educadoras y técnico tienen mayor comprensión y cercanía con el trabajo que realiza la educadora diferencial que con el trabajo realizado por la kinesióloga (como se menciona en el caso 7). También a que dichas profesionales trabajan más apartadas de educadoras y técnicas. Una tercera hipótesis tiene que ver con que dichas profesionales puedan contar con una formación inicial que adopta un enfoque más médico que social en torno a la discapacidad. De hecho ambas kinesiólogas mencionaron la dificultad de poder realizar cierto tipo de trabajos en aula:

*“Cuesta un poco hacer rehabilitación dentro de los jardines (...) Necesito cierto tiempo para fijar objetivos. Acá nos costó pero ya puedo hacer la inclusión, de que yo esté en sala y pueda hacer una rehabilitación en conjunto con lo que están haciendo”* (kinesióloga, caso 4)

---

<sup>35</sup> La composición profesional de las duplas es la siguiente: caso 1: terapeuta ocupacional y psicopedagoga; caso 2: kinesióloga y psicopedagoga; caso 3: kinesióloga y psicopedagoga; caso 4: Kinesióloga y psicopedagoga; caso 5: kinesióloga y psicopedagoga; caso 6: terapeuta ocupacional y educadora diferencial; caso 7: kinesióloga y educadora diferencial; y caso 8: terapeuta ocupacional y psicopedagoga. Se ha utilizado el “femenino universal” al referirnos a cada profesional, para cautelar la confidencialidad. Se ha utilizado el “femenino universal” dado que la mayoría de profesionales son mujeres.

<sup>36</sup> La educadora hace referencia a que en su nivel hay una niña con un problema de las piernas, por tenerlas muy arqueadas, que ella considera de gravedad, pero que el kinesiólogo no habría atendido (Caso 7).

*“Aunque no debe hacerse yo salgo... lo que pasa es que a veces para trabajar motricidad la sala no es la mejor, entonces a veces salimos al patio” (kinesióloga, caso 7).*

Esto apunta a que una mayor coordinación y trabajo conjunto, así como una mayor afinidad con la cultura de los jardines infantiles (acogedora, cercana, amorosa) genera mayores niveles de satisfacción respecto al trabajo realizado por los profesionales de apoyo. Esta tendencia se confirma y trata en mayor profundidad en el Área Jardín Infantil.

## 2.2. ORGANIZACIÓN DEL APOYO EN EL JARDÍN<sup>37</sup>

**La organización de los apoyos en los jardines es consecuencia de una interacción entre características del Convenio y de las Duplas con las características propias de cada Jardín.**

Los aspectos de la organización del apoyo relacionados con los mandatos del Convenio y el ámbito de decisión de la Dupla se han abordado en un apartado anterior. Como se mencionaba en dicho apartado, por Convenio las Duplas deben llevar a cabo una serie de acciones (ver nota al pie n°2) cuya organización en cada jardín varía en parte según los criterios que establezca cada Dupla.

Es importante señalar no obstante que las características de los Jardines Infantiles también pesan fuertemente en la forma en que se organizan los apoyos de la Dupla y en consecuencia el trabajo realizado por la misma. Algunos ejemplos de esto último son aspectos institucionales como el uso de instancias, como las Comunidades de Aprendizaje en JUNJI y la Reunión de Planificación Mensual de Integra, para la organización de algunos aspectos de los apoyos (esto se abordará en mayor profundidad en los próximos apartados), o el nombramiento de una educadora encargada de las NEE o de Inclusión para coordinarse con la Dupla en el caso de dos jardines de JUNJI; y la forma de replicar actividades propuestas por la Dupla en el caso de dos jardines de Integra.

En dos de los estudios de caso en jardines JUNJI (casos 2 y 6) hay encargadas de inclusión<sup>38</sup> que coordinan y dinamizan acciones en relación al tema, recopilan material de autoformación etc. En varios casos ellas han apoyado acciones de difusión sobre el tema, trabajo de la Dupla etc. Esto se deriva de la propuesta institucional de trabajar en comisiones: comisión de género, interculturalidad, buen trato, salud e inclusión. El rol de las encargadas es valorado como factor para dinamizar y entregar una coherencia interna en el trabajo de los apoyos, pues además de trabajar con la Dupla supervisan a las estudiantes en prácticas provenientes de carreras como educación diferencial, fonoaudiología, psicología etc. Que cumplen funciones de apoyo etc.

En el caso de Integra, es más evidente que en JUNJI (a excepción del caso 5) que las Duplas, más que sumarse a las actividades planteadas por las educadoras y técnico, desarrollan su propia

---

<sup>37</sup> Nos referimos al “Convenio de Transferencia para la ejecución del Plan para la Inclusión de la primera Infancia y Atención Temprana”. En este apartado se abordan la organización de los apoyos al interior del jardín en cuanto a las estrategias de trabajo colaborativo que pone en marcha, así como en relación a la forma de abordar el trabajo en conjunto con la Dupla de apoyo que brinda el citado Convenio.

<sup>38</sup> En el caso 2 lo mencionan como Necesidades Educativas Especiales, NEE.

planificación. En dos de los Centros (casos 3 y 5) las técnico “replican” las actividades propuestas por la Dupla dos veces más durante la semana.

El hecho que en Centros geográficamente distantes se adopten formas similares de funcionamiento muestra que ciertas estructuras institucionales marcan cierta pauta a la hora de la organización de los apoyos en los Centros. Más allá de las características del Convenio y los propios profesionales de las Duplas, hay elementos que inciden en las diferencias de la organización de los apoyos de carácter “macro-institucional”, en cuanto a que son elementos relacionados con las políticas de JUNJI e Integra. Otros elementos se corresponden a aspectos intra-institucionales relacionados con las culturas al interior de los jardines, como son la colaboración, las creencias sobre inclusión, los tipos de liderazgo etc. Estos distintos elementos y cómo afectan la organización de los apoyos en los Centros se revisan a continuación.

**En JUNJI y Fundación Integra existen espacios formales para la reflexión y toma de decisiones conjunta que, si bien son valorados por la comunidad educativa, se consideran insuficientes.**

En JUNJI, las Comunidades de Aprendizaje constituyen en gran parte de los Jardines el principal espacio de encuentro en que directora, docentes y técnicas pueden compartir dudas y reflexiones y tomar algunas decisiones conjuntas. En ocasiones también participan las familias y la Dupla. Todos los estudios de caso de JUNJI mencionan contar con las instancias de las Comunidades de Aprendizaje, tanto las Comunidades de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE) como las Comunidades de Aprendizaje de Aula (CAA) y que dichos espacios son los que entregan la posibilidad de que la comunidad educativa reflexione, trabaje en conjunto y se apoye mutuamente.<sup>39</sup>

Las instancias contempladas desde Fundación Integra para el trabajo colaborativo entre distintos actores del equipo pedagógico son las Reuniones de Planificación Mensual, las cuales se mencionan en todos los estudios de caso desarrollados en Centros de Integra. Uno de los Jardines de Integra (caso 3) señala también las Reuniones por Ciclo desarrolladas los días viernes, los cuales los niños se retiran temprano, en las que se reflexiona en conjunto y se capacita en torno a distintos temas.

Se puede afirmar por lo tanto que en JUNJI e Integra los equipos pedagógicos tienen un tiempo específico formalmente establecido destinado para reunirse una vez al mes para planificar en conjunto las experiencias de aprendizaje, reflexionar sobre las situaciones y casos complejos, las evaluaciones de niños y niñas etc.

Sin embargo no siempre ha sido posible que las Duplas participaran en las instancias arriba mencionadas. Las razones por las cuales algunas Duplas no han participado en dichas instancias no

---

<sup>39</sup> En el Área Jardín Infantil, en el apartado relativo a formación ya se han mencionado las CAUE. Como se verá en este punto, las CAUE son un espacio de encuentro del equipo pedagógico y la comunidad educativa que se supone debe cubrir numerosas necesidades del centro, compartir información y experiencias; desarrollar formaciones; abordar casos críticos; autoevaluarse etc.

aparecen señaladas explícitamente en los informes. En algunos casos se infiere que las Duplas no han sido invitadas (caso 7), en otros que las Duplas no contaban con el tiempo para asistir a las mismas (caso 2) o que priorizaron las planificaciones individuales (caso 4). Es muy importante señalar no obstante que el factor tiempo y la itinerancia pueden haber jugado en contra: tomando en cuenta los tiempos de la Dupla para cada Centro, y que las reuniones pueden tener lugar en el mismo momento en varios de los cinco centros que cada Dupla debe atender, es posible que en los casos en que la Dupla fue invitada haya habido problemas para poder concretar su participación.

Por lo tanto se puede afirmar que así como hay consenso en la existencia de dichos espacios formales, hay consenso también de que son insuficientes para lograr abordar todo lo que se le exige: reflexión, planificación conjunta, formación etc.

Lo anterior no implica que los Jardines no busquen alternativas y destinen otros tiempos, más o menos formales, a labores de reflexión y planificación conjunta. Pero ello dependerá en gran medida de la disposición de la comunidad de cada jardín así como de la Dupla, y en ocasiones a costa de tiempos personales o de espacios destinados en principio a otras cosas. En el caso 2 por ejemplo se buscaron instancias como el uso de correo electrónico, o el periodo de tomar leche de los niños para poder aclarar dudas etc.

*“que me acerquen la planificación por correo electrónico, entonces yo le puedo adelantar algunas adecuaciones. Se da, no siempre, pero es una vía que una puede utilizar. Y lo otro es cuando llego acá en la mañana y está el periodo de tomar leche, cierto, entonces yo le digo tía qué va a hacer hoy día, cual es la planificación” (Dupla, caso 2).*

Un caso opuesto sería el caso 4, en el que las Duplas no participaban en las CAUE y CAA y optaron por llevar a cabo sus propias planificaciones mensuales. En los próximos párrafos se pueden apreciar más ejemplos de las diferencias de abordaje entre los jardines dependiendo de las características institucionales y de los miembros de la comunidad educativa.

**La adopción de modalidades de apoyo más verticales y directivas o más horizontales y colaborativas depende de las estructuras y principios institucionales, pero también de las culturas de liderazgo y colaboración de cada jardín. Hay una correlación positiva entre el trabajo colaborativo y la satisfacción de las comunidades educativas y en cuanto al Convenio, el mayor índice de satisfacción se manifiesta en aquellas comunidades en que la Dupla participa en la planificación de las actividades de aula.**

En todos los jardines se considera que los espacios y tiempos formales existentes para el trabajo conjunto del equipo pedagógico es insuficiente. Pero el tipo de uso que se le da a esos espacios varía mucho entre los Centros. En este sentido se puede decir que si bien existe un marco estructural común a partir de algunas condiciones facilitadas por las instituciones de las que dependen los jardines (JUNJI e Integra) el aprovechamiento de dichos espacios depende en gran

medida de elementos directamente vinculados a cada Centro, como son su tipo de liderazgo, cultura colaborativa, etc.

En el caso de **JUNJI** Las Comunidades de Aprendizaje surgen a partir de un replanteamiento de las Reuniones Técnicas y Reuniones de Equipo de Aula, en la que se abandona la lógica jerárquica, directiva y transmisora de información para paulatinamente transformarse en espacios de encuentro y aprendizaje entre pares, cuyo eje central es la reflexión crítica sobre la práctica (JUNJI 2010 c). La propuesta tiene un claro enfoque de promoción del trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, y en particular al interior del equipo pedagógico, considerando como tal a dirección, educadoras y técnicas en cuanto a “pares”.

Dicho planteamiento de JUNJI se concreta de forma distinta en los diferentes jardines de los estudios de caso. En el caso 2 se invita a los apoderados a las CAUE, así como a auxiliares de servicio y manipuladoras de alimentos. Se consulta a educadoras y técnicos en qué temas desean capacitarse y los temas expresados mayoritariamente son los que se abordan. Más allá de las CAUE, las técnico manifiestan tener facilidad para proponer cosas a la directora: *“todo lo que sea para la enseñanza para los niños ningún problema”*-señala una de ellas. Se observa en el jardín confianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa, así como un liderazgo cercano y democrático que redundo en que las CAUEs y otros espacios faciliten la participación y colaboración del conjunto de la comunidad educativa.

Una situación similar es la que presenta el caso 6. En este Centro la Directora tiene una política de inducción al personal nuevo, incluida la Dupla. Asimismo, desarrolló un proceso de sensibilización con educadoras del Centro ante el inicio del Convenio. Las profesionales técnico señalaron haber quedado al margen en un inicio, lo que generó cierto descontento que se solventó cuando manifestaron su malestar. La Dupla destaca a éste como el Centro con mayor colaboración de aquellos con los que trabaja.

En el caso 4, la Directora señala que se utilizó el espacio brindado por las CAUE para informar a la comunidad educativa, incluidas familias, del proyecto de inclusión. Esto es confirmado por educadoras y familias. Sin embargo las técnicas manifiestan que la información que recibieron del Convenio fue insuficiente, lo que redundó en percepciones discordantes respecto al mismo. Como se mencionó con anterioridad, en este Centro la Dupla no participó de los CAUE y CAA y desarrolló un trabajo más individualista que las Duplas de los Centros anteriores, priorizando llevar a cabo sus propias planificaciones mensuales. En este mismo Centro es en el que se señalaron dificultades para la inserción de la dupla en el aula, en particular con la kinesióloga. En general, se instaló una sensación de insuficiencia del proyecto:

*“el rol de la dupla debería ser más activo (...) participando en la planificación que se hace en las comunidades de aula, especificando las actividades que específicamente son posibles de llevar a cabo en los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad”* (Educadora, caso 4).

En el caso de **Fundación Integra**, los espacios de las reuniones mensuales de planificación son más acotados. Los Jardines de Integra cuentan con planificaciones elaboradas a nivel central que se adaptan a los contextos de cada jardín, y estas reuniones mensuales ofrecen la posibilidad de discutir algunos criterios según los cuales introducir modificaciones a dichas planificaciones del nivel central.

En los estudios de caso de los Centros vinculados a la red Integra se puede ver con mayor claridad que la estructura institucional explica en gran parte pero no totalmente la forma en que se organizan los apoyos en los jardines. En uno de los extremos se encuentra el caso 7; al otro extremo el caso 5; y entre ambos extremos los casos 1 (más cercano al caso 7) y 3 (más cercano al caso 5).

El caso 7 da muestras de un estilo de liderazgo directivo en el que educadoras y técnico se ven “ejecutando” las directrices de la directora, quien a su vez transmite las directrices del nivel central. La comunidad educativa habla de “bajar la información”, aduciendo a una cultura vertical desde la propia Fundación Integra:

*“Esa tarde en que está libre la directora no decide “niñas, vamos a suspender, vamos a hacer capacitación de esto”, no. A ella la llaman y le dicen “tienes que hacer una capacitación de esto” (Técnico, caso 7).*

Junto con ello, este jardín muestra señales de poca cultura participativa en general: no presentaban trabajo con las redes locales antes de la llegada de la Dupla; a las capacitaciones de la Dupla sólo se invita a las familias de niños con Necesidades Educativas Especiales; las técnico señalan no contar con apoyo de la directora cuando los solicitan etc. Asimismo, en este jardín no hay muestras de trabajo conjunto con los profesionales de la Dupla.

El caso 5 da muestras de cómo es posible desarrollar niveles de trabajo colaborativo a pesar de posibles estructuras institucionalmente rígidas. En las reuniones mensuales de planificación de esta institución participan todas las integrantes del equipo pedagógico. En las reuniones se entrega información y se analizan las planificaciones de aula. La Dupla también participa en los espacios de planificación de aula.

El liderazgo de la directora resulta fundamental para entregar protagonismo a los distintos miembros de la comunidad educativa y generar un equipo de trabajo cohesionado. Se menciona que al comienzo de la implementación del Convenio hubo reticencias a incorporar profesionales de otras profesiones y se superó gracias al liderazgo de la directora que encauzó el tema tomando en cuenta el beneficio en los niños y convocando a trabajar en equipo. Este jardín cuenta también con buena relación con organizaciones de su entorno como juntas de vecinos, carabineros etc. Existe una clara noción de aprovechamiento de los recursos disponibles y apoyo mutuo.



*“Somos tan protagonistas sin que importe el color del uniforme en este caso. Nosotras somos tan protagonistas de nuestra práctica que eso nos hace sentir valoradas y cómodas dentro del jardín” (Técnico caso 5).*

*“A X y X (integrantes de la Dupla) los consideramos parte del equipo” (Técnico, caso 5).*

En el caso 1 se alude a dificultades de tipo administrativo para hacer trabajo colaborativo, falta de espacio y falta de capacitación de educadoras y técnicos en el tema de educación inclusiva. Se advierte una clara consideración de las técnico como profesionales poco cualificadas por parte la Directora y la Dupla:

*“si vamos a recibir niños con NEE no es que dos personas comunes y corrientes con ninguna especialización como son las técnico estén con niños con NEE. Los niños se merecen una atención profesional, con gente capacitada como la terapeuta, la psicopedagoga, como la educadora diferencial, no un técnico que tiene conocimientos básicos, que ni siquiera tiene estudios superiores... Bueno yo no quiero desmerecer a las chiquillas porque ellas hacen lo que pueden” (Directora, caso 1).*

*“las agentes educativos son las que finalmente pasan más tiempo con los niños (...) cuidan de los niños y hacen lo que tienen que hacer según dice el programa de la experiencia central, que esto, que lo otro, pero no es que tengan las habilidades o las competencias para atender lo que significa incluir a un niño y para tener las habilidades para trabajar incluyendo porque son dos cosas que hay como que manejar” (Dupla, caso 1).*

Esto parece afectar al estilo de la dirección<sup>40</sup> y la forma en que se organiza el proceso de compartir información: la dirección se coordina con la Dupla, recibe las orientaciones de ésta y luego organiza reuniones con educadoras y técnicos para socializarlas. Las técnico por su parte no se sienten tomadas en cuenta ni valoradas, dicen no ser incluidas en las reuniones y no recibir información sobre los niños ni retroalimentación oportuna de su trabajo:

*“A mí me gustaría que me den como el rol que estoy cumpliendo actualmente con los niños, porque si nosotras pesquisamos a los niños es porque nosotras estamos 100% con los niños, entonces que nos inviten a sus reuniones que no estemos esperando que “hoy día nos van a decir de qué hablaron” o en que nos cuenten realmente cómo está el trabajo con los niños pero no que a fin de año nos digan en una reunión “esto vimos” “esto vamos a seguir haciendo” “esto pasó en la casa hace 3 o 4 meses atrás cuando fuimos a verlo”, que nos entreguen como más información para que nosotras no nos sintamos como metiches en estar preguntando” (...) “que no estemos esperando ser como el final de la escala a ser informadas” (Técnico, caso 1).*

Sin embargo, también se advierten algunos avances y toma de conciencia a partir de la implementación del Convenio. La directora señala la necesidad de hacer un trabajo previo a la

---

<sup>40</sup> O viceversa: podría ser que el estilo directivo se alimente de un prejuicio respecto a los diferentes grados de cualificación formal de los distintos miembros de la comunidad educativa.

implementación del Convenio en los Centros sobre el trabajo colaborativo y trabajar las actitudes. Asimismo la planificación mensual conjunta con educadoras y técnico se ha abierto como espacio para tomar acuerdos y compartir experiencias:

*“Sí, nosotras planificamos una vez al mes, todas juntas, se conversa qué resultó, qué no, todo el jardín junto planifica. Comenzó a realizarse tras un taller que hicieron las chiquillas (Dupla) ante la atención de las necesidades educativas especiales, tomando en cuenta todo lo que nos dijeron, todos los tips diversificando el aprendizaje, dando cosas previas, en cosas pequeñas. Por ejemplo si trabajamos en dupla se junta a un compañero que va adelante y otro que va más atrás y así ir a la par en los aprendizajes” (Directora, caso 1).*

En el caso 3 la reunión mensual la realiza la directora con las educadoras. Se invita a la Dupla a participar para propiciar que manejen información sobre las actividades y establecer coordinaciones logísticas, pero sin que participen en la toma de decisiones.

*“ellas comparten la planificación... no toman decisiones referentes a la planificación, pero uno les da sus tiempos, les dice a qué hora, en qué momento lo podemos hacer, cómo intervenimos, cómo apoyamos...” (Directora, caso 3).*

En el caso 1, al igual que en el caso 8, se menciona un aumento del trabajo colaborativo a partir de la implementación del Convenio y en particular la incorporación de la Dupla. Esto es indicio de que el Proyecto ha generado al menos ciertas inquietudes en las comunidades educativas que han llevado a la necesidad de establecer más conversaciones entre los distintos miembros del equipo pedagógico.

Si observamos en conjunto los ejemplos de los casos que hemos mencionado, podremos ver que están en juego los elementos importantes a la hora de desarrollar un trabajo colaborativo: confianza, compromiso, comunicación, coordinación y complementariedad. En cada Centro se presentan algunos de estos elementos con más o menos fuerza. Cabría añadir la importancia del estilo de liderazgo de la directora. No obstante, para el desarrollo de un trabajo colaborativo es importante tomar en cuenta todos los elementos, ya que están interrelacionados. Para colaborar es necesario contar con tiempos y espacios, oportunidades, pero además hay que saber en qué consiste el trabajo colaborativo y contar con herramientas y ganas de llevarlo a cabo: querer y saber colaborar. Asimismo, hay una serie de afirmaciones importantes que se pueden hacer a partir de la caracterización de los casos mencionados anteriormente: los Centros de los estudios de caso que mayores índices de trabajo colaborativo presentan son también los que mayores índices de satisfacción presentan en general; y el mayor índice de satisfacción se manifiesta en aquellas comunidades en que la Dupla participa en la planificación de las actividades de aula.

### **Las profesionales técnico son las que más tiempo pasan con los niños y más aisladas se sienten.**

Existe una tendencia a compartimentar los espacios de transmisión de la información de forma jerárquica: primero directora a educadoras, después educadoras responsables a técnico. Como se

puede apreciar en varias de las citas señaladas en el punto anterior queda también en evidencia que, salvo excepciones (caso 5) el colectivo que más aislado se siente en el conjunto de jardines infantiles es el de las técnico: bien porque sienten que no participan de algunas reuniones, no les llega la información, no se toma en cuenta su opinión etc.

Los resultados de las encuestas, que abarcan un espectro más amplio de jardines, también muestran que el colectivo con índices más bajos de satisfacción respecto a los niveles de colaboración entre los actores del conjunto de la comunidad educativa son las técnico. Como puede observarse en la tabla n° 10, hay un 20,8 % de técnicas que se muestran insatisfechas, frente a un 14,1% de educadoras y un 10,8% de las directoras.

Área sistema de apoyo y redes								
Tabla N° 11: nivel de satisfacción respecto a colaboración entre los actores de la comunidad educativa								
<i>Pregunta:</i> Indique su nivel de satisfacción con: La colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa								
			Muy satisfecha	Satisfecha	Insatisfecha	Muy insatisfecha	No Aplica	Total
Actor	Directoras	Recuento	8	24	4	1	0	37
		% dentro de Actor	21,6%	64,9%	10,8%	2,7%	0,0%	100,0%
	Educadoras	Recuento	21	40	10	0	0	71
		% dentro de Actor	29,6%	56,3%	14,1%	0,0%	0,0%	100,0%
	Técnicos	Recuento	27	85	31	4	2	149
		% dentro de Actor	18,1%	57,0%	20,8%	2,7%	1,3%	100,0%
Total		Recuento	56	149	45	5	2	257
		% dentro de Actor	21,8%	58,0%	17,5%	1,9%	0,8%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

***Integración con ganas de inclusión: los paradigmas “integración o inclusión” subyacentes a las concepciones de los actores marcan significativamente la forma en que se organizan los apoyos. El liderazgo institucional, equipo pedagógico y Dupla se influyen mutuamente en dicho proceso.***

En los estudios de caso se puede observar que la organización de los apoyos está fuertemente marcada por las concepciones de los actores, y si estas son más afines al paradigma de la inclusión o al de la integración.

La inclusión implica la búsqueda de un equilibrio entre lo universal y lo específico, lo común y lo diverso en general, y especialmente en el caso de niños/as con discapacidad y/o rezago. Familias y comunidad educativa valoran por una parte las opciones que dan respuesta a los aspectos más particulares de los niños desde un conocimiento profundo, en este caso, de su discapacidad o rezago; y por otra también reconocen las virtudes de los entornos que acogen la diversidad propia y natural de las sociedades:

*“Si uno llega allá y sientes que ahí tú tienes que estar, que esa es tu familia, a mí me pasó... la primera vez que fui yo me emocioné, me puse a llorar, pero esa emoción que tú sientes de alegría de saber que hablamos todos el mismo idioma”* (Familiar de niño con síndrome de down en referencia a Institución especial para niños y niñas con síndrome de down, caso 3)

*“El beneficio de que los niños estén en ese sistema es que uno tiene que pensar que va a estar toda la vida insertos en ese sistema, con gente entre comillas “normal”. (...) porque yo creo que eso es lo que más a nosotros nos preocupa, el futuro de ellos”* (Familiar de niño con discapacidad, caso 3).

La inclusión se basa en que el centro educativo y la comunidad se organizan para dar respuesta a la diversidad de niños/as en su conjunto. El Centro se constituye en una organización inclusiva en sí misma, en la que se considera que todos los miembros están capacitados para atender la diversidad. La integración se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales, para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. La integración se decide en función de las características del niño y no del contexto.

Tal y como señala una educadora del caso 6, los procesos de inclusión de los jardines en general y el proyecto en que se enmarca el Convenio en particular se han ido desarrollando a partir de la incorporación de niños y niñas con discapacidad y se trata por tanto de *“integración con ganas de inclusión”*. De hecho el propio Convenio estipula una metodología basada en la selección de ciertos niños en base a criterios de presentar rezago y/o discapacidad. Si bien esto es válido para todos los Centros estudiados, es importante señalar que algunos jardines infantiles toman opciones más inclusivas y en otros casos adoptan modelos del tipo integración.

Como se ha mencionado, la inclusión implica una opción por la heterogeneidad en la escuela y concibe que lo “normal” es que los seres humanos sean diferentes entre sí; pero ello no implica que se desentienda de la importancia de dar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños en cuanto personas particulares y únicas que son. Dar una respuesta adecuada constituye una preocupación para los miembros de la comunidad educativa y lograrlo no siempre es fácil. Como se señala en el marco conceptual, la inclusión no se trata sólo de presencia, e implica además el aprendizaje y participación de todos. En el caso de los niños y niñas con discapacidad y/o rezago, que se trata del colectivo en que este estudio se focaliza, dicho equilibrio es especialmente importante, y no siempre se logra:

*“yo traigo al colegio al Lucas, yo decía él va a imitar las cosas de los niños normales, es bueno porque él imita. Pero igual yo creo que uno dice no están especializados en él, o sea van a enseñar las vocales y si el Lucas no cachó, no cachó nomás...”* (Familiar de niño con discapacidad, caso n°3)

En los estudios de caso se observan distintas respuestas y en consecuencia formas diferentes de organizar los apoyos. Entre los Centros que adoptan criterios que podrían considerarse muy cercanos al paradigma de la integración encontramos por ejemplo el caso 2 donde se reivindica la

figura de los profesionales de apoyo como especialistas. Las propuestas para mejorar la respuesta a los niños y niñas con discapacidad consisten precisamente en contar con personas y espacios en que se pueda abordar de forma diferenciada la atención a estos niños y niñas, como por ejemplo la contratación de una técnico especialista que ejerza de tutora para apoyar al niño con síndrome de down. La responsabilidad del éxito o no de las intervenciones educativas también se transfiere a los “especialistas”, como hace en este caso la directora haciendo referencia a la itinerancia de la Dupla:

*“es diferente si tú trabajas con él o constante en el día a día y personalizado, yo creo que tendrías mejores logros de aprendizaje y participación” (Directora, caso 2).*

También se reivindican la necesidad de contar con salas especiales en los casos 1 y 8:

*“La necesidad del espacio, de tener como otro espacio para estos niños, porque a veces igual las salas con otros niños son chicas. No sé po, de repente igual hay niños que necesitan atención generalmente por no decir todo, una atención personalizada, entonces a veces son tantos niños en las salas que no son muy grandes” (Educativa, caso 1).*

*“... una sala, un espacio físico donde ellas les permita trabajar más personalizada la atención con los niños, porque a veces se dio que no sé po, en la sala hay muchos niños y no sé po ellas se iban a una esquinita a trabajar con la Sofí” (Técnico, caso 1)*

Esta última cita ejemplifica cómo se reproducen paradigmas del tipo de integración incluso cuando se está presente en la misma sala. Como se mencionó con anterioridad, en este Centro la Dupla decidió trabajar fuera de aula porque sentía que no había avances trabajando dentro del aula.

Otro elemento que se repite en algunos centros es el tema de derivación a escuelas especiales “cuando el déficit lo requiere” (casos 1 y 8). El caso 4 también se menciona la necesidad de establecer límites respecto a qué niños sí se pueden acoger en el Centro y cuáles no. Sin embargo no se profundiza en los criterios para establecer dichos límites o por qué en algunos casos se debiera derivar a escuelas especiales para la continuidad de estudios según dichos actores.

En varios estudios de caso se menciona que en estas opciones subyace el temor a lo desconocido, a no saber abordar las necesidades de los niños y equivocarse.

*“Los miedos a veces van al temor a lo mejor de cometer algún error (...) de que uno vaya a hacer algo que no corresponde, en el sentido de que no vaya a enseñarle o no tener los medios para enseñarle bien” (Educativa, caso 2).*

*“Bueno de pronto hay una cierta resistencia porque la gente no sabe cómo atenderlos. Por tal motivo se recurre a la educadora diferencial, se piden todo tipo de antecedentes médicos, se tiene una entrevista con la mamá, con la familias, se indaga en la ficha de matrícula y también ahí derivamos si no tenemos más antecedentes para tener la opinión de la doctora y la educadora diferencial” (caso 8).*

La respuesta a esta incertidumbre mediante la “sobre especialización” y el recabar información especializada no parece ser sin embargo la más adecuada si se atiende a los niveles de satisfacción que se muestran en las comunidades educativas de los distintos estudios de caso.

*“Hay personas que saben mucho, que dominan una cantidad de información, contenidos y estrategias, pero que también se sienten inseguras porque no hay nada que las valide; dentro de esta máquina que no las deja reflexionar no tienen ese espacio” (Dupla, caso 6).*

Así como en el punto anterior las instituciones con mayor grado de trabajo colaborativo presentaban mayores índices de satisfacción, también las que organizan los apoyos según sistemas más inclusivos dan muestras de mayor bienestar. Los establecimientos que toman decisiones más coherentes con la inclusión suelen coincidir con aquellos que desarrollan formas de trabajo más colaborativas aunque esto no se trata de algo automático<sup>41</sup>.

Uno de los elementos que parece favorecer una respuesta adecuada a los niños y entregar mayor seguridad a las educadoras y técnicos es constituirse como equipo que busca dar respuesta a las necesidades educativas concretas tanto desde instancias externas (como espacios de formación y reflexión conjunta) como internas al aula (en las que se pueden identificar elementos concretos en el entorno natural en el que se da la mediación educativa). Tal es el caso 5 en que se ha hecho énfasis en la constitución de un equipo en conjunto con la Dupla, en que las reflexiones y decisiones se desarrollan de forma horizontal y evitando tomar posturas de especialistas que entorpezcan la interacción del equipo.

### 2.1.3. ARTICULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Los apoyos para la inclusión más frecuentes en el conjunto de los jardines infantiles investigados (excluyendo los equipos de apoyo regionales mencionados en el punto anterior) son los y las estudiantes en práctica de distintas carreras y universidades. Estos apoyos son los de mayor permanencia pero cuentan con un nivel de institucionalización muy débil.**

El apoyo más común que quedaría en los Centros estudiados si no hubiera Dupla y excluyendo a las redes de asistencia social e instituciones de salud, es el de los/as estudiantes en prácticas que reciben los Centros. En el marco de los estudios de casos los perfiles de estudiantes en prácticas más mencionados son: educadoras de párvulos, educadoras diferenciales, fonoaudiólogas y psicólogas.<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> En el caso 2 por ejemplo, aunque se dan muestras de ser una comunidad educativa que colabora entre sí, el enfoque que se adopta, como veremos más adelante, es muy cercano al de la integración.

<sup>42</sup> Educadoras de párvulos de la Universidad Autónoma y fonoaudiólogas y psicólogas en prácticas en el caso de los centros de los casos 4 y 5; fonoaudiólogas, educadoras de párvulos y de educación física y técnicas de párvulos de un liceo técnico en Caso 2; educadora diferencial en caso 8, educadoras diferenciales en caso 6. El caso 7 no menciona recibir estudiantes en práctica, pero sí haber recibido el apoyo de un centro Audiológico universitario para realizar una evaluación audiológica a niños del Jardín. Los casos 1 y 3 no mencionan colaboración con Universidades.

Este apoyo, altamente valorado por los Jardines Infantiles, tiene sin embargo algunas limitaciones: responden en gran medida a la oferta formativa de las Universidades de la zona y, al no tener siempre un nivel de institucionalización tan fuerte, es cambiante y puede llegar incluso a desaparecer (ejemplo caso 2).

*“La JUNJI está desnuda prácticamente, porque no hay técnicos para atender a estos niños (...) no como los colegios que ya tienen PIE y cuentan con tutor y fonoaudiólogo, acá mandan puras alumnas en prácticas y lo que pasa es que la alumna en práctica va y vuelve, una va y vuelve otra, entonces no es continuo”* (Técnico, caso 2).

**Los Jardines en los que se llevaron a cabo los estudios de caso mostraron altos niveles de comunicación interna en cuanto al seguimiento de las trayectorias educativas de sus niños entre niveles.**

En general la Comunidad educativa conoce a los niños que forman parte de ella, y educadoras y técnicos comparten información valiosa que permite adaptar la enseñanza y el cuidado a las necesidades que se han ido identificando en niveles anteriores. Más que una articulación, en cuanto a la existencia de protocolos formales, los Centros muestran una cultura cercana y comprometida con el cuidado de los niños, lo que les lleva a preocuparse tanto por entregar como por recibir información acerca de sus necesidades y las estrategias que han funcionado con anterioridad. En este sentido los estudios de caso muestran altos índices de coherencia interna en las trayectorias educativas que se dan dentro de un mismo centro educativo en educación inicial.

Los resultados de las encuestas muestran que existen también distintos grados de relación con otros Centros de Educación Parvularia del entorno con miras a garantizar los procesos de inclusión de los niños del Jardín (ver tabla n° 12)

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 12: articulación para garantizar procesos de inclusión en Parvularia							
<i>Pregunta: Existe una articulación efectiva con los centros de educación parvularia de la localidad para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión.</i>							
			Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Actor	Directoras	Recuento	10	9	13	5	37
		% dentro de Actor	27,0%	24,3%	35,1%	13,5%	100,0%
Total	Recuento		10	9	13	5	37
	% dentro de Actor		27,0%	24,3%	35,1%	13,5%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>							

**No hay mecanismos explícitos y sistemáticos para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión desarrollados durante el tramo de Educación Inicial en Educación Básica, y la articulación con escuelas es muy baja.**<sup>43</sup>

La continuidad señalada en el punto anterior se rompe en cuanto los niños terminan los niveles medios y deben transitar hacia las escuelas para completar el tramo de educación inicial. Esta situación puede llegar a tener graves consecuencias en el caso de los niños con discapacidad, ya que algunos de ellos ven truncado su derecho a la educación al quedar fuera del sistema educativo (se menciona por ejemplo el caso de un niño con autismo en caso 6 que tras estar en el jardín infantil no logró acceso en ninguna escuela y quedó en su casa), y muchos de ellos se ven obligados a pasar a escuelas especiales.

Todos los Centros señalan esta problemática, pero a pesar de ello no cuentan con mecanismos sistemáticos para abordar esta situación. Hay algunas iniciativas para apoyar a los niños con discapacidad en la continuidad de estudios, desde la entrega de información acerca de escuelas de la zona que cuentan con Proyectos de Integración (por ejemplo caso 3) hasta gestiones de comunicación directa con Centros que cuentan con niños con discapacidades similares a las de los niños a quienes se está buscando apoyar en la continuidad de estudios. Por ejemplo el caso 2 ha establecido contacto con la Escuela Nueva Luz ya que tiene experiencia previa con niños con discapacidad visual. Varias de estas iniciativas están relacionadas con el establecimiento de redes que han hecho las Duplas interdisciplinarias. Sin embargo, no se puede hablar de la existencia de políticas de articulación con el nivel de Enseñanza Básica.

Los resultados de las encuestas son consistentes con lo arriba señalado. Sólo el 10% de las directoras consultadas señalan que siempre establecen articulaciones con los Centros de Educación Básica para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión de los niños de sus Centros, y un 13,5% manifiesta que con frecuencia. Cerca del 80% se divide prácticamente a mitades entre quienes señalan que dicha articulación ocurre en ocasiones y quienes indican que no ocurre nunca (ver tabla n° 12).

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 13: articulación para garantizar procesos de inclusión en Básica							
<i>Pregunta:</i> Existe una articulación con los centros de básica de la localidad para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión							
			Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Actor	Directoras	Recuento	14	14	5	4	37
		% dentro de Actor	37,8%	37,8%	13,5%	10,8%	100,0%
Total	Recuento		14	14	5	4	37
	% dentro		37,8%	37,8%	13,5%	10,8%	100,0%

<sup>43</sup>Ver apartado de transiciones en el Área Jardín Infantil



	de Actor					
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Si se comparan estos datos con los mostrados en la tabla n° 11, relativa a la articulación efectiva con los centros de educación parvularia para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión, se puede comprobar que hay más de 20 puntos de diferencia entre quienes señalan que “con frecuencia” desarrollan una articulación efectiva con jardines infantiles (35%), y quienes señalan que “con frecuencia” se articulan con centros de básica (13,5%).

**Los jardines establecen niveles de coordinación con las instituciones en que los niños reciben apoyo educativo complementario.**

Es habitual que los niños con discapacidad reciban apoyo educativo complementario al del jardín. En los estudios de caso encontramos situaciones en que dicho apoyo se debe a la iniciativa de las familias (caso de los niños con Síndrome de Down en caso 3 y en general con la Teletón) y otros que han sido gestionados por los propios Centros (caso 6). En el caso de jardines con muy poco trabajo en redes, las primeras conexiones se realizan con instituciones que pueden brindar apoyo complementario se deben al trabajo realizado por las Duplas (casos 4 y 7).

Aparte de la Teletón, el tipo de instituciones con las que se vinculan para dicho apoyo complementario depende de las discapacidades que presenten los niños. Las instituciones más habituales en los jardines estudiados son fundaciones y escuelas especiales que trabajan con discapacidades sensoriales (Fundación Luz y escuela de Sordos en caso 6) y con niños con síndrome de Down (casos 3 y 5). En varios casos los Jardines se relacionan con dichas instituciones para informarse respecto de los avances o situaciones específicas que afectan a los niños. Asimismo, bien sea mediante contactos formales con algún nivel de institucionalización (en el caso de la Dupla, por ejemplo), o contactos informales (mediante la información que transmiten las familias) hay intercambios muy valorados por la comunidad educativa, en cuanto dichas instituciones proporcionan información muy valiosa sobre algunos temas específicos de las distintas discapacidades que es importante conocer para responder de forma adecuada a las distintas necesidades de los niños.

En cuanto a las escuelas de lenguaje, de 8 jardines tan sólo en uno (caso 1) se menciona explícitamente la asistencia de niños del jardín a establecimientos de este tipo. Los casos 5 y 6 señalan que algunos niños del Centro asistían a escuelas de lenguaje, pero se estimó que se perdía mucho tiempo en los traslados y los niños quedaban desconectados de las actividades regulares, por lo que los jardines han asumido el trabajo específico en lenguaje. El caso 4 señala no haber trabajado en conjunto con las escuelas de lenguaje ni trabajar este tema de manera específica internamente. El único centro que envía niños a escuelas de lenguaje es el caso 1, cuyas familias preferirían poder dejar a los niños en el jardín en vez de trasladarlos a otros centros.

Se cuenta con un testimonio que señala que una escuela de lenguaje dejó de atender a un niño con trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista) debido a que consideraban no contar con los recursos necesarios (fonoaudiólogo/a) para responder a su necesidad:

*“A mí me pasó con el Gabriel que cerró por su problema de lenguaje, nosotros quisimos ponerlo en un colegio de lenguaje y estaba en el jardín acá arriba y lo pusimos también, no alcanzó a estar 6 meses y después me dijeron que no, que no lo podían tener porque el problema que él tenía no lo trataban ellos, porque ellos no tenía fonoaudiólogo no tenía, pero cuando entró lo evaluó un fonoaudiólogo para poder dejarlo y ahí yo sentí, sentí como que hubo discriminación”* (Familiar de estudiante con discapacidad, caso 3).

## 2.2. RED DE SERVICIOS SOCIALES

### 2.2.1. RED DE SALUD

**La gran mayoría de los jardines están vinculados con consultorios/CESFAM de sus comunas. En algunos casos las redes de salud se amplían a hospitales, centros comunitarios de salud mental, sedes locales de la Fundación Teletón y otros.**

Solo uno de los 8 jardines que fueron parte de los estudios de caso (caso 7) manifestó no tener vinculación con instituciones de salud pública o privada para responder a los requerimientos que presentan sus niños y niñas en esta materia. El resto de los jardines cuenta con un vínculo permanente con el consultorio o CESFAM de su comuna. Dos Jardines se relacionan con centros comunitarios de salud mental (caso 2 con el COSAM de su comuna, y en el caso 1 la Dupla estableció relaciones con el CESAMCO) y uno señala trabajar también con el hospital (caso 5 con Policlínico Norte). Dos de los Jardines (casos 4 y 8) señalan también tener vinculación con la sede que en su ciudad tiene la Teletón. Se constata que prácticamente todos los jardines, que fueron parte de este estudio, tienen claridad respecto de las instituciones de salud a que acudir en caso de necesidad y se contactan sistemáticamente con al menos una de ellas.

Lo anterior está en correlato con los hallazgos de las encuestas, las cuales muestran que es muy reducido el número de jardines encuestados (8,1%) que no tiene ningún tipo de vínculo con los centros de salud públicos de su entorno. Los Jardines infantiles muestran una clara tendencia a relacionarse con los centros de salud de su localidad, al menos puntualmente.

		<b>Área sistema de apoyo y redes</b> <b>Tabla N° 14: articulación entre Jardines Infantiles y centros de salud pública locales</b>				
		<i>Pregunta: ¿Existe una articulación efectiva con los centros de salud de la localidad con el objetivo de obtener tratamiento, rehabilitación y diagnósticos médicos y funcionales que permitan conocer y abordar en conjunto las necesidades educativas especiales de los niños/as con discapacidad?</i>				
		Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Directoras	Recuento	3	14	10	10	37
	% dentro de Actor	8,1%	37,8%	27,0%	27,0%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Como se mencionó en la metodología, uno de los criterios para la selección de los jardines que participaron en las encuestas y en los estudios de caso fue el que se encontraran ubicados en las cercanías de las capitales provinciales, y cercanos por lo tanto a centros urbanos. En este sentido es necesario considerar que esta variable pueda afectar los niveles de vinculación entre jardines y centros de salud. Sí se pueden afirmar no obstante que en los jardines situados en zonas urbanas, donde hay consultorios y servicios de salud comunitaria, hay una clara tendencia a que esta relación forme parte de la cotidianeidad de los Jardines Infantiles.

**El liderazgo del equipo directivo es fundamental para una articulación adecuada entre el Jardín Infantil y el Consultorio. Asimismo hay consenso sobre el aporte de la Dupla para la ampliación y mantención de los vínculos con la red local de salud.**

Los resultados de las indagaciones efectuadas muestran que uno de los principales catalizadores de la vinculación entre los jardines y las instituciones de salud es el rol activo que juegan las directoras de jardines para mantener estos contactos activos y funcionales.

*"Mira nosotros como jardín infantil tenemos buen contacto con las redes, pero por el trabajo de la directora. Por ejemplo, por el consultorio nosotros a veces, y no necesariamente con niños con necesidades educativas especiales, a veces vemos a un niño que tiene muchos problemas y lo derivamos al psicólogo, vía interna la jefa ahí... Y nos reciben" (Técnica parvularia, caso 2).*

Este aspecto es positivo en la medida que da cuenta de un actuar decidido y eficaz de las direcciones de los jardines considerados. Sin embargo muestra también que la vinculación se sostiene en la medida que la directora a cargo de cada jardín le dé prioridad, así como la relación que ésta tenga con las autoridades y/o personal de los respectivos consultorios.

En general los estudios de caso muestran que el vínculo se desarrolla cotidianamente mediante procedimientos informales (como ejemplifica la cita recién referida) y se sostiene mediante las buenas relaciones personales entre responsables de jardines infantiles y de consultorios, pero se observa también la generación de mecanismos de formalización, como sistemas de

retroalimentación con el consultorio mediante informes de los profesionales que atienden a los niños del jardín (caso 3).

Las duplas de apoyo del Plan SENADIS han supuesto un impulso a la ampliación de las redes de apoyo en salud y el establecimiento de una relación más sistemática con la misma en los jardines en que se han desempeñado. Muestra de esto es que en el único jardín, de los ocho participantes en los estudios de caso que no se relacionaba con la red pública de salud local (ver punto anterior), la dupla logró conectarse y desarrollar actividades conjuntas con el consultorio y con Teletón.

*“capacitamos también a las tías a las educadoras de los consultorios que están cercanos a los jardines claro y al final hicimos una (reunión) que vinieron de todos los sectores. (...) Y en el caso con Teletón ahora hay un formulario que la Teletón deriva a las personas para acá y nosotros tenemos un formulario para derivar personas allá que nosotros como dupla manejamos” (Dupla, caso 7).*

Sin embargo, mientras este trabajo no se institucionalice en el jardín más allá de la Dupla, podría desaparecer si el plan no continúa. Asimismo dado que, como se mencionó en el apartado de “Apoyos al jardín desde el sistema educativo”, la dedicación horaria de las duplas en cada jardín no es suficiente para realizar satisfactoriamente todas las tareas a las que el proyecto espera respondan, el énfasis que presentan en esta tarea depende de la priorización específica realizada en cada jardín por la dupla y el equipo directivo y pedagógico.

**Las familias son un eslabón fundamental para que la articulación de los servicios educativos y de salud se concrete en una atención integral de los niños y niñas.**

La indagación cualitativa en los jardines infantiles da cuenta de la importancia que tiene el rol de las familias de los niños/as en ejercicio de hacer efectivas las prestaciones de salud requeridas. Un ejemplo ilustrativo lo ofrece el caso 3. Cuando en el jardín se detecta algún rezago o dificultad, se informa a las familias y se señala que lo consulten en el siguiente control del niño sano. Sin embargo no todas las familias acuden regularmente a dichos controles, ni siquiera tras la recomendación desde el jardín infantil:

*“Yo no sé si la familia no sabe o no quiere, porque igual tiene un costo... es tiempo que ellas tendrían que dejar de trabajar... y eso es lo que mis mamás no pueden, porque algunas son jefas de hogar” (Directora, caso 3).*

Ocurre lo mismo con la Teletón, a la que son las propias familias quienes deben dar la autorización para el tratamiento de los niños.

Como se aprecia en la cita, la principal causa mencionada por los Centros es la carencia de tiempo por parte de las familias, especialmente en el caso de las madres jefas de hogar. No obstante se señalan también factores como realidades familiares muy complejas que redundan en que los niños no siempre cuenten con la asistencia adecuada.

*“cuando vienen para acá (del consultorio) me dicen no, este niño no ha ido, tratamos de ubicar a la familia y cuando ya el problema viene más serio, porque ellos detectan otras cosas, con el psicólogo abordan la familia, la familia completa” (Directora, caso 3).*

En uno de los casos (caso 2) se menciona que identificaron que un niño tenía problemas en la vista y para lograr que la familia llevara a uno de sus hijos al médico para que lo evaluaran, tuvieron que presionar mucho a la familia y amenazarla con llevar en caso a la Unidad de Buen trato:

*“En julio un niño fue pesquisado por nosotras, porque se acercaba mucho para trabajar, él estaba como muy encima de la mesa y eso nos llamó la atención; aparte que se achinaba mucho para mirar. Así que por eso le pedimos a la mamá que lo llevara al oftalmólogo. Nos costó, eso sí, nos costó que la mamá lo llevara hasta que al final una entre comillas acusación que le hicimos que la íbamos a llevar a la Unidad de Buen Trato si es que ella no me traía el informe” (educadora caso 2).*

Existe también la mención por parte de una familia que se auto marginó de la atención en instituciones de salud pública, debido a malas experiencias previas relacionadas con el trato inadecuado que recibieron de parte de su personal.

*“yo llegué al doctor y le dije “sabe que a nosotros nos dijeron cuando nació el Lucas parece que tiene síndrome de down” y el doctor va y me dice “no, no parece, su hijo es mongólico” (...) Después cuando fui a control con la matrona me dice “¿tú eras la niña del síndrome de down?” Y yo le dije sí. “¿y todavía está vivo? Porque tú sabes que esos niños tienen pocas posibilidades de vida”. (...) Entonces yo tuve tan mala experiencia que dije no, particular”. (Familiar de niño con discapacidad, caso 3).*

Los factores pueden ser numerosos y sobrepasar los aspectos aquí mencionados, pero se puede afirmar que la familia es fundamental para que las gestiones de articulación entre salud y educación en primera infancia se materialicen en una atención adecuada a los niños y niñas. Deben por tanto analizarse las barreras que enfrentan las familias para cumplir efectivamente con este rol, y maximizar su capacidad para poder ejercerlo. Las soluciones trascienden el sistema de salud y apuntan hacia una adecuada intervención de los servicios sociales.

**Las prestaciones en salud que reciben los niños y niñas de cada jardín dependen en variedad, cantidad y calidad de las capacidades de cada red local de salud en la que están insertos.**

El tipo de prestaciones que reciben los niños y niñas no solo están condicionadas por la eficacia del personal directivo o pedagógico de cada jardín y la persistencia de las familias que componen su comunidad educativa. Existe un importante margen de variabilidad en esta materia que se explica por las capacidades que presentan las diferentes instituciones que conforman la red local de salud.

Una parte de los jardines muestran escenarios en los que muchas o incluso la totalidad de las prestaciones de salud requeridas son satisfechas por el consultorio y/u hospital más próximo.

*“todo lo que tiene que ver con la emocionalidad, el desarrollo social y todo eso está en las redes de apoyo, ya, y las redes de salud apoyan hartito a estos niños con necesidades, les tienen las puertas abiertas” (Directora, caso 3).*

Hay un conjunto de los Jardines donde el tipo de servicios que se reciben de las instituciones de salud son muy variados, y se abordan desde necesidades directas de los niños y de utilidad para sus familias y para el personal del jardín, tal como se aprecia en la siguiente cita:

*“Tenemos una comunicación oportuna, asistimos a las reuniones a las cuales nos convocan, también la educadora encargada salud es la encargada de ir a eso, y a veces nos invitan a seminarios y hace poco hubo uno. Tenemos actividades en común, tenemos algunos acuerdos, algunos compromisos. Por ejemplo hay una carta tipo para derivar a un niño al consultorio, tenemos también la visita acá de la educadora de párvulo del consultorio que nos entrega el taller “nadie es perfecto” que ella lo entrega a la familia, nosotros acá lo tenemos contemplado para el segundo semestre” (Directora, caso 8).*

La relación entre instituciones en algunos casos es bidireccional, pues no solo considera la entrega de servicios de parte de los consultorios u hospitales a los jardines, sino que también incluye la aceptación en los jardines de los niños derivados por las instituciones de salud. De esta manera, se observa que la coordinación entre ambos tipos de instituciones puede llegar a confluir en una red que responda efectivamente a las necesidades de los niños y niñas, cualquiera que ella sea, y cualquiera que sea la institución en la que comienza su abordaje.

Por otra parte, se encuentran otros jardines en los que se aprecia un vínculo menos efectivo, principalmente dada la escasez de profesionales y/o recursos disponibles en la institución de salud respectiva. En algunos estas carencias se extienden a gran parte de las prestaciones que son requeridas por el jardín, mientras que en otros comprenden solo algún tipo específico de ellas. La encuesta realizada muestra de todas formas que, al menos en los jardines considerados, existe una mayoría que cuenta recurrentemente con apoyos de parte de estas instituciones.

Área sistema de apoyo y redes						
Tabla N° 15: Nivel de presencia en jardines de apoyos entregados por la red local de salud						
Pregunta: ¿La red local de salud colabora con el centro en la prevención de problemas de salud y nutrición?						
	Nada presente	Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	No sabe	Total
Educadoras	4,4%	28,9%	40,0%	24,4%	2,2%	100,0%
Directoras	0%	30,4%	26,1%	43,5%	0%	100,0%
Fuente: Cuestionarios OEI						

Finalmente, es relevante también mencionar que en varios jardines se reconoce tanto al programa como a los profesionales Chile Crece Contigo, que se desempeñan en el área de la salud. En esos casos, existe una valoración positiva respecto del alcance que presenta el programa, dado que implica prestaciones directas en los jardines. Por contraparte, llama la atención que existan

jardines en los que este programa parece no estar jugando un rol significativo en materia de salud, pues no emerge en los relatos de ninguno de los actores de la comunidad educativa.

## 2.2.2. RED DE PROTECCIÓN SOCIAL

**Los Jardines Infantiles de JUNJI y Fundación Integra atienden a niños y niñas cuyas familias se ubican en los quintiles 1 y 2, existiendo cierta “homogeneidad en la vulnerabilidad”. Esta realidad está asumida y de alguna manera “normalizada” en los Jardines.**

Los datos cuantitativos muestran que para el personal que se desempeña en los jardines, el trabajar con niños/as en situación de vulnerabilidad presenta una dificultad muy baja en comparación con la que genera trabajar con niños/as con algún tipo de discapacidad, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Área sistema de apoyo y redes						
Tabla n° 16: Grado de complejidad de atención de los siguientes grupos						
Pregunta: ¿Qué nivel de complejidad implica la atención de los siguientes grupos para los centros de educación parvularia? (Directoras y Educadoras)						
		Ninguna complejidad	Baja complejidad	Media complejidad	Alta complejidad	Total
Niños/as de bajos estratos socioeconómicos	Recuento	95	9	6	1	111
	%	85,6%	8,1%	5,4%	0,9%	100,0%
Niños/as pertenecientes a pueblos originarios	Recuento	88	18	6	0	112
	%	78,6%	16,1%	5,4%	0,0%	100,0%
Niños/as migrantes	Recuento	82	20	7	2	111
	%	73,9%	18,0%	6,3%	1,8%	100,0%
Niños/as con discapacidad sensorial (auditiva o visual)	Recuento	17	25	42	26	110
	%	15,5%	22,7%	38,2%	23,6%	100,0%
Niños/as con discapacidad motora	Recuento	22	32	43	15	112
	%	19,6%	28,6%	38,4%	13,4%	100,0%
[Niños/as con discapacidad intelectual	Recuento	21	30	37	23	111
	%	18,9%	27,0%	33,3%	20,7%	100,0%

Fuente: Cuestionarios OEI

Como se observa, los niños de bajos estratos socioeconómicos son considerados por directoras y educadoras como un grupo de “baja” o “ninguna” complejidad para su abordaje dentro del jardín. Sólo un 6,3% de los encuestados considera que son un grupo de “media” o “alta” complejidad, en contraste con el 61,8% de los casos en los niños/as con discapacidad sensorial, el 51,8% en los niños/as con discapacidad motora, y el 54,1% en los niños/as con discapacidad intelectual.

Se desprende de ello que, dado que la gran mayoría de población infantil atendida por la red de Jardines Infantiles de JUNJI e Integra se sitúa en los quintiles de familias con menores ingresos del país, esta situación constituye la “normalidad”, la cotidianeidad de los jardines.

**No obstante lo mencionado en el punto anterior, algunas problemáticas que desde la comunidad educativa se señalan como más complejas de abordar tienen su origen en los contextos de vulnerabilidad en los que los niños y niñas están insertos. Pese a ello los resultados**

**de este estudio muestran bajos índices de articulación de los Jardines con la Red de Protección Social. Las duplas de apoyo interdisciplinar señalan verse sobrepasadas en su capacidad debido a problemáticas de origen social.**

Se observaron diferentes relatos que dan cuenta de niños/as en condiciones de vulnerabilidad, que requieren de apoyos no resueltos para garantizar su acceso al jardín.

*“Incluso la Sra. Lucía que es la mamá de Gonzalo, el niño con hipocondroplasia que va en este jardín, ella iba hasta a tener audiencia con la primera Dama, a raíz que en ese jardín se hizo la inauguración del proyecto ¿pero qué pasa si no hubiera pasado eso? (...) por diversas situaciones no llegan al jardín, no pueden trasladarse, son siete hijos, el mayor tiene leucemia, tiene diecisiete años y la Victoria tiene un año tres meses, que es la más chiquitita, son hartos niños, no es uno, son tres de la misma familia que van al mismo jardín, entonces ahí quedó y el Gonzalito no ha ido más. Yo siempre la voy a visitar a la casa, la educadora también pero ahí queda” (Directora, caso 3).*

Pese a que la población objetivo de los jardines pertenecientes a JUNJI e Integra presenta altos niveles de vulnerabilidad social, en el estudio aparecen muy pocas referencias a la articulación entre jardines infantiles y servicios sociales. Esto es especialmente notorio en comparación con las redes de salud con las que, como se mostró en el apartado anterior, los Jardines infantiles tienen contacto.

Al preguntar por los servicios sociales, todos los jardines de los estudios de caso reconocen la existencia de programa Chile Crece Contigo, pero los apoyos que mencionan siempre son en relación a las prestaciones que genera en el ámbito de salud, nunca en sus elementos vinculados a sus componentes de protección social. Asimismo 2 de los 8 casos (casos 4 y 5) indican tener relación con los Municipios, pero las prestaciones concretas a las que se refieren tienen que ver con temas como la cancelación del consumo de agua potable o el mejoramiento de los espacios de patios y áreas verdes. Uno de los jardines (caso 3) menciona a la Unidad de Protección a la Primera infancia (UPRI)<sup>44</sup> de Fundación Integra, como una fuente de apoyo para el jardín en los casos de niños y niñas víctimas de vulneración de derechos. Sin embargo este apoyo institucional no emergió en ninguno de los otros jardines de Fundación Integra considerados en los estudios de caso ni en las preguntas abiertas de las encuestas.

Dadas algunas características del estudio, estos datos deben ser tomados con cautela. Por una parte, si bien el enfoque de inclusión adoptado en el estudio es amplio, el foco está en los apoyos para dar respuestas adecuadas a niños y niñas con discapacidad y rezago en el desarrollo. En segundo lugar, todos los estudios de caso contaban con el apoyo de la Dupla de Apoyo

---

44 La Unidad de Protección de Primera infancia (UPRI) de Fundación Integra forma parte de la Dirección de Promoción y Protección a la Infancia y está conformada por un equipo de psicólogos y asistentes sociales a nivel central y una Encargada de Protección de Derechos en cada región del país. Estos profesionales asesoran a los equipos regionales e intervienen cuando corresponde en casos de sospecha de maltrato y/o abuso sexual infantil detectados en los jardines infantiles y salas cuna de la Fundación. Ver [http://www.integra.cl/opensite\\_20110824112866.aspx](http://www.integra.cl/opensite_20110824112866.aspx)



Interdisciplinar, siendo que uno de los profesionales de apoyo de la misma cuenta con un perfil profesional relacionado con el ámbito de la salud. Ambos elementos pueden estar relacionados con el hecho que en el estudio se hayan recogido muchas más referencias sobre la vinculación del jardín con el sistema de salud que con el sistema de protección social. Asimismo, esto puede explicar en parte la visibilidad que los estudios de caso los Jardines JUNJI entregan a la figura de la educadora diferencial de los equipos regionales frente, por ejemplo, a la de la trabajadora social.

Sin embargo, citas como con la que iniciamos este apartado o las referencia por partes de las Duplas de apoyo a las dificultades de origen social que no se logran subsanar, dan muestras que los contextos de vulnerabilidad social son especialmente complejos y en ellos se dan situaciones que atentan contra el derecho a la educación. En el caso de niños y niñas con discapacidad, los riesgos de exclusión aumentan exponencialmente si a su condición se suma la de pertenecer a una familia en situación de pobreza y con otras problemáticas sociales:

*“Hay familias que tienen problemas mucho mayores y realmente están abocadas a otras situaciones. Hay tipos de familias en las que hay violencia y una serie de cosas que no permiten que en realidad ellos tengan el tiempo ni la conciencia como para decir “ya, mi hija tiene una dificultad”, cuando en realidad tienen muchas otras dificultades. Ahí es muy complejo, porque ahí se necesita una intervención familiar y eso nosotros no lo podemos hacer” (Dupla, caso 1).*

A pesar de los posibles sesgos en esta investigación, hay más que indicios acerca de la necesidad de mejorar la articulación entre jardines infantiles y servicios sociales que es importante tomar en consideración y profundizar en futuros estudios.

### 2.2.3. ARTICULACIÓN DE LA RED LOCAL

**La red local para la atención integral de la primera infancia a la que se hace referencia es la Red Comunal de Chile Crece contigo. La relación de los jardines con la misma no es uniforme; hay jardines que desconocen la existencia de una red de este tipo en su comuna; jardines que saben de su existencia pero no participan, y otros que participan en ella.**

La consulta sobre una red local de infancia se refiere a si existe un espacio de articulación comunal entre las distintas instituciones de la localidad responsables de brindar atención a la primera infancia en distintos ámbitos, en particular a nivel de los servicios públicos de salud, educación y protección social; con sus respectivos responsables locales, canales de comunicación etc.

Los jardines que dicen tener relación con una red local para la atención integral a la primera infancia hacen referencia a la Red Comunal de Chile Crece Contigo. Los Centros muestran situaciones muy distintas respecto al conocimiento y participación en dicha red: los hay que desconocen la existencia de una red de infancia local y no tienen ningún contacto con ninguna instancia externa al jardín (caso 7 hasta la llegada de la Dupla), o mantienen contacto exclusivamente con el ámbito de salud (casos 3 y 8); aquellas que sí conocen la existencia de una

red local pero no participan en ella (caso 5); y las que conocen la existencia de una red y participan en ella (casos 2, 4 y 6).

Entre los tres jardines que participan en la red la situación es también variada: un jardín (caso 4) señala que si bien oficialmente hay una red comunal del CHCC responsable de la articulación local, esta no ha cumplido su rol y solo ha habido contacto para afrontar situaciones puntuales; mientras en otro (caso 6) la directora del Jardín menciona ser parte activa de una red comunal que está operativa.

En cuanto al impacto de la red local en la vida de niñas y sus familias, los resultados de las encuestas muestran que los jardines consideran que el apoyo integral a las necesidades de los niños/as, o la entrega de información sobre sus necesidades desde la red al jardín infantil es bajo:

Área sistema de apoyo y redes					
Tabla N° 17: Presencia de apoyo integral por parte de redes de salud y protección social					
<i>Pregunta:</i> Indique qué tan presentes se encuentran los siguientes aspectos relacionados con el apoyo de las instituciones y redes locales de salud y protección social					
	Nada presente	Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	Total
Contribuyen a proporcionar un apoyo integral a las necesidades de los niños/as y familias (Directoras)	28,9%	57,8%	11,1%	2,2%	100,0%
Los profesionales de la red local informan al centro sobre las necesidades de los niños/as con discapacidad o rezago del desarrollo (Educadoras)	13,0%	43,5%	13,0%	30,4%	100,0%
<i>Fuente:</i> Cuestionarios OEI					

Se aprecia que la mayor parte de los encuestados se inclina por reconocerlos como “poco” o “nada” presentes (86,7% en la integralidad del apoyo, 56,5% respecto a la entrega de información sobre sus necesidades a los centros).

### **Existen diferencias importantes entre JUNJI y Fundación Integra en cuanto a la participación en las redes comunales de CHCC.**

De los cuatro jardines de JUNJI en que se desarrollaron los estudios de caso, tres de ellos mencionaron participar en la red comunal Chile Crece Contigo. Sin embargo los dos jardines pertenecientes a Integra que manifestaron conocer de la existencia de esta Red en su comuna, expresan no participar en ella debido a que Fundación Integra es considerada una institución de carácter privado y no tienen mecanismos formales de participación en la red. Uno de ellos (caso 3) mencionó que en ocasiones existen diferencias respecto al trato recibido por parte de la municipalidad por su jardín respecto a aquellos de JUNJI:

*“Ahora la Municipalidad quería organizar una navidad con los niños, porque antes nada con nosotros, porque nosotros somos de Fundación Integra y ellos tienen que ver con los jardines municipales, y JUNJI parece que también recibe apoyo de la municipalidad. A*

*nosotros no, es como extraño porque en otras comunas las municipalidades igual ayuda a los jardines de Integra” (Directora, caso 3).*

Se ha podido constatar que los jardines JUNJI cuentan un sistema de participación en la Red Comunal CHCC ya institucionalizado, consistente en la participación en la Red Comunal CHCC de una representante de los jardines que se encarga de difundir la información entre en resto de los establecimientos. El caso de Fundación Integra es bien distinto: no parece haber una normativa que establezca su participación, la cual queda a criterio de cada encargada comunal. Esto puede entroncarse con un testimonio recogido en los estudios de caso:

*“Él (representante regional) está en conocimiento. Si él ya baja el conocimiento, si él mueve el trabajo dentro de Integra ya no es responsabilidad de nosotros, pero nosotros en un momento le dijimos que en realidad los únicos que no participaban eran los de Integra, que JUNJI sí participaba, que igual era importante justamente para saber un poco para saber qué se trabajaba más a nivel de salud en general, a nivel educacional, porque participan justamente escuelas de lenguaje, o sea una serie de redes que uno necesita de repente conocerlo” (Dupla, caso 1).*

El objetivo del establecimiento de la red local es promover una buena articulación entre los servicios sociales, de salud y educación para proporcionar a niños, niñas y sus familias una atención integral. Los Jardines Infantiles de Fundación Integra, independientemente de la dependencia privada de la institución, tiene una orientación de servicio público en cuanto a la naturaleza de sus acciones. Es importante que tanto la Fundación como el CHCC tomen medidas para una mejor articulación entre ambos, facilitando que las niñas, niños y familias que atiende Integra tengan acceso a los aportes que pueden derivarse de una buena articulación de los jardines infantiles con otros servicios de la red local.

**Los jardines que participan en el Plan de SENADIS y cuentan con el apoyo de una Dupla interdisciplinar tienen niveles de satisfacción significativamente mayores respecto a la red local de infancia que aquellos jardines que no forman parte de dicho proyecto.**

Los niveles de satisfacción de los profesionales de los jardines respecto al apoyo proporcionado por la Red Local de Infancia tienen una variación importante, dependiendo de la participación que tiene el jardín de cada profesional en el plan SENADIS.

Área sistema de apoyo y redes							
Tabla N° 17: Satisfacción con apoyo de Red Local, según participación en programa SENADIS							
Pregunta: Indique su nivel de satisfacción con: El apoyo proporcionado por profesionales y servicios de la red de local de Infancia							
			Muy satisfecha	Satisfecha	Insatisfecha	Muy insatisfecha	Total
¿Su Centro cuenta con un “Equipo Interdisciplinar	Sí	Recuento	20	70	40	7	137
		%	14,60%	51,09%	29,20%	5,11%	100,0%
	No	Recuento	3	35	27	14	79
		%					

Itinerante” (Dupla programa SENADIS)	%	3,80%	44,30%	34,18%	17,72%	100,0%
Total	Recuento	23	105	67	21	216
	%	10,65%	48,61%	31,02%	9,72%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Mientras que los profesionales de los jardines sin plan SENADIS se encuentran “satisfechos” o “muy satisfechos” con el apoyo proporcionado por la red local de infancia en un 48,1% de los casos, este porcentaje se eleva al 65,7% en los profesionales que se desempeñan en jardines con programa SENADIS.

Dado el importante rol que se encuentran jugando los profesionales que componen la Dupla en este programa en la gestión de las redes, es posible atribuir este mayor nivel de satisfacción a que en los jardines con plan SENADIS se alcanza un mayor nivel de apoyo de parte de instituciones externas debido a la acción proactiva de la dupla.

### 2.3. EFECTIVIDAD DEL SISTEMA DE APOYO

#### **Con apoyo sí se puede**

En general todos los actores de todas las comunidades educativas que han participado en el estudio coinciden en que, si cuentan con el apoyo adecuado, los niños con discapacidad y/o rezago no tienen techo en el aprendizaje y la participación. La variabilidad entre los jardines está la forma de organizar los apoyos, la cual se relaciona con la adopción de enfoques desde el paradigma de la integración o de enfoques cercanos al paradigma de la inclusión.

A la hora de valorar qué enfoque ha resultado mejor a partir de las experiencias de los estudios de caso, hay indicios que aquellos Centros que han apostado por responder a las necesidades de los niños de manera integral y contextualizada en el aula mediante el desarrollo de un trabajo colaborativo (relaciones horizontales, abordaje multidisciplinar, corresponsabilidad) son las que mayores niveles de satisfacción han generado en el conjunto de la comunidad educativa. Es decir, la implementación de los apoyos según enfoque inclusivos son los que mejores resultados ha mostrado.

**En todos los Jardines se afirma que el apoyo de la dupla es bueno pero insuficiente. Los Centros quisieran contar con el apoyo de la dupla bajo una modalidad más intensiva y/o permanente y contar con el apoyo de fonoaudióloga y psicóloga.**

Todos los jardines que participaron en los estudios de caso señalan que el tiempo que destinan las Duplas a los jardines es insuficiente. Los jardines solicitan un apoyo más frecuente y, en caso de no estar permanentemente ubicado en el jardín, poder contar con mecanismos que permitan una vinculación más directa:

*“(…) que falta que haya un equipo multidisciplinar constante o alguna conexión indirecta, no sé, un contacto telefónico ante cualquier duda, plantearse y que ellos me respondan*

*inmediatamente, pero que sea un equipo que esté constantemente vinculado con el jardín”*  
(Educatora, caso 7).

Asimismo hay consenso en los Centros considerados para los estudios de caso en cuanto al menos a dos profesionales de apoyo que los Centros requerirían además de los ya considerados en la Dupla de apoyo: fonoaudiólogo/a y psicólogo/a.<sup>45</sup>

**Hay aspectos que superan las competencias de los jardines y se relacionan con la capacidad de dar respuesta a las necesidades de los niños y sus familias desde los servicios de salud y sociales.**

El estudio revela cierta paradoja. Por una parte los jardines de la red pública asumen que la mayoría de sus niños proviene de contextos de pobreza, y dicha situación pasa a ser considerada “normal”, por lo que no se problematiza a nivel pedagógico, como demuestra la baja complejidad que la mayoría de las directoras y educadoras encuestadas atribuyen a la atención de niños/as de bajos extractos socioeconómicos (“ninguna complejidad” según el 85,6% de las directoras y el 78,6% de las educadoras encuestadas) (ver tabla 15). Dicha “naturalización” contrasta con la referencia a problemáticas graves asociadas precisamente a la falta de acceso a recursos, como dejan ver distintos actores de la comunidad educativa en las entrevistas (ver citas pp. 35 y 36) que atentan, precisamente, contra al derecho a la educación de algunos niños.

Esta paradoja queda especialmente en evidencia en el caso del trabajo de las Duplas. Varias de ellas (ver citas pp. 35 y 36) señalan la incapacidad de avanzar con algunos de los niños “focalizados” debido a la incapacidad de la propia Dupla, del Centro y en general del sistema de dar respuesta a problemáticas de origen social, que se relacionan a su vez con la situación de rezago que viven los niños.

Los apoyos son segmentados, y aquellos relacionados con la atención a la discapacidad y/o rezago no cuentan con mecanismos de apoyo en relación a otras realidades o poblaciones. Se sabe que existe un problema, pero no se traduce en la adopción de mecanismos de apoyo integrales. Tal y como se ha señalado anteriormente (ver pg. 35) se trata de datos que hay que tomar con cautela, debido a posibles sesgos en este estudio, pero cabe también lanzar la hipótesis que esto puede relacionarse con la falta de consideración de los factores contextuales dentro del marco de la integración, lo cual no permite una mirada de conjunto a la hora de dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas.

---

<sup>45</sup> Los profesionales cuyo apoyo complementario se solicita son los siguientes en cada estudio de caso: caso 1: psicólogo, fonoaudiólogo; caso 2: fonoaudiólogo, psicólogo; caso 3: fonoaudiólogo (familias), educadora diferencial (directora y educadoras); caso 4: fonoaudiólogo; caso 5: fonoaudiólogo, psicólogo, enfermera, terapeuta ocupacional, educadora diferencial; caso 6: fonoaudióloga, psicopedagoga, psicólogo; caso 7: fonoaudiólogo y psicólogo. En el caso 8 el informe no señala nada al respecto.

### 3. ÁREA JARDÍN INFANTIL

Esta área aborda el funcionamiento del Centro Educativo en su conjunto analizando en qué medida la gestión, la cultura institucional y las prácticas educativas favorecen el acceso, la participación, el desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas de la comunidad, especialmente de aquellos que están en situación de mayor vulnerabilidad o en riesgo de ser marginados. Esta información permite dar cuenta de la prioridad que tiene la inclusión en la institución y la capacidad de respuesta a la diversidad de los niños y niñas, y específicamente las medidas adoptadas para atender a los niños y niñas con discapacidad y rezago en el desarrollo.

Esta área, al igual que la anterior, se estructura siguiendo el esquema de dimensiones y subdimensiones, que se presentan a continuación:

1. *Gestión centrada en el aprendizaje, la participación y colaboración*: se relaciona con las políticas, organización, liderazgo y los recursos humanos, materiales y financieros que facilitan el acceso, participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, la participación y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo de la institución educativa.
  - 1.1. *Acceso y transiciones*: se relaciona con el esfuerzo que realizan los jardines para acoger a todos los niños y niñas de la comunidad, así como las estrategias para asegurar su permanencia y la continuidad del proceso de inclusión en la educación básica.
  - 1.2. *Proyectos educativo y curricular inclusivos*: explora la medida en que los proyectos educativo y curricular del jardín tienen una orientación inclusiva favoreciendo del aprendizaje de todos los niños y niñas y la respuesta a las exigencias y necesidades del contexto social y cultural del centro.
  - 1.3. *Liderazgo participativo*: proporciona información sobre la capacidad de la dirección del centro para generar un clima de acogida, participación y colaboración, motivar y apoyar a las educadoras y otros profesionales y generar las condiciones y cambios necesarios para avanzar hacia una mayor inclusión.
  - 1.4. *Desarrollo profesional para la inclusión*: se refiere a las acciones que se llevan a cabo para fortalecer las competencias de los diferentes actores de la comunidad educativa en relación con la inclusión, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
2. *Cultura escolar inclusiva*: explora el conjunto de significados, principios, valores y creencias compartidos por los miembros de la comunidad educativa que operan inconscientemente y explican la conducta de los miembros de la comunidad educativa en relación con la inclusión, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales. Esta dimensión tiene una influencia decisiva en la organización y gestión del centro y las prácticas educativas.

- 2.1. *Concepciones, valores y actitudes*: se refiere a las creencias, expectativas y representaciones en relación con el aprendizaje, la inclusión, la diversidad, así como las disposiciones y principios que regulan el comportamiento de los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- 2.2. *Comunidades de acogida, participación y colaboración*: clima afectivo y relacional del centro, los niveles de participación en la toma de decisiones y las reacciones de apoyo y colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esta subdimensión da cuenta del sentido de pertenencia al centro así como de las condiciones que favorecen el desarrollo de comunidades en las que todos participan y aprenden.
3. *Prácticas educativas inclusivas*: indaga si las prácticas pedagógicas favorecen la participación, el aprendizaje y las interacciones entre todos los niños y niñas, especialmente de aquellos con discapacidad y/o rezago en el desarrollo.
- 3.1. *Diseños universales de aprendizaje*: indaga si las planificaciones del grupo consideran la diversidad de necesidades de aprendizaje y si se utilizan diferentes medios y estrategias para motivar a los niños y niñas, explora sus intereses y conocimientos previos y presentar los contenidos de aprendizaje. También se indaga si se utilizan diferentes estrategias, métodos y actividades para facilitar el aprendizaje de todos, diversas modalidades de expresión y medios para realizar las tareas y distintos agrupamientos que favorezcan la interacción y cooperación entre todos los niños.
- 3.2. *Ambiente de aprendizaje afectivo, saludable y protector*: un ambiente seguro, afectivo y saludable influye de forma importante en el bienestar y aprendizaje de los niños y niñas. Esta subdimensión informa sobre las características del ambiente físico y afectivo del aula, tales como la organización y distribución del espacio, la ambientación del aula, las relaciones e intercambios comunicativos entre educadoras y niños y de estos entre sí.
- 3.3. *Evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje*: se explora si se utilizan diferentes procedimientos y situaciones para evaluar los procesos de los niños e identificar los factores del contexto educativo que facilitan o dificultan su participación y aprendizaje. Se indaga también si se usa la información para promover cambios en el contexto y prácticas pedagógicas e identificar los apoyos que requieren los niños y niñas para optimizar su proceso de aprendizaje.
- 2.1. *Recursos para el aprendizaje pertinentes y accesibles a todos*: examina la variedad, suficiencia y pertinencia de los materiales para atender la diversidad y si estos son accesibles a todos los niños y niñas. También informa sobre los materiales y equipamientos específicos para los niños y niñas con discapacidad o rezago en el desarrollo.

#### 4. Accesibilidad física de los jardines

##### 3.1. GESTIÓN CENTRADA EN EL APRENDIZAJE, LA PARTICIPACIÓN Y LA COLABORACIÓN.

##### 3.1.1. ACCESO Y TRANSICIONES

**Los jardines de JUNJI y Fundación Integra acogen a todos los niño/as que postulan a los Centros, teniendo como criterio de priorización el grado de vulnerabilidad.**

Debido a la política institucional de JUNJI e Integra, en todos los centros (40 jardines infantiles) participantes del estudio se promueve activamente el acceso al Centro de los niños/as de la comunidad y especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad (discapacidad, situación social, migrantes, pueblos originarios).

En los distintos estudios de casos, los actores de la comunidad educativa explicitan una “política de puertas abiertas” hacia la comunidad, en que efectivamente la vulnerabilidad es el perfil transversal de los niños y niñas que asisten a los centros.

Esta opinión es corroborada por datos reflejados en las encuestas aplicadas a directoras y educadoras de todos los jardines del estudio (40). El 100% y 92% respectivamente, manifiesta estar de acuerdo con que el principal criterio de ingreso a los jardines infantiles es la vulnerabilidad de las familias. El segundo criterio mencionado en el caso de las directoras con un 26% corresponde a la prioridad a niños/as con discapacidad. En el caso de las educadoras se reconoce como segunda opción el orden de llegada. La siguiente tabla da cuenta de los diferentes criterios mencionados:

Área Jardín Infantil				
Tabla N° 1: Criterios de admisión en los Jardines Infantiles				
Pregunta: ¿Cuáles son los criterios para la admisión de niños/as en el Centro?				
[Respuesta Múltiple]				
Directoras	18%	100%	26%	3%
Educadoras	25%	92%	17%	12%
	Se acoge a todos por orden de llegada	Prioridad a niños de familias vulnerables	Prioridad a niños con discapacidad	Prioridad a niños con hermanos en el jardín
Fuente: Cuestionarios OEI				

**Todos los niños/as con discapacidad han sido recibidos en los jardines infantiles participantes del estudio, pero existe cierta preocupación ante la posibilidad de que el aumento en la demanda no pueda ser atendida por los centros.**

Los jardines que forman parte de los estudios de caso afirman haber acogido a todos los niños/as y niñas con discapacidad que a la fecha han postulado a los centros. Las directoras manifiestan que



esta realidad ha sido posible en tanto los equipos pedagógicos han percibido capacidad para dar una respuesta educativa y de cuidado adecuada a las necesidades de todos los niños/as y niñas.

Pese a ello, algunos de estos centros (casos 1 y 5) manifiestan cierta preocupación ante la posibilidad que la demanda de niños/as con discapacidad sobrepase las capacidades de los equipos pedagógicos, y que esto pueda traer como consecuencia la necesidad de fijar un límite en el acceso, restringiendo la matrícula. Algunos factores clave en esta materia, según las entrevistadas, sería el personal insuficiente, espacios limitados, falta de apoyo o de conocimientos para atender a la diversidad.

Al ser encuestadas la totalidad de directoras y educadoras del estudio, la gran mayoría reconoce acoger a todos los niños/as, independiente del tipo de discapacidad que presentan, pero también se muestran importantes porcentajes de respuestas que explicitan recibir un máximo de niños/as con discapacidad, ya sea debido al tamaño de los grupos, por carecer de diagnóstico o por el tipo de discapacidad.

Área Jardín Infantil					
Tabla N° 2: Política de admisión					
Pregunta: En caso de existir una política específica para la admisión de niños/as con discapacidad, el Centro... [Respuesta Múltiple]					
Directoras	8%	55%	3%	34%	18%
Educadoras	13%	39%	3%	20%	29%
	Acoge a todos por orden de llegada	Acoge a todos sin importar el tipo de discapacidad	Sólo se admiten ciertas discapacidades	Acoge un máximo de niños por grupo	Solo admite niños con evaluación previa
Fuente: Cuestionarios OEI					

Al ser consultadas, al menos un 50% de directoras y educadoras mencionan *personal insuficiente* o *grupos muy grandes para una atención adecuada*, como razones para excluir a niños/as con ciertas discapacidades.

Área Jardín Infantil					
Tabla N° 3: Política de admisión					
Pregunta: En caso que el Centro no admita a niños/as con ciertas discapacidades, ¿cuáles son las razones? [Respuesta Múltiple]					
Directoras	13%	21%	8%	32%	26%
Educadoras	19%	25%	21%	24%	24%
	Falta de formación del personal	Infraestructura inadecuada	Falta de materiales y equipamiento	Personal insuficiente	Grupos muy grandes para atención adecuada
Fuente: Cuestionarios OEI					

Los datos anteriores son concordantes con la opinión de las encuestadas quienes refieren como los grupos de mayor complejidad para su atención en los jardines a los niños y niñas con discapacidad por sobre otros grupos como los migrantes o pertenecientes a pueblos originarios, y sobre todo de los niños/as provenientes de sectores vulnerables, respecto de los cuales se percibe muy baja dificultad.

Área Jardín Infantil				
Tabla N° 4: Percepción de complejidad de la atención a distintos grupos de niños/as				
Pregunta: Según su experiencia ¿Qué grado de complejidad implica la atención de los siguientes grupos para los centros de educación parvularia?				
Niños Migrantes	74%	18%	6%	2%
Niños pertenecientes a pueblos originarios	79%	16%	5%	0%
Niños de bajos estratos socioeconómicos	86%	8%	5%	1%
Niños con discapacidad sensorial (auditiva o visual)	15%	23%	38%	24%
Niños con discapacidad motora	20%	29%	38%	13%
Niños con discapacidad intelectual	19%	27%	33%	21%
	Ninguna complejidad	Baja complejidad	Media complejidad	Alta complejidad
Fuente: Cuestionarios OEI				

Otros resultados que entregan consistencia a las aprehensiones de recibir niños/as con discapacidad basadas en el personal disponible, se aprecian en la opiniones tanto en JUNJI como en Integra, respecto que el proceso de inclusión en el Centro ha traído como consecuencia *sobrecarga de trabajo para el personal*. En ambos casos la mayoría de las encuestadas (JUNJI 67%, Integra 57%) están de acuerdo *con ello*.

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 5: Implicancias de la inclusión en los Centros							
Pregunta: ¿Qué implicancias está teniendo el proceso de inclusión en su Centro? [Sobrecarga de trabajo para el personal]							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Institución de la que depende el Centro	JUNJI	Recuento	14	44	54	21	133
		% dentro de Institución de la que depende el Centro	10,5%	33,1%	40,6%	15,8%	100,0%
	INTEGRA	Recuento	21	32	43	28	124
		% dentro de Institución de la que depende el Centro	16,9%	25,8%	34,7%	22,6%	100,0%

Total	Recuento	35	76	97	49	257
	% dentro de Institución de la que depende el Centro	13,6%	29,6%	37,7%	19,1%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Al ser consultadas respecto al tiempo de dedicación a los niños y niñas con discapacidad, las cifras muestran que tanto en el caso de directoras (65,7%), como de educadoras (67,6%) y técnicos (52,3%) la creencia de que se requiere mayor tiempo de dedicación a los niños/as con discapacidad está en su mayoría poco presente o ausente.

No obstante lo anterior, se da una diferencia significativa de más de un 15% aproximadamente entre la opinión de grupo de directoras-educadoras y el de técnicos. Es decir, un 15% más de técnicos creen que la atención de niños/as con discapacidad requiere de un tiempo del que no disponen. Este grado de lejanía entre un grupo y otro, podría explicarse en tanto son los técnicos quienes mayor tiempo pasan con los niños/as en el aula y de ese modo podría resentir mayormente la limitaciones en materia de tiempo que genera la atención de niños/as con discapacidad.

<b>Área Jardín Infantil</b>							
<b>Tabla N° 6: Creencias y Valores – Tiempo de dedicación a niños/as con discapacidad</b>							
<i>Pregunta: ¿En qué medida se encuentran presentes las siguientes creencias y valores en la comunidad educativa de su centro? [La atención de niños/as con discapacidad o rezago en el desarrollo demanda un tiempo de dedicación del que no se dispone]</i>							
			Nada presente	Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	Total
Actor	Directoras	Recuento	11	14	10	3	38
		% dentro de Actor	28,9%	36,8%	26,3%	7,9%	100,0%
	Educadoras	Recuento	19	31	16	8	74
		% dentro de Actor	25,7%	41,9%	21,6%	10,8%	100,0%
	Técnicos	Recuento	33	44	42	28	147
		% dentro de Actor	22,4%	29,9%	28,6%	19,0%	100,0%
Total		Recuento	63	89	68	39	259
		% dentro de Actor	24,3%	34,4%	26,3%	15,1%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>							

**La heterogeneidad no es un criterio utilizado en la organización de las salas en los jardines infantiles.**

La totalidad de actores entrevistados, coinciden en que la conformación de los grupos de niños/as por nivel responde principalmente al criterio “edad”. Los distintos centros no intencionan que todos los grupos sean diversos en su conformación, es decir, los equipos no procuran que en cada grupo exista diversidad ya sea a través de la presencia de niños/as con y sin discapacidad, con distintos ritmos o estilos, pertenecientes a distintas culturas etc. de forma que todos los grupos puedan beneficiarse de la heterogeneidad.

En caso de que existan niños y niñas con discapacidad, estos son ubicados de manera equilibrada en las aulas. El criterio de su distribución responde a la intención de los equipos de asegurar una mejor atención y a no recargar a las educadoras y técnicas en cada nivel. En este sentido, la heterogeneidad no necesariamente es valorada de manera positiva en el sentido de un aporte al grupo, si no que de manera funcional en respuesta a aspectos estructurales del centro (ratio, tamaño cursos, etc.).

*“Siempre se han recibido niños/as con discapacidad, sin embargo, el ingreso tiene limitaciones concretas: sólo puede recibir un niño/a por nivel; y, que no tenga dificultades motoras, ya que no existen rampas” (Directora, Caso 3).*

Tal situación, como se muestra en la tabla siguiente, es apoyada por los datos entregados por la encuesta aplicada, en que los distintos actores afirman distribuir a los niños/as con discapacidad en grupos diferentes (40%) o utilizando como criterio la edad de cada uno/a (42%). Sólo en un 3% los actores dicen agrupar a los niños/as con discapacidad en el mismo nivel.

Área Jardín Infantil			
Tabla N° 7: Criterios para la formación de grupos			
Pregunta: ¿Cuáles son los criterios para formar los grupos cuando hay más de un niño/a con discapacidad por nivel? [Respuesta Múltiple]			
Total Muestra	40%	3%	42%
Criterios	Se considera sólo la edad	Se agrupan los niños similares	Niños con discapacidad se distribuyen en grupos distintos
Fuente: Cuestionarios OEI			

**No existe un plan para facilitar las transiciones hacia la educación básica; sólo las transiciones entre los diferentes niveles al interior del centro se realizan de manera fluida.**

Si bien los equipos pedagógicos de los distintos centros estudiados en profundidad, identifican las escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE), donde los niños y niñas con discapacidad podrían continuar sus estudios al egresar del jardín, esto no se traduce necesariamente en la posibilidad de que todos ellos puedan transitar hacia la enseñanza básica.

En este sentido el principal problema, según los entrevistados, pasaría por la escasa oferta de escuelas que cuentan con PIE y además por el hecho que en algunas de estas escuelas no acogerían a cierto tipo de discapacidad. Ello debido a que las escuelas con PIE tienen la posibilidad, de no admitir a ciertos niños y niñas si consideran que la discapacidad que presentan es evaluada como de alta complejidad para el establecimiento, incluso teniendo cupos disponibles.

De esta forma no ha sido posible establecer estrategias e instancias de coordinación para asegurar la continuidad de los procesos de inclusión en las escuelas básicas de la zona. Incluso en el caso del jardín (caso 5) la dupla de apoyo de SENADIS intentó generar instancias para la articulación con MINEDUC, pero éstas no dieron resultado, pues no consiguieron una respuesta de parte de dicha institución.

La situación antes descrita, según relatan educadoras del centro RM1, llevaría incluso en ocasiones a que algunos niños y niñas con discapacidad sean mantenidos por un espacio de tiempo muy superior al requerido en los niveles medios de los jardines infantiles; ya sea para reforzar aprendizajes o por la ausencia de una estrategia que permita su escolarización en los centros de educación básica. De esta forma, no es extraño, que niños y niñas con discapacidad no continúen estudios, permaneciendo en sus casas una vez egresados del jardín infantil.

*“Con el chico autista que estuvo en el JI 5 años no hubo caso que lo aceptaran en ninguna escuela básica, ahora está en su casa” (Directora, caso 6).*

Los resultados de la encuesta aplicada a la totalidad de directoras participantes en el estudio, corroboran la realidad descrita, pues cerca del 78% afirma que nunca o sólo en algunas ocasiones la relación entre jardín y escuela ha posibilitado la articulación efectiva que garantice la

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 8:							
<i>Pregunta:</i> Tabla de contingencia Actor * Existe una articulación efectiva con los centros de básica de la localidad para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión.							
			Nunca	En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Actor	Directoras	Recuento	14	14	5	4	37
		% dentro de Actor	37,8%	37,8%	13,5%	10,8%	100,0%
Total	Recuento		14	14	5	4	37
	% dentro de Actor		37,8%	37,8%	13,5%	10,8%	100,0%
<i>Fuente:</i> Cuestionarios OEI							

continuidad de estudios en la educación básica de los niños/as con discapacidad.

Por el contrario, en los distintos casos estudiados en profundidad fue posible extraer de los discursos de los distintos actores, que la transición entre niveles al interior de los centros, se realiza de manera fluida y planificada por educadoras y técnicos.

Tal realidad no fue expresada literalmente el personal, sino que fue apreciada en los distintos diálogos por las investigadoras en terreno, que advirtieron en los discursos la forma en que educadoras y técnicas relataban de manera casual la historia y desarrollo de los niños/as en el centro desde su ingreso hasta la fecha.

Esta práctica si bien, no funciona de manera estructurada y planificada, responde aparentemente a un aspecto cultural de la educación parvularia, en que el personal suele informarse en espacios coloquiales u otros formales acerca de los niños/as y sus progresos.

### 3.1.2. PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR INCLUSIVOS

**Los centros de JUNJI reconocen la presencia de lineamientos de orientación inclusiva en su PEI, a la vez que Fundación Integra recién comienza a desarrollar proyectos educativos propios. En ambos casos su existencia no asegura necesariamente la presencia de medidas concretas de actuación en materia de inclusión.**

En los jardines de la JUNJI, es reconocida la presencia de orientaciones para la inclusión en los centros participantes de los estudios de casos, ello en tanto las bases curriculares de la educación parvularia (BCEP, 2001) incorporan la atención a la diversidad en su abordaje de los aprendizajes esperados.

Si bien la educación inclusiva forma parte de la filosofía de los centros, según las entrevistadas, ésta se reflejaría sólo de manera parcial en medidas concretas de actuación, ya sea en la planificación anual como en otros documentos para la acción pedagógica.

Principalmente, es el discurso de los diferentes actores de los equipos pedagógicos el que da cuenta de algunos lineamientos específicos, pero no suficientes para hablar de una cultura organizacional inclusiva.

En el caso de JUNJI su referente curricular incorpora de manera importante la atención a la diversidad y está diseñado para una implementación flexible, la cual permite que los diversos niveles de planificación incorporen las diferentes necesidades de aprendizaje de los niños y niñas.

Por su parte Fundación Integra, a la fecha, presenta un currículum prescrito que deja escaso margen para la adaptación y contextualización. En este sentido la implementación curricular es estandarizada en su origen y en su propuesta de implementación en toda la institución.

### 3.1.3 LIDERAZGO PARTICIPATIVO

**En ambas instituciones existen tiempos destinados al intercambio y reflexión pedagógica, que si bien son valorados por la comunidad educativa, son insuficientes para asegurar la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones.**

Todos los casos refieren usar sus tiempos de reunión y reflexión habituales para el intercambio y toma de decisiones para avanzar hacia el establecimiento de una comunidad inclusiva.

En el caso de JUNJI, los centros estudiados en profundidad utilizan los tiempos disponibles en las Comunidades de Aprendizaje de la Unidad Educativa, CAUE, espacios quincenales para la discusión pedagógica donde participa todo el equipo educativo del centro.

Las CAUE funcionan en la práctica, dando respuesta a temáticas relevantes para los jardines, ya sea la planificación, capacitación, coordinación, información, hasta temas de carácter administrativo, entre otros. Y si bien cada tema es de gran relevancia para los equipos pedagógicos, el tiempo asignado se torna insuficiente para el abordaje de todos con la profundidad que se esperaría.

Por su parte Fundación Integra, tampoco contempla espacios de tiempo suficientes para abordar todas las necesidades que la práctica pedagógica supone. Las jornadas de planificación mensuales destinadas al trabajo conjunto, al igual que en JUNJI, se ven sobrecargadas en sus posibilidades.

Si bien una adecuada propuesta educativa en aula, debiera considerar como constante la existencia de diversidad de niños y niñas, lo cierto es que en la práctica, los equipos se ven desafiados a enfrentar nuevas exigencias para responder a aquellos con discapacidad. Sobre todo al ser ésta una realidad que tiene corta data como foco de atención en ambas instituciones.

En cuanto al desarrollo de nuevos procedimientos para avanzar hacia la inclusión, sólo JUNJI ha dado algunos pasos en materia de organización, designando nuevos responsables dentro de su estructura para fortalecer los procesos de inclusión en los jardines infantiles. Por una parte, ha incorporado dentro de su estructura a nivel territorial una educadora diferencial, la cual es responsable de asesorar a los centros que incorporan a niños y niñas con discapacidad.

Esta profesional debe estar en permanente interacción con todos los centros JUNJI de toda la región, trabajo que si bien es valorado por los jardines, se hace insuficiente para responder a cada uno de ellos.

En la misma línea pero en un plano local, según lo relatan los centros de JUNJI, la institución ha impulsado que cada uno de ellos designe a una educadora del equipo pedagógico como encargada de inclusión, la cual se hace cargo principalmente de la coordinación y articulación de los equipos pedagógicos con los profesionales de apoyo. Esta profesional pese a asumir nuevas responsabilidades no cuenta con tiempos adicionales ni remuneración específica asociada a ello; estas nuevas funciones se agregan a sus tareas y deberes cotidianos.

Los equipos regionales de Fundación Integra no cuentan con educadora diferencial que apoye específicamente al desarrollo de la inclusión en sus centros educativos, si bien la institución ha designado como encargada de coordinación para el plan SENADIS a una profesional del equipo técnico.

### 3.1.3. DESARROLLO PROFESIONAL PARA LA INCLUSIÓN

**Se realizan acciones de formación para fortalecer las competencias en la atención a la diversidad, pero se cuestionan las modalidades de formación adoptadas y su impacto en la práctica pedagógica.**

Las opiniones de los distintos actores de los centros encuestados afirman, en su gran mayoría, haber recibido algún tipo de formación para la atención a la diversidad en el aula. Como se muestra la tabla siguiente, más del 85% de las directoras, educadoras y técnicas afirman haber participado de acciones de formación, ya sea sobre diversidad, inclusión educativa y/o abordaje de las NEE:

Área Jardín Infantil					
Tabla N° 9:					
<i>Pregunta: ¿Se realizan acciones de formación para todo el personal relacionadas con la diversidad y/o la inclusión educativa y/o la atención a las necesidades educativas especiales?</i>					
			Sí	No	
Actor	Directoras	Recuento	32	5	37
		% dentro de Actor	86,5%	13,5%	100,0%
	Educadoras	Recuento	64	11	75
		% dentro de Actor	85,3%	14,7%	100,0%
	Técnicos	Recuento	133	23	156
		% dentro de Actor	85,3%	14,7%	100,0%
Total	Recuento	229	39	268	
	% dentro de Actor	85,4%	14,6%	100,0%	
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>					

Las cifras de la tabla anterior, son concordantes con la opinión de que una de las principales consecuencias de atender a la diversidad ha sido la necesidad de llevar a cabo acciones de formación para todo el personal de los jardines.



Como muestran los datos de la tabla siguiente, el 90% de las directoras y educadoras de la totalidad de los centros del estudio están de acuerdo en que la inclusión ha generado la necesidad de contar con mayores espacios de capacitación, y tan sólo un 5% de las consultadas está en desacuerdo con ello:

Área Jardín Infantil					
Tabla N° 10: Implicancias del proceso de inclusión en los centros					
Pregunta: ¿Qué implicancias está teniendo el proceso de inclusión en su Centro? (Directoras y Educadoras)					
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Necesidad de participar en espacios de capacitación	2,7%	2,3%	36,4%	58,5%	100,0%
Fuente: Cuestionarios OEI					

Los espacios de formación en todos los jardines están a cargo principalmente de las propias instituciones, en este sentido los encuestados afirman que tanto JUNJI como Integra generan y desarrollan acciones para la formación en la atención a la diversidad.

*“siempre hemos recibido todo el apoyo de la institución, de la parte educativa, de los diferentes departamentos, las tías son capacitadas, el personal profesional es capacitado para capacitar al personal” (Directora, caso 6).*

*“Aquí se capacita a toda la comunidad a todas las educadoras de párvulos, todos los técnicos y técnicas y los auxiliares” (Directora, caso 8).*

Estos espacios de formación recibirían un alto grado de valoración por parte de las directoras y educadoras (Tabla N°11), ello en tanto aproximadamente el 70% de las encuestadas manifiesta un alto grado de satisfacción con las oportunidades que reciben desde las respectivas instituciones:

Área Jardín Infantil					
Tabla N° 11: Nivel de satisfacción con oportunidades de formación					
Pregunta: Indique su nivel de satisfacción con (directoras y educadoras)					
	Muy satisfecha	Satisfecha	Insatisfecha	Muy insatisfecha	Total
La formación y asesoramiento de JUNJI/INTEGRA para fortalecer las competencias del equipo educativo en materia de inclusión.	10,8%	57,7%	27,0%	4,5%	100,0%
Fuente: Cuestionarios OEI					

En el caso de JUNJI, los equipos cuentan con la posibilidad de asistir a talleres de capacitación realizados por la educadora diferencial perteneciente al equipo técnico regional (casos 4 y 8). Si bien estos espacios no se realizan con la frecuencia deseada, reciben muy buena valoración de los actores que participan de tales instancias.

En algunos casos, la dupla del Plan SENADIS también ha realizado capacitaciones a los equipos pedagógicos, si bien con baja frecuencia, con una positiva evaluación por parte de las asistentes (casos 3, 5, 6 y 7).

*“los tíos nos han hecho dos talleres, tres talleres, también ellos nos han informado cómo detectar en caso de que algún niño tenga algo, nos han servido bastante los talleres, bastante buenos, productivos”* (Técnico, caso 5).

*“...por ejemplo yo no entiendo a los niños con síndrome de Down, me cuesta entenderlos porque se enojan o entender su lenguaje... sí, también trabajé con el Gabo, (Asperger) la verdad es que a mí por lo menos me ha servido harto las capacitaciones que ha hecho el SENADIS”* (Técnico, caso 5).

En algunas ocasiones parte de las redes de apoyo también han colaborado en materia de formación a través de capacitaciones. En el caso de RM2 los temas abordados se centraron en “rezago, conductas agresivas, dificultades de lenguaje y discapacidad”. (Directora, caso 5).

Pese a lo anterior, la modalidad de formación más utilizada en todos los centros de ambas instituciones es la autoformación en los propios equipos pedagógicos. En el caso de JUNJI los espacios utilizados para ello serían las CAUE y en el caso de la Fundación Integra las jornadas mensuales de planificación:

*“hay instancias formales en las cuáles una vez o dos veces al mes, se suspende la atención de niños a las tres y se hace una capacitación, pero aparte de bajar eso, o bajar lo del SENADIS, hay otras cosas internas, entonces es tiempo... por ejemplo en estos momentos nosotras deberíamos estar preparando material para trabajar mañana, si nosotras no nos vamos luego, mañana no tenemos material para trabajar y tenemos supervisión, entonces esa es la realidad”* (Técnico, caso 7).

*“en las CAUES, la capacitación se hace en la comunidad de aprendizaje”* (Educativa, caso 2).

En este contexto, se observan casos en que la propia institución entrega insumos para abordar los temas, y otros en que alguien del personal es capacitado fuera del centro y debe compartir los conocimientos con el resto del equipo (formación cascada).

*“Si a ti te mandan un curso, tú en la comunidad siguiente tienes que bajar la información, y esa información se les baja a todas”* (Educativa, caso 2).

*“Las tías son capacitadas, el personal profesional es capacitado para capacitar al personal”* (Directora, caso 5).

Por otra parte, en dos de los casos abordados en profundidad pertenecientes a la JUNJI, se designó una encargada de inclusión, quien tiene la responsabilidad de gestionar y organizar las capacitaciones en los centros (casos 4 y 6).

*"trabajo como en distintos ámbitos, me ha tocado hacer las capacitaciones tanto para las familias, para el personal y ahí uno informa más o menos, también al organizar de repente el trabajo con las familias"* (Educadora, caso 6).

*"la encargada de inclusión del Jardín Infantil es quién es responsable de reunir material de auto formación y compartirlo con el resto"* (Directora, caso 6).

En la misma línea de la autoformación, también aparecen, espacios informales para dar respuestas a las necesidades de los equipos de aula. En este sentido, muchas veces el personal debe proveerse sus propias herramientas a través de búsquedas personales, ya sea recurriendo a internet o realizando visitas a instituciones especializadas.

*"O sea tú estás diciendo ¿y mañana cómo lo voy a hacer?, O si no buscar estrategias uno investiga para buscar cómo ayudar a estos niños, Buscas lees, nos auto capacitamos"* (Técnico, caso 6).

*"Hemos buscado técnicas en internet, nosotras personalmente, de cómo tratarlos y venimos de muchos años, antes teníamos con la tía de nivel y buscábamos otra técnicas de trabajar con ellos"* (Técnico, caso 7).

Si bien los espacios de formación presentan alta valoración por parte de los distintos actores, en lo que se refiere a sus contenidos éstos son evaluados como insuficientes para las necesidades que presentarían los equipos. A esta crítica se suma el rechazo al uso de la modalidad "en cascada". Los distintos actores consultados, de manera transversal, expresan que preferirían ser capacitadas de manera directa, formal y sistemática, ya sea dentro o fuera del jardín infantil:

*"O sea las capacitaciones las hacemos pero ponte tú que... sería bueno que sea como una no se po... nos dan a nosotros de repente posibilidad ponte tú de hacer no se...diplomados, entonces yo por ejemplo cuando me dieron la posibilidad hice uno de buen trato, hice uno de apego entonces que bueno sería hacer uno de eso también (refiriéndose al tema de la inclusión)... o sea no un diplomado pero algo que sea de más horas me entiendes, que sea algo reconocido"* (Educadora, caso 8).

**Las técnicas son quienes reciben menor capacitación en materia de atención a la diversidad por parte de las instituciones, y son quienes mayor inseguridad manifiestan para responder a las necesidades de todos los niños y niñas.**

Como se menciona en el punto anterior, gran parte del personal de los centros ha asistido a espacios de formación en distintas temáticas orientadas a la atención a la diversidad.

La tabla siguiente, que refleja la opinión de todos los centros consultados, evidencia consistentemente el alto grado de participación en diversas capacitaciones.

Por otra parte, es posible apreciar que el grupo que ha tenido menor participación en espacios de formación en general son las técnicas de la educación parvularia y solo un 12% ha recibido formación en educación inclusiva, y ninguna (0%) en discapacidades. El cuadro siguiente presenta en detalle las áreas de participación y porcentaje de participación de los distintos actores encuestados:

Área Jardín Infantil										
Tabla N° 12: Experiencia en formación										
Pregunta: ¿Posee capacitación o formación de postgrado en las siguientes áreas? [Respuesta Múltiple]										
		Educación inclusiva	Discapacidades	Atención a las necesidades educativas especiales	Adaptación curricular	Atención a la diversidad	Estrategias de flexibilidad curricular	Otras	Total	
Actor	Directoras	Recuento	20	9	10	16	0	0	1	56
		% dentro de Actor	54,05	24,32	27,03	43,24	-	-	2,70	151,35
	Educadoras	Recuento	19	0	22	0	11	14	5	71
		% dentro de Actor	25,33	-	29,33	-	14,67	18,67	6,67	94,67
	Técnicos	Recuento	20	0	33	0	20	0	10	83
		% dentro de Actor	12,82	-	21,15	-	12,82	-	6,41	53,21
Total	Recuento	59	9	65	16	31	14	16	210	
	% dentro de Actor	21,93	3,35	24,16	5,95	11,52	5,20	5,95	78,07	

Fuente: Cuestionarios OEI

La escasa capacitación de las técnicas en materia de inclusión educativa podría explicar la opinión de la gran mayoría de las técnicas entrevistadas, así como de algunas directoras y educadoras, quienes sienten que las agentes educativas no cuentan con las herramientas necesarias para la atención de niños y niñas con discapacidad.

*“Uno puede tener toda la disposición de poder estar con ellos, de integrarlos al nivel pero nosotros tampoco estamos capacitadas para trabajar con niños con ¿Cómo se llama?... Con Necesidades Especiales” (Técnico, caso 1).*

*“En mi caso, todo lo que sé es porque lo he aprendido de afuera y no sé mucho” (Técnico caso 3).*

*“Ellas han ido avanzando y son personas que están con todas las ganas de adaptarse a los cambios... trabajan con flexibilización curricular, integran los criterios de la mediación,*

*saben que nosotros tenemos que enseñarles a los niños... Es lento, pero ellos avanzan..."* (Directora, caso 5).

*"Y también para que nos entreguen algunas orientaciones para el trabajo de equipo pero que también esto involucre al personal técnico y también al personal auxiliar"* (Directora, caso 8).

En la relación con lo anterior es que se han generado en los equipos altas exigencias de capacitación en materia de diversidad, pero sobre todo para la atención de aquellos con discapacidad:

*"Más capacitación, para trabajar específicamente, me gustaría estudiar otras cosas para poder atenderlos mejor, necesito más capacitación y más información, más estudios. Fonoaudiología es lo que más me gusta y estoy pensando estudiar, por abarca varias cosas, por ejemplo, trastorno del lenguaje que es más frecuente que vemos aquí en el jardín, o trastorno cognitivo, alguna disfasia o trastorno generalizado del desarrollo para poder entender como los puedo ayudar"* (Educadora, caso 8).

*"Todas las que estamos acá nos damos cuenta que los niños que tienen una necesidad educativa especial, es urgente que nos den estrategias de cómo funcionar"* (Técnico, caso 7).

*"Empezamos al revés, empezamos a incluir a los niños, claro vengan, vengan, pero nosotros no estamos capacitadas; "no estamos preparadas" "entonces sería mucho más factible que nosotras estemos capacitadas para poder recién entregar una educación de calidad porque eso es lo que se busca, entregar una educación de calidad y equitativamente también"* (Técnico, caso 2).

### 3.2. CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

#### 3.2.1. CONCEPCIONES, VALORES Y ACTITUDES

#### **En los centros no existe una concepción clara y compartida del paradigma de la inclusión educativa**

Los jardines infantiles estudiados en profundidad afirman que sus comunidades conocen y comparten la filosofía de la inclusión, sin embargo la mayoría de las acciones descritas como inclusivas, responden a un enfoque de integración (adaptaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, actividades únicas en el aula, etc.).

Si bien existe una valoración positiva hacia la diversidad, el personal no tiene completamente claro lo que significa el concepto de inclusión ni sus implicaciones en la práctica. De esta forma en muchas ocasiones los términos inclusión e integración se utilizaron indistintamente, como si expresaran y contemplaran lo mismo.

Por ejemplo se considera la escuela especial como una alternativa real para los niños y niñas, que presentan alguna discapacidad:

*“Sí tenemos un niño que tiene un síndrome que no me recuerdo el nombre, el niño no puede comer cualquier comida, es algo así como síndrome de Niem o algo así en donde el hígado se le hincha y eso hace que no crezca tanto, tiene un montón de dificultades, entonces ese niño lo tenemos acá incluso va a tener que quedarse independiente que le toca ya ir a escuela (se refiere a escuela especial)” (Directora, caso 8).*

En otro sentido, se expresa de manera transversal en los estudios de casos la necesidad de contar con mayores apoyos técnicos de manera permanente en los centros para reforzar el trabajo con los niños y niñas con discapacidad:

*“Yo pienso, y no sé cómo lo tomarán desnudo en el tema, la JUNJI está como desnuda, prácticamente porque no hay técnico para atender a esos niños, entonces que es lo que recién está incluyendo, no como otros, como los colegios que ya tienen el PIE, y cuentan con tutor y fonoaudiólogo, acá mandan puras alumnas en práctica y lo que pasa es que la alumna en práctica va y vuelve, va, se va, vuelve otra, entonces no es continuo” (Directora, caso 2).*

**Existe la convicción en las comunidades educativas que es un derecho de todos los niños y niñas educarse en los jardines infantiles, independiente de sus características.**

Durante las entrevistas y los focus group realizados fue posible apreciar la validación de los distintos actores de que los niños y niñas con discapacidad asistan a los jardines infantiles. En este sentido, las comunidades educativas reconocen que todos tienen derecho a educarse en los centros de su comunidad en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación.

*“Que todos los niños sean tratados de igual forma, que el concepto de educación de calidad y equidad sea realmente para todos por igual, sin excepción” (Educativa, caso 7).*

*“Yo encuentro que está súper bien” (Familia de niños/as sin NEE, caso 1).*

*“Es bueno porque así los niños se tienen que tratar de igual a igual y todos tienen que tener la oportunidad de que le enseñen y todo” (Familia de niños/as sin NEE, caso 1).*

Uno de los centros estudiados (caso 8), relata que su comunidad educativa desde hace algunos años, y antes de la implementación del plan SENADIS, ya recibía niños y niñas con discapacidad:

*“Hace tiempo ya han había niñitos con discapacidad, yo me acuerdo de la Florencia, me estaba acordando de la Florencia la niñita con síndrome de Down ella trataba de integrarse y todos ellos la cuidaban, a mí me parece excelente que se puedan acoger a niñitos que no se discrimine” (Familia de niños/as sin NEE, caso 8).*

Todos los centros estudiados manifestaron, a través de las encuestas aplicadas, la existencia en sus comunidades educativas de la convicción respecto de que la inclusión es un derecho para todos los niños y niñas. Directoras, educadoras y técnicas, prácticamente el 100% sostienen dicha creencia, como se muestra en la siguiente tabla:

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 13: Creencias y Valores: la inclusión como derecho							
Pregunta: ¿En qué medida se encuentran presentes las siguientes creencias y valores en la comunidad educativa de su centro? [La inclusión es un derecho de los todos los niños/as]							
			Nada presente	Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	Total
Actor	Directoras	Recuento	0	0	5	33	38
		% dentro de Actor	0,0%	0,0%	13,2%	86,8%	100,0%
	Educadoras	Recuento	0	1	7	67	75
		% dentro de Actor	0,0%	1,3%	9,3%	89,3%	100,0%
	Técnicos	Recuento	1	1	6	143	151
		% dentro de Actor	0,7%	0,7%	4,0%	94,7%	100,0%
Total	Recuento		1	2	18	243	264
	% dentro de Actor		0,4%	0,8%	6,8%	92,0%	100,0%
Fuente: Cuestionarios OEI							

### Los equipos pedagógicos sitúan las barreras para la inclusión de niños y niñas con discapacidad fuera de las características personales

En los centros estudiados en profundidad, los actores entrevistados atribuyen las dificultades para aprender y participar de los niños y niñas con discapacidad principalmente al contexto, y no al individuo. En este sentido, las comunidades educativas han descrito como principales barreras para el desarrollo, el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas: la falta de oportunidades, que puede deberse a la negativa disposición de los equipos pedagógicos (casos 1 y 8); las bajas expectativas de los adultos que rodean a los niños (caso 1 y 5); o la falta de los apoyos necesarios en los centros y en otras instituciones.

*“Yo creo que son culturales (barreras), yo creo que toda las que trabajamos en JUNJI estamos acá para poder aceptar la diversidad, porque también tengo colegas que se han ido porque no han sido capaces de... claro ellas me han dicho: “No, esto no va conmigo” (Educadora, caso 8).*

*“No sé si estará bien o estará mal, pero hay que tener la disposición, las ganas de hacerlo, la...el creer que...o sea en este caso yo misma; creer que si puedo con la colaboración de las personas que me apoyan o sea en este caso las profesionales de la otra área. Yo creo que*

*es como trabajar en el equipo digamos para dar una mejor atención y poder lograr la inclusión de los niños y niñas” (Educadora, caso 8).*

La familia también es mencionada (casos 1 y 7) como una importante barrera para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, ello en tanto algunos padres/madres o cuidadores no contarían con suficientes conocimientos o información acerca del desarrollo de los niños y niñas, lo que les impediría ver signos de rezago y buscar los apoyos adecuados.

*“De repente en el consultorio o los papás no se dan cuenta que eso no es normal, falta igual información, yo creo, para los papás, de saber los procesos y los hitos que tienen que cumplir de acuerdo a la edad y eso” (Educadora, caso 1).*

En la misma línea, las familias con bajas expectativas acerca de las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad sería una limitación importante para la inclusión educativa.

*“Porque cuando yo converso con alguna mamá, ellos se conforman con que su hijo salga de octavo básico y no, eso no puede ser, o que llegue a cuarto medio, empiece a trabajar y ayude a cuidar a los hermanitos más chicos. Entonces aparte de que no tienen más oportunidades ellos tampoco se dan las oportunidades, ellos no saben que hay un mundo más allá, que ellos pueden llegar más allá, tiene que ver con la pobreza, las limitaciones que tienen también”... “hay problemas de droga y de alcohol, de un montón de cosas, entonces para ellos que su hijo esté bien en el jardín, coma y lo vea contento para ella es suficiente, no sabe que si en esta parte educativa ella lo apoya ella puede tener grandes logros, como que se conforman” (Directora, caso 3).*

Por otra parte, también son mencionadas (casos 1, 3, 4 y 8) como barrera para la inclusión educativa, ciertos elementos estructurales de los centros como el número de adultos por sala, el espacio, o materiales disponibles.

*“La necesidad del espacio, porque a veces igual las salas con otros niños son chicas, no sé, de repente igual hay niños que necesitan atención generalmente por no decir todo, una atención personalizada, entonces a veces son tantos niños en las salas que no son muy grandes, es el espacio, el personal, es todo” (Educadora, caso 1).*

*“Falta del espacio, de espacio físico, de un lugar de atención, o sea por ejemplo una sala de psicomotricidad, donde puede haber un profesional a trabajar con los niños” (Educadora, caso 8).*

*“(Respecto al mobiliario) todo el tiempo tenemos que estarlos arreglando, los tenemos que pintar, la institución en ese sentido no se preocupa del mobiliario de las salas, solamente de sala cuna” (Técnico, caso 3).*



**Los centros muestran altas expectativas acerca de las posibilidades de aprendizaje de todos los niños y niñas.**

Los equipos pedagógicos de los centros estudiados en profundidad, dan cuenta de una positiva creencia respecto a que todos los niños y niñas pueden aprender si reciben los apoyos necesarios.

Las expectativas y el compromiso de los equipos se situarían, principalmente según las entrevistadas, más allá del cuidado y protección de los niños y niñas a los que atienden, sino que también de manera fundamental orientarían sus esfuerzos a brindar espacios integrales que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de todos.

Esto se condice con los discursos de los distintos actores de todos los estudios de caso, en los que se expresan altas expectativas en torno al aprendizaje, desarrollo y participación de los niños y niñas con discapacidad.

*"(El jardín) no es asistencial, sino que los niños y niñas se vienen a educar"* (Directora, caso 2).

*"Yo siempre he dicho y digo a mi equipo que un niño que tenga necesidades educativas especiales ni siquiera él tiene techo y nosotros no somos quien para poner techo"* (Directora, caso 2).

*"(Que ellos) puedan ser felices, más participativos, que tengan confianza en sí mismo y que puedan lograr lo que ellos quieran..."* (Educadora, caso 5).

**La diversidad en los Centros es valorada como un aporte al respeto y comprensión de las diferencias interpersonales, pero la inclusión no es visualizada como una oportunidad para favorecer el aprendizaje de todos los niños y niñas.**

Los actores educativos de los estudios de casos, explicitan en sus discursos, que la presencia de niños y niñas con discapacidad en las aulas es una oportunidad para fomentar el respeto y valoración de las diferencias interpersonales entre todos.

Algunas opiniones que reflejan dicha perspectiva, se sitúan en las familias de niños y niñas sin discapacidad, los cuales refieren que la presencia de diversidad en el aula, es un aporte no solo para la inclusión éstos, sino también un factor que enriquece las relaciones de respeto e igualdad al interior de los grupos:

*"(La incorporación de niño/as con discapacidad) aparte de enseñarle a ellos, le enseñan a nuestros hijos a no discriminar a las personas con discapacidad o algún problema"* (Familia de niños/as sin NEE, caso 7).

*"La interacción permite que la relación entre niños y niñas se enriquezca y no hayan diferencias"* (Familia de niños/as sin NEE, caso 2).

Esta visión positiva de la inclusión como un aporte a las relaciones interpersonales, es el único aspecto manifestado como efecto positivo de la inclusión educativa. En ninguna de las entrevistas ni focus group fue mencionada la diversidad como una oportunidad para mejorar el aprendizaje de todos los niños y niñas.

Esta situación deviene contradictoria con los datos entregados por las encuestas aplicadas en la totalidad de los centros del estudio. Las cifras obtenidas revelan que sobre el 90% de las directoras y educadoras cree que la diversidad enriquece los procesos de aprendizaje. La tabla siguiente detalla este resultado:

Área Jardín Infantil						
Tabla N° 14: La diversidad como elemento que enriquece el aprendizaje de todos/as						
<i>Pregunta: ¿En qué medida se encuentran presentes las siguientes creencias y valores en la comunidad educativa de su centro? [La diversidad enriquece los procesos de aprendizaje]</i>						
			Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	Total
Actor	Directoras	Recuento	1	11	26	38
		% dentro de Actor	2,6%	28,9%	68,4%	100,0%
	Educadoras	Recuento	4	17	53	74
		% dentro de Actor	5,4%	23,0%	71,6%	100,0%
Total	Recuento		5	28	79	112
	% dentro de Actor		4,5%	25,0%	70,5%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Los datos levantados, no permiten afirmar si acaso los equipos reconocen aspectos positivos de la inclusión sólo en materia de relaciones interpersonales, o si no se visualizan otras posibilidades en la inclusión educativa, o finalmente, tampoco si el aprendizaje se entiende sólo como interacción y cuidado, lo cual estaría muy lejos de una formación integral, la que reiteradamente se menciona como objetivo central en los distintos jardines infantiles.

**La creencia de que los niños y niñas con discapacidad representan mayor complejidad en su proceso de aprendizaje influye en que los equipos pedagógicos se responsabilicen sólo de manera parcial de la inclusión educativa.**

Las encuestas realizadas en todos los centros participantes del estudio, muestran que los actores educativos reconocen en los niños y niñas con discapacidad la mayor complejidad para llevar a cabo procesos educativos respecto de otros grupos mencionados (Tabla 15).

Las discapacidades intelectuales, físicas y sensoriales en más del 50% son calificadas como de mediana o alta complejidad en su abordaje. Estas cifras aparecen muy por encima de otros grupos, incluso de aquellos que por sus características generalmente presentan grandes desafíos para su

atención, como los niños y niñas migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, o de estratos socioeconómicos bajos.

Área Jardín Infantil				
Tabla N° 15: Opiniones complejidad atención a la discapacidad				
Pregunta: Según su experiencia ¿Qué grado de complejidad implica la atención de los siguientes grupos para los centros de educación parvularia?				
Niños Migrantes	74%	18%	6%	2%
Niños pertenecientes a pueblos originarios	79%	16%	5%	0%
Niños de bajos estratos socioeconómicos	86%	8%	5%	1%
Niños con discapacidad sensorial (auditiva o visual)	15%	23%	38%	24%
Niños con discapacidad motora	20%	29%	38%	13%
Niños con discapacidad intelectual	19%	27%	33%	21%
	Ninguna complejidad	Baja complejidad	Media complejidad	Alta complejidad
Fuente: Cuestionarios OEI				

Esta creencia arraigada en los distintos actores pedagógicos, la cual sugiere que los niños y niñas con discapacidad requieren estrategias muy distintas a las utilizadas habitualmente, y que estarían fuera de sus posibilidades, explicaría en parte su percepción de que no cuentan con las capacidades ni conocimientos adecuados para la atender las necesidades de este grupo de población (casos 2,3, 4, 6 y 7).

*"Empezamos al revés, empezamos a incluir a los niños, claro vengan, vengan, pero nosotros no estamos capacitadas; " no estamos preparadas" "entonces sería mucho más factible que nosotras estemos capacitadas para poder recién entregar una educación de calidad porque eso es lo que se busca, entregar una educación de calidad y equitativamente también" (Técnico, caso 2).*

*"nosotros tenemos las ganas, tenemos las ideas, la voluntad pero no tenemos un equipo que nos apoye, que nosotras podamos decir, mire, tenemos este problema con este niño, ya mire, usted puede trabajar con él así, veamos cómo va en el camino qué podemos ir cambiando" (Técnico, caso 7).*

En este contexto no es extraño, que al ser consultados, los actores manifiesten que los niños y niñas con discapacidad serían mejor atendidos en centros que cuentan con un mayor número de especialistas. Así lo demuestran las encuestas aplicadas a la totalidad de centros del estudio y a cada integrante de los equipos pedagógicos, como se muestra en el cuadro siguiente:

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 16: Atención en escuelas especiales							
Pregunta: ¿En qué medida se encuentran presentes las siguientes creencias y valores en la comunidad educativa de su centro? [Los niños/as con discapacidad pueden ser mejor atendidos en centros especiales donde hay especialistas]							
			Nada presente	Poco presente	Muy presente	Totalmente presente	
Actor	Directoras	Recuento	5	10	13	10	38
		% dentro de Actor	13,2%	26,3%	34,2%	26,3%	100,0%
	Educadoras	Recuento	4	24	25	22	75
		% dentro de Actor	5,3%	32,0%	33,3%	29,3%	100,0%
	Técnicos	Recuento	14	27	46	64	151
		% dentro de Actor	9,3%	17,9%	30,5%	42,4%	100,0%
Total	Recuento	23	61	84	96	264	
	% dentro de Actor	8,7%	23,1%	31,8%	36,4%	100,0%	
Fuente: Cuestionarios OEI							

Tanto en el caso de directoras, educadoras y técnicas, más del 60% afirma que en su centro se encuentra “*muy o totalmente presente*” la creencia de que los niños y niñas con discapacidad pueden ser mejor atendidos en centros donde hay especialistas.

En el caso específico de las técnicas esta convicción llega casi al 73%, la más alta entre los actores encuestados. Esto coincide con que son ellas quienes menos preparadas se sienten para atender a niños y niñas con discapacidad, quienes tienen menor acceso a espacios de capacitación, y quienes además mayor tiempo pasan en las aulas.

De esta forma, los equipos pedagógicos sitúan la especialización como elemento central para la atención de los niños y niñas con discapacidad, lo cual aparece como una importante barrera para la inclusión educativa. Los equipos pedagógicos trasladan parte importante de la responsabilidad de la educación de estos niños a otros profesionales (apoyos especialistas).

Esta perspectiva, que es propia del paradigma de la integración, una vez más da cuenta del desconocimiento de elementos centrales asociados a la inclusión educativa, como se mencionó en apartados anteriores.

### 3.2.2. COMUNIDADES DE ACOGIDA, PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN

**La buena disposición de los equipos y la actitud positiva de las comunidades educativas frente a la diversidad posibilitan un clima de acogida y respeto en los centros.**

Según los actores entrevistados el alto compromiso con la inclusión, y la buena disposición de las educadoras y técnicos permitiría un clima de aula basado en la aceptación, la seguridad y la confianza al interior de los centros.

*“Si todos sabemos que las oportunidades no son las mismas que hay aquí con la que hay en otros lados y ahí está la labor de nosotros. Yo por eso les digo a las tías: tías, si yo sé que él lo puede pasar mal en su casa, pero existe un concepto que es la resiliencia, nosotros tenemos que mostrarles la otra cara a los niños, que ellos se den cuenta que sí, a lo mejor le pasan cosas que no debieran pasarle, menos a él que es chiquitito, no se puede defender, que no puede nada, pero también hay otra parte donde le van a dar cariño, donde puede tener otras oportunidades, donde tiene otro espacio...”* (Directora, caso 3).

Educadoras y técnicas también manifiestan de forma explícita sus altas expectativas y la satisfacción por los logros evidenciados.

*“Un Jardín comprometido, con los niños/as principalmente, con las familias y con el equipo (...) donde se respeta la diversidad de las personas, que eso es muy importante porque uno tiene que valorar a las personas como son.”* (Técnico, caso 5).

Todo esto es apoyado por opiniones de familias entrevistadas donde algunas madres (RM1), con niños y niñas con discapacidad explicitan que sus hijos/as, como los demás párvulos, tienen en el centro la posibilidad de aprender y desarrollarse de acuerdo a sus características personales:

*“Cuando yo entré pensé que lo van a discriminar, que lo van a dejar botado que cómo va a escribir, que los otros niños y cuando yo lo traje era como un niño normal, lo cuidaban, por ejemplo cuando yo me tenía que ir acá lo cuidaban era como un niño normal”* (Familia de niño/a con discapacidad, caso 6).

*“Es desde el auxiliar hasta las tías, no es solamente las tías. Él que ayuda limpia y todas las cosas acá, pucha mi hijo llega y le dice hola tío Carlitos y todo porque, porque hay buen trato porque o si no, si mi hijo no ve el trato de que lo cuidan no sería amoroso, se quedaría llorando diciendo no me quiero quedar aquí o me pega, porque hoy los niños hablan.”* (Familia de niño/a con discapacidad, caso 6).

### **Los equipos pedagógicos reconocen un alto grado de participación y compromiso de las familias con los jardines infantiles y con la inclusión**

El alto nivel de satisfacción por parte de directoras, educadoras y técnicos respecto a la **participación** de las familias es corroborada por las encuestas aplicadas en todos los centros del estudio; sobre el 60% de cada grupo de actores educativos se siente satisfecho o muy satisfecho con la forma en que las familias se relacionan con las actividades que el jardín ofrece.

Área Jardín Infantil								
Tabla N° 18: Participación de las familias								
Pregunta: Indique su nivel de satisfacción con: La participación de las familias.								
			Muy satisfecha	Satisfecha	Insatisfecha	Muy insatisfecha	No Aplica	Total
Actor	Directoras	Recuento	7	19	11	1	0	38
		% dentro de Actor	18,4%	50,0%	28,9%	2,6%	0,0%	100,0%
	Educadoras	Recuento	8	44	21	1	0	74
		% dentro de Actor	10,8%	59,5%	28,4%	1,4%	0,0%	100,0%
	Técnicos	Recuento	24	64	47	11	1	147
		% dentro de Actor	16,3%	43,5%	32,0%	7,5%	0,7%	100,0%
Total	Recuento	39	127	79	13	1	259	
	% dentro de Actor	15,1%	49,0%	30,5%	5,0%	0,4%	100,0%	
Fuente: Cuestionarios OEI								

Los estudios de casos permiten conocer las estrategias y acciones en que las familias se hacen presentes en los jardines infantiles: la asistencia a reuniones y actividades, la planificación de encuentros de celebración y conmemoración, intercambio de información, ingreso y apoyo en sala, la confección de materiales y recursos, y la participación en los centros de padres.

*“La relación que tenemos con las familias es sumamente abierta, las familias aquí vienen se integran a las experiencias, se integran a las actividades que nosotras planificamos, siento que es uno de los jardines que se destaca por eso, se destaca por su capacidad de acoger y ser empáticos, y no estar juzgando digamos”* (Educadora, caso 3).

*“Aparte de las ganas de querer trabajar con ellos, el apoyo que se tiene de la mayoría de las familias igual, porque tú sientes el apoyo de ellos, y ellos están como en constante comunicación, y siempre están en constante apoyo con las tías de sala, preguntando, ayudando, entonces ese es como lo que favorece el avance”* (Educadora, caso 1).

*“(Las familias) colaboran en acciones como, construir una rampa de acceso para personas en sillas de ruedas y en la plantación de árboles para hermostear el jardín y evitar que los autos ocupen de estacionamiento el frontis del jardín, además de muestras gastronómicas y actos, etc.”* (Técnico, caso 7).

Para el caso específico de familias de niños y niñas con discapacidad, en todos los centros estudiados en profundidad, los discursos de los equipos pedagógicos dan cuenta que, en su gran mayoría están preocupadas por el desarrollo y aprendizaje de sus hijos/as, y que tienen una participación y compromiso activos con el proceso de inclusión.

En estos casos las formas de participación se traducen en ayuda física al interior de las aulas, traspaso de información relacionada con la discapacidad específica del hijo/a (obtenida en otras instituciones como teletón, escuelas especiales, etc.), confección de materiales y asistencia a las reuniones:

*“Sin embargo colaboran en acciones como, construir una rampa de acceso para personas en sillas de ruedas y en la plantación de árboles para hermostear el jardín y evitar que los autos ocupen de estacionamiento el frontis del jardín, además de muestras gastronómicas y actos, etc.”* (Directora, caso 2).

Por otra parte, también es posible apreciar una cifra no menos significativa en los resultados de la encuesta, donde un 30%, de los encuestados manifiestan insatisfacción respecto a la participación de las familias, tal como se muestra en la tabla siguiente da cuenta de ello. Las razones esgrimidas en los estudios de casos, mencionan la falta de tiempo, desinterés, pero también la perspectiva de algunas familias que comprenden la labor del centro sólo como de guardería.

En una mirada específica respecto de la relación de las familias con la inclusión, los equipos pedagógicos, 78% en JUNJI y un 84% en Integra, reconocen un alto grado de compromiso de las familias de niños y niñas con discapacidad con la inclusión educativa de sus hijos/as en el jardín infantil. Y en el sentido contrario, las cifras en ambas instituciones devienen extremadamente bajas; sólo un 1,8% en JUNJI, evalúa como muy bajo el compromiso de las familias y en el caso de Integra ninguno (0%) de los actores entrevistados lo identifica de esa forma, como se muestra en la tabla N° 17.

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 17: Compromiso de la familia con la inclusión							
Pregunta: ¿Cómo valoraría el grado de compromiso de los siguientes actores con la inclusión? [Familias]							
			Muy alto	Alto	Bajo	Muy bajo	
Institución de la que depende el Centro	JUNJI	Recuento	12	26	18	1	57
		% dentro de Institución de la que depende el Centro	21,1%	45,6%	31,6%	1,8%	100,0%
	INTEGRA	Recuento	9	31	15	1	56
		% dentro de Institución de la que depende el Centro	16,1%	55,4%	26,8%	1,8%	100,0%
Total	Recuento		21	57	33	2	113
	% dentro de Institución de la que depende el Centro		18,6%	50,4%	29,2%	1,8%	100,0%

Fuente: Cuestionarios OEI

**En general las familias de niños y niñas sin discapacidad tienen una opinión positiva de la inclusión, aunque en algunos casos expresan que puede haber conductas de agresividad o hiperactividad que, a su juicio, limitarían el normal desarrollo de las actividades pedagógicas en aula.**

En relación con las familias que no tienen niños y niñas con discapacidad, tres centros (casos 3, 6 y 8) mencionaron que algunos apoderados han mostrado malestar frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad. En tales casos dichas opiniones se sustentan en la agresividad o hiperactividad que los niños muestran en aula, lo cual a juicio de las otras familias, interrumpiría el normal funcionamiento de la sala.

*“Las familias se resisten en algunos casos por decir, cuando hay algún niño que tiene una sintomatología aparejado a la agresividad, fundamentalmente la agresividad entonces los padres viene y quieren que nosotros hagamos intervenciones y que ojalá ese niños no venga más, eso es lo que quieren, que se expulse, en definitiva es eso” (Directora, caso 8).*

Si bien existieron algunos casos extremos como el que el de la cita, los centros mencionados, en su totalidad pudieron resolver la situación entregando mayor información sobre inclusión y lo que implica este proceso en el jardín infantil. En este contexto los centros reconocieron además, la importancia de que toda la comunidad educativa reciba información acerca de la inclusión educativa. Muchos prejuicios y aprensiones de las familias obedecen a estereotipos y falta de información que es necesario enfrentar en los procesos de inclusión.

**Los equipos pedagógicos tanto de JUNJI como de Fundación Integra reconocen la existencia de políticas específicas para promover el buen trato hacia los niños y niñas.**

En la totalidad de los Centros participantes del estudio, educadoras y técnicos identifican un abordaje institucional para evitar cualquier tipo de maltrato hacia los párvulos. .

Los datos de la encuesta confirman esta realidad en tanto casi la totalidad de los actores consultados están de acuerdo con la presencia de lineamientos en esa materia en las instituciones a la que pertenecen: educadoras en un 95,9% y las técnicos 91,7 % de nivel de acuerdo.

Área Jardín Infantil							
Tabla N° 20: Presencia de políticas de buen trato							
Pregunta: Existe una política para evitar cualquier forma de maltrato y comportamientos discriminatorios:							
			Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Actor	Educadoras	Recuento	1	2	12	59	74
		% dentro de Actor	1,4%	2,7%	16,2%	79,7%	100,0%
	Técnicos	Recuento	11	2	30	112	155
		% dentro de Actor	7,1%	1,3%	19,4%	72,3%	100,0%



Total	Recuento	12	4	42	171	229
	% dentro de Actor	5,2%	1,7%	18,3%	74,7%	100,0%
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>						

Tanto JUNJI como Integra tienen programas para abordar estas materias, los que entregan orientaciones y asistencia en todos los centros bajo su dependencia (UPRI en fundación integra y Buen trato en JUNJI). Las cifras de la tabla anterior dan cuenta de un alto grado de conocimiento y conciencia de las estrategias institucionales para el buen trato y prevención del abuso.

Las observaciones de las actividades en aula, por su parte, dan cuenta efectivamente de un buen clima al interior de las aulas, tanto de interacciones favorables y cálidas con los niños y niñas como de métodos disciplinarios constructivos, lo cual se podrá ver en detalle más adelante en este documento.

**Las familias expresan una alta valoración del trabajo realizado por los equipos pedagógicos en los jardines estudiados en profundidad.**

Las familias entrevistadas en los estudios de caso, dan cuenta de manera transversal de una alta valoración acerca del cuidado y atención que el personal del centro entrega a los niños y niñas, así como de la política de puertas abiertas en ambas instituciones. Se destaca principalmente el interés que demuestran los equipos pedagógicos por los párvulos y su bienestar, como también la posibilidad de ingresar a las aulas y conocer el trabajo que se realiza en el jardín:

*“Son preocupadas, siempre preguntan cómo está uno, como están los niños, como estuvo la noche del día anterior y no hay problema que por ejemplo usted venga a medio día, puede entrar a la sala a compartir con ellos, a ver qué es lo que hacen los chicos; en otros jardines “no a esta hora no pueden porque estamos haciendo tal cosa”, en este caso no, siempre a la hora que usted quiera venga”* (Familia de niños/as sin NEE, caso 7).

*“El jardín no discrimina a nadie, trata a todos los niños/as normalmente aunque tengan discapacidad”* (Familia de niños/as sin NEE, caso 3).

En la misma línea, las familias señalan que los distintos actores demuestran buenas formas de relacionarse y que el buen trato no es sólo hacia los niños y niñas sino también hacia ellas. Uno de los aspectos que se menciona de manera relevante es la oportuna respuesta de los equipos pedagógicos a las inquietudes que presentan las familias:

*“Yo jamás eh tenido un problema con las tías, si he tenido algún problema, ellas me lo hacen solucionar... (...) en ese sentido son súper preocupadas las tías así que nada que decir, tienen mucha paciencia”* (Familia de niños/as sin NEE, caso 1).

*“De la cocina para arriba son todas... son súper simpáticas y amables”* (Familia de niños/as sin NEE, caso 1).

Por otra parte, las familias de niños y niñas con discapacidad reconocen los esfuerzos que realiza el personal por el aprendizaje de todos, además de la paciencia y calidez con que éstos son atendidos:

*“Sí, sí, yo siento que las tías no vienen aquí solamente a hacer su trabajo, ellas se preocupan realmente de los niños, de enseñarles, de apoyarles, de enseñarnos también porque hay cosas que de repente uno no sabe, que uno quiere hacerlo pero realmente no sabe cómo ayudar a su hijo en la casa, entonces las tías se preocupan igual de enseñarte, de ayudarte de decirte lo podrías hacer mejor acá o de esta forma, y las tías en ese sentido son súper preocupadas”* (Familia de niños/as con discapacidad, caso 6).

*“Más que capacidad, o más que les enseñan yo creo que las tías tienen esa paciencia, esa dedicación para hacerlo y eso es muy valorable en ellas”. “... quizás las tías no tengan especializadas con síndrome de Down, autismo u otro pero tienen la dedicación, la paciencia y eso de mamá, porque es como decir al niño, es la mamá que se entrega a los niños”* (Familia de niños/as con discapacidad, caso 6).

### 3.3. PRÁCTICAS EDUCATIVAS. PEDAGOGÍA INCLUSIVA ACCESIBLE A TODOS

#### 3.3.1. DISEÑOS UNIVERSALES DE APRENDIZAJE

**Las observaciones dan cuenta de prácticas pedagógicas al interior del aula producto de la improvisación e intuición, más que de prácticas basada en la planificación sistemática.**

Es posible identificar en los diferentes casos estudiados que las prácticas pedagógicas se orientan principalmente al aprendizaje y las interacciones positivas entre todos los niños y niñas, sin descuidar aquellos con discapacidades o rezagos en el desarrollo.

El diseño universal de aprendizaje, elemento central en la planificación de centros inclusivos, tan solo se observan algunos elementos en los centros estudiados. En algunos casos existen adecuaciones curriculares, lo cual es propio del paradigma de integración, pero incluso esta modalidad no se presenta de manera significativa, ya sea porque sólo aparece en el discurso o no pasan de ser orientaciones didácticas (casos 1, 2, 5, 6 y 7).

Pese a lo anterior, fue posible apreciar que los centros realizan esfuerzos en utilizar en la práctica diferentes medios y estrategias que permitan motivar e involucrar a todos los niños y niñas. Las observaciones realizadas en aulas dan cuenta de la utilización de formas de comunicación alternativas, en la medida de las posibilidades del adulto, para que todos comprendan las instrucciones.

En este sentido, 14 de 22 salas observadas mostraron que los adultos utilizaron diversos lenguajes (visuales, orales, etc.) en la presentación y desarrollo de las actividades y además organizaron grupos pequeños para asegurar una comunicación efectiva con todos los niños y niñas. En algunos casos, estos intentos se vieron frustrados debido al gran número de niños en cada sala o tuvieron

una duración excesiva, disminuyendo de manera importante el tiempo destinado al desarrollo de las actividades. En 8 salas los adultos entregaron las instrucciones sólo a través del lenguaje oral o se dirigieron al grupo en general, sin asegurarse que todos habían entendido lo que tenían que hacer.

Respecto a la variedad de actividades propuestas, sólo en 5 salas pudo observarse más de una actividad realizándose en un mismo momento y con diferentes niveles de dificultad. En la demás aulas (19), los adultos propusieron solo una actividad y motivaron a aquellos con discapacidad a que desarrollaran parte de la actividad planteada, en la medida de sus posibilidades, los obligaron a participar, o les permitieron no participar sin entregarle alternativas.

En cuanto a las posibilidades de resolución de tareas, en ninguna de la salas observadas se plantearon actividades que permitieran diferentes modos de resolución (oral, gráfica, etc.), sólo pudo observarse ciertos esfuerzos de improvisación para entregar algunas opciones en el momento. Y en un tercio de las salas observadas no existió esfuerzo alguno por parte de los adultos, permitiendo incluso que los niños y niñas no participaran de la actividad, sin entregarles alternativas.

En cuanto al respeto por los ritmos individuales de aprendizaje, en la gran mayoría de las salas observadas (21), se otorgaron espacios de tiempo flexibles para el desarrollo de las actividades. En un número pequeño de ellas se ofrecieron nuevas actividades para los que terminaron primero, pero en el 50% de los casos se hizo esperar en actividades improvisadas o sin sentido pedagógico mientras aquellos con ritmos más lentos terminaran el trabajo. Sólo en dos salas se obligó a todo el grupo a cambiar de actividad a la vez, aunque algunos niños y niñas no hubieran terminado.

### **Diseños Universales de Aprendizaje aparecen ausentes en el discurso y en la práctica, predominando el enfoque de las adaptaciones curriculares**

En los casos estudiados de ambas instituciones, fue posible apreciar que el término “diseños universales de aprendizaje” no se encuentra incorporado a nivel de discurso como tampoco en la implementación curricular. El término que se presenta en su reemplazo en todos los casos, suele ser el de adaptaciones curriculares (significativas y no significativas), que según lo observado más que adaptaciones a las planificaciones, son modificaciones sobre algunas estrategias que se dan sobre la marcha al interior del aula.

En cinco de los casos estudiados (casos 1, 2, 5, 6 y 7) reconocen que los equipos pedagógicos participan en conjunto de tales planificaciones. En estos jardines el principal apoyo recibido es el de la educadora diferencial y de la dupla de apoyo, en el caso de JUNJI. En los caso de Fundación Integra, es más bien esta última la que ha brindado capacitaciones o apoyado el proceso.

*“Sí, nosotras planificamos una vez al mes, todas juntas, se conversa, qué resultó que no, todo el jardín junto planifica, comenzó a realizarse, tras un taller que hicieron las chiquillas ante la atención de las necesidades educativas especiales, tomando en cuenta todo lo que*

*nos dijeron, todos los Tips, diversificando el aprendizaje, dando cosas previas, en cosas pequeñas. Por ejemplo si trabajamos en dupla, se junta a un compañero que va adelante y otro que va más atrás y así ir a la par en los aprendizajes” (Educatora, caso 1).*

*“Por ejemplo mi compañera y yo en Transición nos juntamos(a planificar) con la tía Lorena de las 16:45 hasta las 17:30 los días martes” (Donde cada nivel se reúne para planificar y estudiar casos “especiales” (Técnico, caso 3).*

Principalmente, lo que se ha podido observar es que el aporte a la adaptación curricular o la planificación conjunta, principalmente en Integra, corresponde al levantamiento de indicadores de evaluación durante las experiencias de aprendizaje, y no a las planificaciones para aquella (caso 1 y 4).

En el caso 3 la Directora informa que se atiende a todos los niños y niñas por igual, *“no hay un programa educativo especial para ellos”*. Pero, estima que la flexibilidad curricular que se ha impuesto en la Institución en los últimos años, facilita planificar experiencias educativas más específicas.

En este sentido, el currículum de JUNJI presenta mayor flexibilidad que el de Integra, donde las actividades vienen totalmente estructuradas<sup>46</sup>.

Las observaciones en aula, dan cuenta de adaptaciones realizadas durante las experiencias, en la práctica misma, por sobre las planificaciones, y en el uso de indicadores diferenciados no fue observado.

Pese a lo anterior, en todos los jardines estudiados en profundidad los equipos pedagógicos promueven activamente la participación de los niños y niñas con discapacidad, pero en su gran mayoría de manera intuitiva, no sistemática y, no necesariamente obteniendo los mejores resultados en todos los casos.

### **Los momentos de la didáctica contemplan su mayor dificultad en el cierre de las actividades**

Durante la observación del desarrollo de experiencias de aprendizaje, en lo que se refiere a la exploración de conocimientos previos, al inicio de las actividades, fue posible apreciar que en la gran mayoría de salas (22) los adultos presentaron con claridad el objetivo de la actividad y realizaron preguntas para activar e identificar los conocimientos previos de los niños y niñas y motivarlos a participar. Aunque en la mitad de esos casos el tipo de preguntas, por ser de tipo cerrada o de respuesta excluyente, no permitían profundizar en ellos.

En cuanto al momento de desarrollo de las experiencias, en la totalidad de las salas visitadas, se utilizaron estrategias didácticas que permitieron a los niños y niñas relacionar sus conocimientos

---

<sup>46</sup> Durante el año 2013 la Fundación Integra ha comenzado un proceso de formación en sus centros para que cada comunidad educativa pueda levantar su propio proyecto educativo. Ninguno de los centros que participó en los estudios de casos participaba aún de este proceso.

previos con los nuevos contenidos, realizando preguntas como recurso para la activación del pensamiento, aunque muchas de ellas respondieron sólo a la improvisación y no a una planificación sistemática definida para trabajar los nuevos aprendizajes. Pese a esto último, es posible destacar que en ninguna de las salas observadas el desarrollo de las actividades ocurriera de manera mecánica o repetitiva y sin sentido para algún niño o niña.

La debilidad principal en materia didáctica recae en el momento del cierre de las experiencias. En pocos casos de los observados (4) los adultos realizaron un cierre de la actividad adecuado, es decir, a través de preguntas abiertas, en interacción con los niños y niñas y elaborando conclusiones y una síntesis de lo aprendido. Principalmente en la mayoría de las aulas se apreciaron intentos de realizar un buen cierre, lo que no se logró debido a que habían niños y niñas sin finalizar la tarea, o, por el contrario, distraídos por encontrarse sin actividades. En un tercio de las salas no existió cierre de la actividad, simplemente se pasó a la experiencia siguiente.

**Existe cierta presencia de actividad lúdica, creatividad y expresión artística e indagación, pero éstas deben ser mejoradas en calidad y cantidad para todos los niños y niñas.**

Los distintos actores entrevistados y encuestados declaran que el juego es la principal estrategia didáctica utilizada en los centros para el aprendizaje. Las observaciones en aula, por su parte, indican efectivamente que los niños y niñas con algún tipo de discapacidad son incluidos en momentos de juego libre al interior o exterior de la sala. Solo al desarrollar actividades dirigidas en algunas salas (4), estos niños y niñas realizaron tareas de carácter algo más mecánicas o repetitivas.

Respecto de la creatividad y expresión artística, si bien no existiría un gran uso de la técnica en la expresión individual, en general es posible destacar que el uso de materiales de arte está disponible en diferentes medidas para a todos los niños y niñas. En la gran mayoría de las aulas observadas (19) se favorece la expresión individual en las creaciones (ej. no se realizan actividades que implican seguir un ejemplo; el trabajo es variado e individual, etc.) y los materiales son variados y accesibles.

En cuanto a las experiencias de indagación y exploración durante las actividades, existen algunas salas (6) que realizan actividades de ciencia a través del contacto directo, realizan formulación de predicciones en colaboración con los niños y niñas y, llevan a cabo la experimentación activa para contrastar las respuestas.

En otras seis salas, si bien se trabaja con hipótesis, éstas en su mayoría son planteadas por los adultos y no por los párvulos, dejando un espacio más reactivo que propositivo frente a las actividades de exploración o ciencia. En ocho de las salas visitadas no existían juegos, materiales ni actividades disponibles para trabajar naturaleza/ciencia y no se utilizó la indagación o exploración como estrategia didáctica.

El proceso de observación en su conjunto permitió comprobar que los niños y niñas con discapacidad participan de todas las actividades observadas de igual forma que sus compañeros y compañeras, en su gran mayoría apoyados de alguna manera por un adulto.

En este sentido, los requerimientos de mayores oportunidades de juego, creatividad, expresión y experiencias que fomenten la indagación y exploración deben ser mejoradas en su calidad y cantidad para todos los niños y niñas de las aulas sin excepción.

**Los adultos animan a todos los niños y niñas a comunicarse y se esfuerzan por darse a entender utilizando distintos medios**

Las observaciones en aula refieren que los adultos responden de manera oportuna y positiva a los intentos de comunicarse de todos los niños y niñas y son hábiles en interpretar sus necesidades.

En casi la totalidad de las salas visitadas, fue notorio el esfuerzo de los adultos por utilizar distintos medios o recursos para lograr comunicarse con los todos (se les mira a los ojos, se le habla en su idioma primario, lenguas, materiales, tarjetas, señas, contacto físico, etc.). Del mismo modo, se pudo apreciar en educadoras y agentes, el empleo de una amplia cantidad de palabras sencillas, exactas y descriptivas para darse a entender.

Aunque ocurre en ciertos casos (5) que el personal es insuficiente para responder a todos, lo que hace que la comunicación en ocasiones se descuide, o se generen largos momentos de espera hasta recibir atención.

En ninguno de las salas visitadas se mostró poca o nula respuesta a los intentos de los niños y niñas por comunicarse, tampoco se observaron adultos que se comunicaran con ellos solo por temas funcionales, o únicamente para controlar su comportamiento.

**3.3.2. AMBIENTE DE APRENDIZAJE AFECTIVO, SALUDABLE Y PROTECTOR (CLIMA DE AULA)**

**Los momentos de ingreso y salida del centro son momentos cálidos y agradables y sirven para la interacción e intercambio de las familias con el personal.**

En concordancia con la política de puertas abiertas que declaran ambas instituciones y los distintos actores, fue posible observar en casi la totalidad de las salas (21) que los niños y niñas son cariñosamente recibidos y cada uno saludado por su nombre.

Las familias pueden ingresar y permanecer algunos momentos al interior del aula, son recibidas amablemente por el personal y se les insta a intercambiar información relevante acerca de su hijo o hija. Sólo en dos ocasiones los niños y niñas fueron recibidos en el hall del jardín, pero en estos casos alguien del personal los recibió cálidamente y los llevó a la sala.

## **Las actividades y rutinas en las aulas se distribuyen de manera flexible y equilibrada durante la jornada**

Las observaciones realizadas en los centros estudiados dan cuenta de una organización del tiempo que alterna en forma equilibrada (de acuerdo a las etapas de desarrollo) espacios de juego activo junto a otros más pasivos durante el día (lectura de cuentos, escuchar música, yoga, etc.). Del mismo modo, también fue posible observar en todas las salas visitadas un horario flexible que permitía adaptar las actividades al comportamiento y estado del grupo.

La gran mayoría de salas observadas mostraron que los horarios de las comidas, del baño y descanso respetan el nivel de desarrollo de los niños y niñas y que los adultos realizan esfuerzos constantes para fomentar la autonomía en la alimentación y el control de esfínter de todos. .

En pocos casos (3), se observaron pequeñas esperas por parte de los niños y niñas o se pudo apreciar el establecimiento de algunos horarios para las comidas o baño, ello debido al escaso personal en el aula, pero sin poner en riesgo la salud de los párvulos.

Finalmente, en otras tres salas se apreciaron horarios fijos para las comidas, baño o descanso para todos los niños y niñas.

## **Los centros observados dan cuenta de un esfuerzo por mantener un ambiente físico propicio para el aprendizaje para todos, pero existen limitaciones en el tamaño de las salas y en el mobiliario para responder a los niños y niñas con discapacidad**

Respecto al mobiliario disponible en las aulas donde hay niños y niñas con discapacidad sensorial o motora, pocas de ellas (5) cuentan con algún material de aula específico (mesas, sillas, etc.) que permita fomentar la autonomía en el desplazamiento y desarrollo de tareas al interior de las salas.

La mayoría de las salas observadas no cuentan con mobiliario específico o adaptado para quienes están en situación de discapacidad. No obstante los adultos realizan esfuerzos para que desarrollen la mayor autonomía posible con el mobiliario existente. En este sentido, a los menos dos centros MA1 MA2 que escolarizan niños y niñas con discapacidad motora, han improvisado soluciones “caseras” ya sea desde la inventiva del personal o través de la colaboración de las familias.

*“En relación al mobiliario del JI, las salas de actividades no cuentan con sillas para el uso de los niños/as con discapacidad motora principalmente, ya que no existen barandas en salas ni en baños. Por esto, fue necesario que la madre del niño con el kinesiólogo, efectuaran una modificación del mobiliario que utiliza el niño, basado en un modelo que cuenta la Teletón y que implicó agregar un cojín al asiento con manillas, para su mayor estabilidad, y donde agregó un cajón para evitar el riesgo de caída dentro de la sala” (Directora, caso 4).*

Es importante destacar en esta materia, que no se observaron salas en que los niños y niñas con discapacidad debieran utilizar el mobiliario a su pesar, con la consecuente limitación de su autonomía, siempre se hicieron esfuerzos y se elaboraron recursos.

Respecto a la organización del espacio interior, la gran mayoría de las aulas presentan una organización que facilita la movilidad independiente para quienes presentan discapacidad visual y/o motora en los casos que el espacio lo permite (mochilas en su sitio, trabajos de los niños/as ordenados, organización adecuada y orden de los materiales en los diferentes espacios del aula, etc.).

En este sentido, la mayoría (17) de las salas observadas cuenta con un espacio mínimo aceptable para facilitar la movilidad de todos y su desplazamiento autónomo, manteniendo en general su organización constante y predecible para aquellos con discapacidad visual.

En otros casos (6), si bien los adultos se esfuerzan por mantener la sala en orden y despejada, los espacios son tan pequeños que suelen ocuparse por completo o son utilizados para distintos fines (juego libre, trabajo en mesas, almuerzo, etc.), haciendo imposible ofrecer rutas previsibles para los niños y niñas con discapacidad visual o contar con muebles firmes o barreras para aquellos con discapacidad motora, entre otras.

Respecto a las condiciones de luminosidad, sonorización e higiene de las salas observadas, es posible apreciar espacios interiores y materiales en buen estado y limpios, evitando peligros físicos y a la salud de los niños y niñas.

Los adultos mantienen el ruido controlado, haciendo que el volumen de funcionamiento del grupo respete las necesidades de todos. En cuanto al estado de la temperatura y luminosidad de las salas, en todos los casos éstas pueden ser ajustadas, de manera de facilitar buenas condiciones para el aprendizaje aunque en épocas de temperaturas extremas se eleva su complejidad.

En relación a la ambientación de las aulas, fue positivo constatar que en la gran mayoría de ellas, el material expuesto es adecuado a la edad de los niños y niñas y se relaciona con sus intereses.

Buena parte de las aulas (15) tienen fotografías de los niños y niñas del grupo, de sus familias, de las mascotas o de otras personas conocidas, ubicadas al nivel de sus ojos. También se exponen trabajos de los párvulos, independiente de su calidad estética.

En las salas restantes (9) la ambientación si bien no contiene estereotipos, suele ser demasiado neutra, de manera que no fomenta la identificación de los niños y niñas con su cultura, ni entrega la posibilidad de sentirse parte del espacio (hay muchos colores y formas, pero sin sentido o relación con las características del grupo o de las actividades que se realizan).

**Los centros fomentan las interacciones positivas entre y hacia todos los niños y niñas, y los métodos para mantener la disciplina son constructivos y respetuosos**



Las observaciones realizadas en aula demostraron que en la mayoría de los centros hay sonrisas, conversaciones y muestra de afecto verbal y físico hacia los niños y niñas durante gran parte del día.

La interacción se presenta sensible a las necesidades y estados de ánimos de todos los párvulos, y los adultos responden de manera acogedora y comprensiva ante quienes se muestran enojados o molestos.

Si bien los adultos intentan mostrarse afectuosos y prestar atención a todos, también ocurre que la proporción adulto/niño(a) o las tareas logísticas o de rutina, impiden responder a las necesidades de todos. No obstante, no se observaron salas en que la interacción con los niños y niñas fuera impersonal o negativa, que los adultos utilizaran etiquetas, o no hubiera ningún contacto físico, cariñoso ni sensible en algún momento para cada uno/a.

En cuanto a la interacción entre los propios niños y niñas fue posible observar que los adultos en buena parte de las salas (21) se encargan de promover y facilitar las interacciones positivas entre todos ellos/as, ya sea permitiendo los agrupamientos naturales, acercando a los más pequeños para que observen, o facilitando que los niños y niñas con discapacidad formen parte de los grupos.

Pese a estos esfuerzos por lograr una interacción positiva entre los niños y niñas, el trabajo colaborativo orientado y planificado al interior de las aulas, no está presente en las salas observadas.

En general no se generan espacios planificados para el trabajo colaborativo ni en las actividades dirigidas, como tampoco en aquellas cotidianas (ordenar todos juntos la sala, poner la mesa entre todos, etc.).

Si bien se intenciona el trabajo colaborativo por sobre la competencia entre los niños y niñas, y se les insta a buscar ayuda entre sus pares reforzando la interacción positiva, pocas veces los adultos proponen proyectos de trabajo cuyo modo de resolución sea a través del trabajo en equipo (murales, collage, etc.).

Respecto a la disciplina y clima en las aulas, se aprecia gran concordancia con las observaciones realizadas y lo descrito por técnicos y educadoras en sus discursos respecto a lo positivo de estos aspectos en la mayoría de las aulas; 18 de ellas se caracterizaron por la utilización de métodos de disciplina positivos; se intenta calmar a los niños y niñas, se les invita a conversar, se les refuerza cuando se portan bien, etc.

En 6 de las salas observadas, los adultos también utilizaron métodos positivos para mantener la disciplina, aunque existieron algunas ocasiones donde lo que se esperaba del comportamiento de los niños y niñas estaba lejos de lo esperable para su etapa de desarrollo (largas esperas o silencios obligados, quietud impuesta, prolongada, etc.), esta situación llevó a indisciplina o surgimiento de conflictos.

Finalmente, durante las observaciones no se dieron casos donde la disciplina fuera muy estricta o que se castigara o gritara a los niños y niñas. Aunque en algunas ocasiones pudo apreciarse el extremo opuesto: permisividad total, falta de control o caos en el aula por negligencia de los adultos.

### 3.3.3. EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

**No existe claridad respecto de la complejidad de los procesos de evaluación desarrollados en los centros.**

Los jardines estudiados en profundidad, al ser consultados por los procesos de evaluación que desarrollan los equipos pedagógicos, en todos los casos hacen referencia al uso de instrumentos institucionales estandarizados.

Los jardines de JUNJI, mencionan al IEPA<sup>47</sup> como herramienta clave para realizar un diagnóstico a comienzos del año que les permita conocer el nivel en que se encuentran los niños y niñas, y desde ahí proyectar los aprendizajes para los distintos periodos, junto a una segunda aplicación intermedia y una al finalizar el año que permita a los equipos evaluar los avances (6).

Los jardines de Integra por su parte, hace mención en los cuatro casos al IEA<sup>48</sup> describiendo el mismo uso que en JUNJI, también con dos aplicaciones anuales. En dos de sus centros se nombra el EDP adicionalmente.

Al ser consultadas a través de la encuesta en todos los jardines del estudio, un 64,9% de educadoras afirmaron que siempre realizan evaluaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje para sus grupos. Un 32,4 lo haría con frecuencia, y solo un 2,7 educadoras los harían sólo en ocasiones.

Área Jardín Infantil						
Tabla N° 21: Frecuencia de la evaluación						
Pregunta: Indique con qué frecuencia realiza las siguientes acciones con su grupo: Evaluar sistemáticamente los procesos de enseñanza y aprendizaje						
			En ocasiones	Con frecuencia	Siempre	Total
Actor	Educadoras	Recuento	2	24	48	74
		% dentro de Actor	2,7%	32,4%	64,9%	100,0%
Total	Recuento		2	24	48	74
	% dentro de Actor		2,7%	32,4%	64,9%	100,0%

*Fuente:* Cuestionarios OEI

<sup>47</sup> Fuente [www.junji.cl](http://www.junji.cl)

<sup>48</sup> Fuente [www.integra.cl](http://www.integra.cl)

Estas cifras que muestran un alto compromiso con la evaluación en los jardines infantiles, se condice con los discursos de las entrevistadas en los estudios de caso, solo en la utilización de los instrumentos institucionales. Pues ninguno de los centros estudiados da cuenta en sus discursos, de que sus equipos pedagógicos utilicen una variedad de situaciones, o tengan acceso a instrumentos y diversos métodos para evaluar los aprendizajes de los todos los niños y niñas según sus particularidades.

Lo más cercano a esto último se relaciona con el caso 3 donde se manifestó mayor preocupación por la evaluación como herramienta para retroalimentar la práctica pedagógica. Se hace referencia a la construcción de bitácoras con datos personalizados los que serían de gran utilidad tanto para evaluar los avances de cada niño como también para informar acerca de éstos a las familias.

*“En el Jardín Infantil se confeccionan Bitácoras en las cuales se hace un historial de cada niño y niña a través de varios registros -no es “pura intuición”-, lo que permite ver los avances de los niños y niñas, que luego son informados a la familia “empezamos a registrar, a registrar, informábamos a las mamás... entonces nosotras nos dimos cuenta en la bitácora como la Mara iba avanzando” (Educadora, caso 3).*

Pese a los buenos resultados de las bitácoras para el seguimiento en los aprendizajes y el desarrollo de los niños y niñas, el conjunto de educadoras del mismo centro, manifiestan la necesidad de contar con nuevas herramientas para la evaluación que sean proporcionadas por la institución y les permita mejorar las prácticas evaluativas:

*“Tendríamos que tener otros instrumentos de evaluación que permitieran determinar de forma más fina las áreas de dificultad que puedan presentar algunos niños/as”.*

*“(El institucional) claramente no es el instrumento especial para ellos, entonces yo creo que la Fundación debiera preocuparse de ahora tomar estos temas” (Educadora, caso 3).*

En los otros siete estudios de casos, las entrevistadas no hacen mención a la generación instrumentos propios que permitieran evaluar a la diversidad de niños y niñas respetando sus características, y hacer un seguimiento personalizado que les permita retroalimentar la actividad pedagógica en distintos momentos. Si bien, dos de los casos (caso 4 y 8) afirmaron realizar la adaptación de indicadores de aprendizaje para llevar a cabo un proceso de evaluación más personalizada, incluso en estos centros, muchas veces la voráGINE de aula no permite una adecuada utilización.

*“No hay tiempo suficiente, para la planificación si bien se plantean indicadores específicos para los niños/as con NEE, son difíciles de llevarlos a cabo” (Educadora, caso 4).*

Pese a esta alta cifra, las educadoras entrevistadas en los estudios de caso, no dan pistas de la elaboración de instrumentos propios, o de la utilización de metodologías para evaluar que

respondan a la diversidad. Los equipos entrevistados tampoco mencionan la utilización de la evaluación formativa durante el proceso.

**Las familias valoran la entrega de información sobre los avances de sus hijos e hijas, pero requieren mayores orientaciones sobre su desarrollo y crianza.**

En todos los jardines evaluados, se realizaría de manera sistemática la entrega de informes de evaluación de los aprendizajes y desarrollo de los niños y niñas, principalmente al finalizar el año educativo. Estos informes serían construidos a partir de los resultados que entregan las evaluaciones realizadas con los instrumentos institucionales.

*También se entrega a las familias de los niños/as con discapacidad un Informe Evaluativo que destaca sus avances y potenciales avances en las diferentes áreas de desarrollo. “se le hace una evaluación cualitativa de acuerdo a sus logros, en las cuatro áreas de desarrollo” (Educatora, caso 5).*

En ninguno de los centros se hace referencia al uso de formatos específicos para la entrega de información a las familias de los niños y niñas con discapacidad o a otros actores a específicos. Las ocasiones en que en que los destinatarios son profesionales externos al área de la educación, los informes son generados por los profesionales de apoyo (Dupla Plan SENADIS).

Si bien la información entregada a las familias es bien valorada, los entrevistados afirman que esta no sería suficiente en todos los casos y que les gustaría contar con mayor apoyo e información para el cuidado y crianza de los niños y niñas.

*“Me gustaría que me informen sobre el comportamiento de mi hijo, lo que avanza, en mi caso a mí me cuesta informarme mucho por eso me gustaría que me puedan informar como así de venir y poder conversar con ustedes y poder enterarme de lo que está pasando” (Familia de niño/a con NEE, caso 1).*

*“Sobre estimular, a mi hija para ver cómo puede hablar, no sé, sobre controlar más a mi hija” (Familia de niño/a con NEE, caso 1).*

*“Enseñar a imponerles más reglas, que los chicos de repente hacen y desasen con uno y enseñarles a cuando es no es no, y cuando es sí es sí, por ejemplo de repente cuando yo le digo a mi hijo que no y él me pone carita de pena y yo le digo bueno” (Familia de niño/a con NEE, caso 1).*

#### 3.3.4. RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE PERTINENTES Y ACCESIBLES A TODOS

**Los centros valoran el material entregado por las instituciones, pero consideran que son insuficientes en cantidad y variedad, y que se requiere material específico para el trabajo con niños y niñas con discapacidad.**

La opinión transversal en los centros estudiados en profundidad, da cuenta de una alta valoración de los materiales entregados por ambas instituciones, en tanto son considerados pertinentes y de buena calidad. No obstante, los entrevistados estiman que son insuficientes en número y también en variedad.

En este sentido, las directoras afirman que los materiales recibidos no alcanzarían para todos los niños y niñas del centro y además sería necesario contar con material adicional para el trabajo de aquellos con discapacidad.

Aunque no manifiestan suficiente claridad respecto a qué recursos requieren concretamente, los equipos intuyen que materiales con mayor especificidad para el trabajo con ciertas discapacidades (visual, intelectual, etc.) serían de gran apoyo al trabajo en el aula.

En el caso de los Centros de JUNJI, se evalúa de manera muy positiva el set de muñecos que representan la diversidad (discapacidades, pueblos originarios, etc.) entregados por la institución. También destacan la cantidad y contenido de los libros recibidos, los cuales abordan idénticas temáticas.

En la misma línea, las encuestas realizadas en la totalidad de los centros (Tabla N°22), muestran como educadoras y directoras otorgan una valoración intermedia, ubicada en una calificación de 3,74 al ser consultadas por los equipos y materiales recibidos desde sus instituciones.

Al interior de dicha calificación promedio aparecen interesantes diferencias dependiendo del tipo de material. Los mejores evaluados tanto por las directoras como educadoras con un promedio de 4,39 fueron aquellos materiales para el trabajo con niños/as de diferentes culturas. En el extremo de calificación más bajo están los materiales para atender las discapacidades con una nota promedio de 2,9.

Tales valorizaciones realizadas por directoras y educadoras se corresponden con las opiniones manifestadas en los estudios de casos, es decir, existe satisfacción por los materiales asociados al trabajo de la multiculturalidad y la percepción de que los materiales para el trabajo con niños/as con discapacidad no son lo adecuado que esperarían.

<b>Área Jardín Infantil</b>			
<b>Tabla N° 22: Equipos y Materiales</b>			
<i>Pregunta: Evalúe con una escala de 1 a 7 su satisfacción en relación a los siguientes aspectos (Directoras y Educadoras):</i>			
	Directoras	Educadoras	Promedio
Los equipos y materiales son suficientes para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los niños/as	3,87	3,88	3,88
Los equipos y materiales son variados para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los niños/as	3,81	4,05	3,93
Los equipos y materiales son adecuados para atender todo tipo de discapacidades	<b>2,7</b>	<b>3,02</b>	<b>2,86</b>

Los equipos y materiales específicos son pertinentes para niños/as de diferentes culturas	4,41	4,37	4,39
Los equipos y materiales específicos para atender las necesidades de todos los niños/as con rezago en el desarrollo	3,56	3,77	3,67
Promedio	3,67	3,82	3,74
<i>Fuente: Cuestionarios OEI</i>			

En cuanto a la utilización de los materiales, su uso y aprovechamiento varía de una centro a otro e incluso de una sala a otra. Los factores que estarían a la base de esta realidad variable abarcan desde aspectos de carácter burocrático (caso 2), ya sea que debido a la presión de mantener los materiales en buen estado y en el “inventario” no pueden ser utilizados con la frecuencia que se requiere:

*“El gran enemigo que se llama inventario... entonces en ese inventario, no se puede perder ni romper nada... hay que cuidar todo”* (Técnico, caso 2).

Otro factor relevante que se aprecia (caso 3), tiene que ver con el acceso a los materiales. Es posible ver diferentes situaciones ya sea que el material se encuentra accesible a los niños y niñas al interior del aula, pero limitado al control de los adultos y también se encuentre fuera de la sala y acceder a ellos requiere grandes esfuerzos:

*“El material educativo está en las salas en “contenedores” clasificados que se ubican en diversos estantes. Los niños conocen el contenido de cada contenedor pero los utilizan sólo cuando el personal docente lo decide o tiene planificado. También hay colchonetas con cojines en cada aula”* (Educadora, caso 3).

*“(Según la directora) ese no es un material para jugar o para andar tirando (canasta de SENADIS) no sé, tiene una intencionalidad y eso se supone que lo van a dejar claro acá, antes de irse”* (Educadora, caso 3).

*“Es maravilloso que el proyecto haya incluido la entrega de un circuito motor, etc., pero la realidad es que ese material está guardado en bodega juntando polvo... nosotros las veces que los hemos utilizado, hemos tenido, sin mentir, que pasarnos por una ventana para poder sacar las pelotas, las colchonetas, los conos y ese trabajo...”* (Dupla, caso 3).

Por su parte, las observaciones realizadas en aula en esta materia, se condicen con los discursos antes presentados, ya que muestran que en más de la mitad de las aulas (13) hay recursos que están accesibles y se organizan de manera que fomenten el aprendizaje independiente (accesibilidad estantes, tipos de contenedores de materiales, tipos de cierres, etc.).

En otro número importante (9) de aulas, se pudo apreciar que si bien se permite y facilita el acceso independiente de los niños y niñas a los materiales, éste se da en un contexto acotado y sólo para diversas actividades o en momentos muertos.

Y finalmente que en dos de las salas los contenedores de materiales se encuentran fuera del alcance de los niños y niñas.

**Los materiales específicos para los niños y niñas con discapacidad son escasos, las adaptaciones responden a improvisaciones para asegurar su acceso dentro del aula y a iniciativas del personal o de las familias.**

La observación de las aulas (24) revela que pocos niños/as tienen acceso equivalente a los recursos materiales del aula (libros de texto, de lectura, de consulta, etc.).

Lo que ocurre principalmente en la mayoría de las salas (14) es que no existen materiales específicos para los niños/a que presentan alguna tipo de discapacidad, pero pese ello el personal procura que todos los niños/as tengan acceso a los materiales ya sea con apoyo del adulto o realizando pequeñas adaptaciones.

Cuatro de las salas observadas mostraron sólo un formato de texto o cierto material disponible en la sala, lo que produjo que algún niño con discapacidad no tuviera acceso al uso de textos u otros materiales.

**Sólo parte de los centros observados promueve la diversidad en sus materiales.**

Menos de la mitad de las salas observadas presentan la diversidad de manera positiva en los materiales.

Por otra parte en 11 de las aulas, se visualizan muchos libros, dibujos y materiales disponibles donde se ven personas de diferentes razas, culturas, edades, habilidades, y sexo en roles no estereotipados e incluyen algunos accesorios de varias culturas para representar en el juego dramático.

Respecto a las demás salas observadas, en la mitad de ellas (6) los materiales no presentan estereotipos, pero tampoco aportan a la comprensión de la diversidad racial, cultural, de habilidades, etc. por parte de los niños y niñas (ej. Todos los juguetes y dibujos son de una raza, todos los materiales impresos son de una cultura, todos los materiales impresos y audios están en sólo un idioma). En la otra mitad de aulas (5) se presenta algún estereotipo de raza, cultura, edad, habilidad, y género en sus materiales.

**El uso de las TIC'S es limitado y no se utiliza para apoyar específicamente el aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad.**

Los recursos tecnológicos que se presentan con mayor frecuencia en las aulas observadas, corresponden a televisores, reproductores de DVD o radios. Los cuales son utilizados con material de contenido pedagógico.

Sólo dos jardines de los centros estudiados cuentan con computadores, y el acceso es el mismo para todos los niños/as de la sala. En ninguno de los casos, se utilizan software ni hardware específicos para favorecer el aprendizaje de los niños y niñas que presentan alguna discapacidad (motora, visual o auditiva).

Sólo en uno de los casos estudiados en profundidad (caso 3) se apreciaron computadores para el trabajo libre de los niños por una diaria. Estos se encuentran ubicados en una sala de uso común como una “zona” para el trabajo. No cuenta con adaptaciones ni recursos específicos para la discapacidad:

*“También cuentan con computadores en todas las salas de libre acceso para los niños/as, que usan especialmente en la hora de trabajo en Zonas que se realiza todas las tarde. No están adaptados para niños con discapacidad sensorial o motora” (Educadora, caso 3).*

### 3.4. ACCESIBILIDAD FÍSICA DE LAS INSTALACIONES

Los resultados de este apartado se basan en los datos obtenidos por SENADIS mediante la aplicación de la “Ficha IDA Entorno -SENADIS. Informe de Diagnóstico de Accesibilidad en Jardines Infantiles”<sup>49</sup> como instrumento para la recopilación de información sobre la accesibilidad física de los de Jardines Infantiles de JUNJI y Fundación Integra vinculados al “Plan para la Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana”.

Este instrumento corresponde a una planilla estándar diseñada para identificar niveles de accesibilidad mínimos que permitan a las personas con discapacidad acceder, ingresar, circular y usar de manera independiente los distintos espacios, entregando un resultado que se expresa en un indicador porcentual.

De esta forma la accesibilidad de un jardín infantil, se define en base a distintos indicadores dirigidos a toda la comunidad organizados en los siguientes ítems:

Nº	ÍTEMS	DEFINICION
1)	Aproximación en veredas	En términos básicos, evalúa la calidad de la circulación peatonal inmediata donde es más frecuente la presencia de obstáculos como en los cruces peatonales.
1-b)	Aproximación vehicular	Evalúa el diseño, señalización y correcto uso de los estacionamientos exclusivos para personas con discapacidad.
2)	Ingreso	Evalúa la calidad de la puerta de ingreso principal del recinto, respecto de su necesidad de incorporar rampas y la calidad de las mismas.
3)	Circulación	Evalúa las circulaciones internas y sus posibles barreras más comunes, como la presencia de desniveles en puertas y pasillos, así como en patios interiores o exteriores.

<sup>49</sup> La Ficha Informe Diagnóstico de Accesibilidad en Entornos IDA para Jardines Infantiles, es una encuesta donde el evaluador responde de acuerdo a su percepción de cada uno de los indicadores que contempla el instrumento.



4)	Uso	Evalúa las características de accesibilidad de las salas además de dotación y diseño accesible de los baños de uso de niños/as y adultos cuando corresponda.
----	-----	--

La información sobre accesibilidad física compartida en este apartado, corresponde a los resultados obtenidos de la aplicación de la Ficha IDA en 24 de los Jardines Infantiles que cuentan con el PLAN SENADIS y han formado parte de la muestra del presente estudio en las cuatro regiones consultadas (12 de JUNJI y 12 de Fundación Integra). La aplicación del instrumento fue desarrollada por el SENADIS el año 2013, previo al comienzo de la implementación del *Plan* en marzo de 2014.

Resultados principales indicadores de la Ficha IDA:

INDICADOR	JUNJI	INTEGRA	TOTAL	PORCENTAJE
Puerta de ingreso no accesible (vulneración de derechos)	5	6	11	45,8%
Faltan rebajes <sup>50</sup> en los cruces de veredas	3	7	10	41,7%
Falta estacionamiento exclusivo de acuerdo a la Ley (Tránsito)	8	7	15	62,5%
Baño accesible con llave / bodega	3	1	4	16,7%
Ancho de puertas interiores fuera de Norma	0	0	0	0%
Atiende en pisos superiores sin ascensor	2	3	5	20,8%
Puerta de Ingreso universal	2	2	4	16,7%
Circulaciones y recintos interiores accesibles	12	12	24	100%
Cuenta con baño de párvulos accesible <sup>51</sup>	0	0	0	0%
Cuenta con baño de adultos accesible	5	7	12	50%
Cuenta con patios accesibles	12	12	24	100%
<b>% ACCESIBILIDAD</b>	<b>38%</b>	<b>46%</b>	<b>42%</b>	<b>-</b>

Las cifras resumidas en la tabla anterior más el análisis de los datos realizado por el SENADIS nos entrega las siguientes conclusiones:

En promedio el 42% de los jardines evaluados tienen condiciones de accesibilidad y pueden atender a usuarios con discapacidad. Los niveles de accesibilidad básica difieren entre las instituciones participantes del estudio: del 38% en el caso de JUNJI y del 46% en Fundación Integra. Pese a lo anterior existe coincidencia entre los jardines de JUNJI y de Integra evaluados,

<sup>50</sup> Rampa ubicada en el cruce de esquina. Permite bajar de la vereda a la calle. Debe permitir el paso de una silla de ruedas y no debe haber ningún elemento que interfiera su tránsito.

<sup>51</sup> Se considera como accesibilidad en baños: que la persona pueda girar sobre sí mismo con los brazos extendidos tocando los muros con la palma de la mano; posee un espacio libre al costado del inodoro, que permite estacionar una silla de ruedas, la puerta de abre hacia fuera y está señalizada con el SIA; tiene lavamanos sin pedestal y llave tipo palanca; ningún accesorio en los muros como interruptores o secadores de mane se encuentra sobre el 1,2 m de altura.

respecto a la existencia de accesibilidad de los patios y de los recintos interiores y para circulación en estos últimos, en ambos el 100% jardines cumple con los mínimos establecidos.

Sin perjuicio de los datos arrojados, el 45,8% de los jardines evaluados no tienen correctamente habilitado el acceso principal. Tanto los jardines de JUNJI como de Integra no presentan los anchos mínimos para permitir el acceso a los centros. Esta condición aparece como una preocupación de resolución urgente ya que significa una vulneración de derechos que hace a los servicios susceptibles de denuncias ciudadanas ante el Juzgado de Policía Local<sup>52</sup>.

El 16,7% de los jardines mantiene cerrado con llave el servicio higiénico definido como accesible por el evaluador/a. Debe mantenerse abierto a todo el público e indicar uso preferencial para personas con discapacidad con el Símbolo Internacional de Accesibilidad (SIA) por fuera de la puerta. El 41,7% de los jardines presenta rebajes en mal estado en las esquinas de las veredas o no los tiene y el 62,5% no cuenta con un estacionamiento exclusivo para personas con discapacidad a una distancia máxima de dos a tres cuadras dando incumplimiento a la normativa legal<sup>53</sup>.

Finalmente, el 58% de los jardines presenta índices menores de accesibilidad y requieren realizar las mejoras necesarias en cada caso. En este sentido es importante resguardar una ruta accesible al interior, mejorar la dotación de baños *accesibles* y gestionar adecuaciones en veredas y rebajes para permitir un acceso peatonal seguro.

---

<sup>52</sup> Los estacionamientos pueden ser públicos o pagados. Si bien se evalúa la necesidad de tener rebajes y estacionamientos, en zonas rurales se debe priorizar el acceso peatonal y en zonas urbanas ambos temas.

<sup>53</sup> Art. 153 Bis de la Ley del Tránsito 18.290

#### 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES TRANSVERSALES

Las encuestas dan cuenta de una percepción muy alta entre las directoras y educadoras respecto al compromiso de los actores educativos con la inclusión, como muestran los siguientes resultados: 97,3% señala que el grado de compromiso de las educadoras es “alto” o “muy alto”; 96,4% de ellas considera el grado de compromiso de las técnico como “alto” o “muy alto”; la cifra es de 81,3% en cuanto al grado de compromiso del personal no docente del centro; 81,3 % respecto al de las familias de estudiantes con discapacidad; 75,9% respecto al compromiso de los y las profesionales de apoyo; 69% de respecto a familias en general; y 68,8% piensan que el grado de compromiso con la inclusión de los equipos nacionales y regionales de sus instituciones de pertenencia (JUNJI o Integra) es “alto o “muy alto”.

Resultados y conclusiones transversales	
Tabla N°1: Valoración del grado de compromiso de directoras y educadoras respecto al grado de compromiso con la inclusión de los miembros de la comunidad educativa.	
Pregunta: ¿Cómo valoraría el grado de compromiso de los siguientes actores con la inclusión?	
Actores	Porcentaje de directoras y educadoras encuestadas que señalan “al o muy alto grado de compromiso”
Personal no docente	82,7%
Educadoras	97,3%
Técnicas	96,4%
Apoyos	75,9%
Familias	69%
Familias de niños con discapacidad	81,3%
Equipos nacionales/regionales	68,8%

*Fuente:* elaboración propia a partir de resultados cuestionarios OEI

Es importante tomar los resultados con cautela, dada la clara tendencia en las encuestas a mostrarse más generosas con las valoraciones que se refieren a sí mismas que a aquellos considerados “externos” al Centro educativo. Sin embargo se puede concluir que directoras y educadoras perciben un alto nivel de compromiso con la inclusión por parte del conjunto de la comunidad educativa como de las instituciones directamente vinculadas con la provisión de educación en el tramo de educación parvularia. Y esto en general es consistente con los resultados que se han ido mostrando a lo largo de los resultados relativos a las distintas áreas.

Es interesante revisar también los resultados de las encuestas en relación con la **percepción sobre cambios ocurridos en los centros educativos a partir de la iniciación de procesos de inclusión**. A este respecto el 91,5 de directoras, educadoras y técnicos está de acuerdo o muy de acuerdo con que existe una mayor presencia de actitudes positivas hacia la diversidad; el 91,2% de las directoras y educadoras consideran que ha aumentado la colaboración entre las educadoras; el 89,4% de las directoras y educadoras piensan que sí ha implicado la utilización de nuevos métodos de enseñanza y evaluación; 84,7% de directoras y técnicos está de acuerdo con que ha habido mejoras en las prácticas pedagógicas; 82,9% de las directoras, educadoras y técnicos considera que ha habido mejora en el clima de su centro educativo; 80,9 % de directoras, educadoras y técnicos se presenta de acuerdo con que ha habido mayor participación de las familias; y hay un

77,6 % de acuerdo entre directoras, educadoras y técnicos respecto a que hay mayor conciencia de las prácticas discriminatorias.

Junto con los rasgos positivos arriba mostrados hay que señalar también que una cantidad importante indica que el proceso ha significado sobrecarga para el personal. En este caso hay una diferencia significativa en la apreciación de los distintos actores: frente al 44,7 % de las directoras que considera que sí ha habido sobrecarga, se impone una diferencia de más de 10 puntos por parte de las técnico que consideran que sí ha habido sobrecarga en un 57,7%, y aún mayor diferencia con las educadoras, pues es el 61,3% de este grupo quienes creen que efectivamente el proceso ha significado sobrecarga para el personal. Llama la atención también el elevadísimo número de directoras, técnicas y educadoras que siente que la inclusión implica necesidad de participar en espacios de capacitación: 94,9%.

En cuanto a la contratación de personal, 51,7 % opina que sí se ha dado; y el 65,8% señala que sí ha habido adquisición de materiales y equipamiento adecuado a consecuencia del desarrollo del proceso de inclusión.

Resultados y conclusiones transversales		
Tabla N°2: Implicancias del proceso de inclusión en el centro educativo		
<i>Pregunta: ¿Qué implicancias está teniendo el proceso de inclusión en su centro?</i>		
Implicancias de la inclusión	Porcentaje de miembros de la comunidad que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo”	Miembros de la comunidad que contestan este ítem en las encuestas
Mayor colaboración entre las educadoras	90,6%	Directoras y educadoras
Utilización de nuevos métodos de enseñanza y evaluación	89,4%	Directoras y educadoras
Sobrecarga del trabajo para el personal	56,8 de media. Importantes diferencias por actor: Directoras: 44,7% Educadoras: 61,3% Técnicos: 57,7%	Directoras, educadoras y técnicos.
Necesidad de participar en espacios de capacitación	94,9%	Directoras, educadoras y técnicos
Mayor presencia de actitudes positivas hacia la diversidad	91,5%	Directoras, educadoras y técnicos
Mejora en el clima del Centro	82,9%	Directoras, educadoras y técnicos
Adquisición de material y equipamiento adecuado	65,8%	Directoras
Mejoras en las prácticas pedagógicas	84,7%	Directoras y técnicos
Mejora en el clima del Centro	82,9%	Directoras, educadoras y técnicos
Contratación de personal	51,7%	Directoras, educadoras, técnicos
Mayor participación de las familias	80,9%	Directoras, educadoras, técnicos
Mayor conciencia de las prácticas discriminatorias del Centro	77,6%	Directoras, educadoras, técnicos
<i>Fuente: elaboración propia a partir de resultados cuestionarios OEI</i>		

Respecto a la **valoración de los equipos y materiales**, la media de valoración entregada por directoras y educadoras en orden decreciente, siendo el 1 la valoración mínima y 7 la máxima, son las siguientes: “los equipos y materiales son pertinentes para atender todo tipo de culturas” obtiene 4,38; “materiales y equipos variados para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los niños”: 3,97 de media; “materiales suficientes para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de los niños/as”: 3,8 de media; “son adecuados para atender a todos

los niños con rezago en el desarrollo”: 3,7; los equipos y materiales son adecuados para atender todo tipo de discapacidades”: 2,91. Se identifica por tanto una clara debilidad respecto al acceso al material más específico para mejorar la accesibilidad de las personas con discapacidad.

Resultados y conclusiones transversales Tabla N°3: Valoración del material	
<b>Valoración de equipos y materiales en cuanto a:</b>	<b>Valoración media de directoras y educadoras, siendo 1 valoración mínima y 7 valoración máxima</b>
Son suficientes para atender la diversidad de aprendizaje de los niños/as	3,88
Son variados para atender la diversidad de necesidad de aprendizaje de los niños/as	3,97
Son adecuados para atender todo tipo de discapacidades	2,91
Son pertinentes para los niños/as de diferentes culturas	4,38
Específicos para atender las necesidades de todos los niños con rezago en el desarrollo	3,70
<i>Fuente: elaboración propia a partir de resultados cuestionarios OEI</i>	

En una serie de ítems de las encuestas que indagan acerca de los recursos que obtienen los centros educativos, se ve un descenso significativo de los índices de satisfacción respecto a los elementos que tienen que ver con los elementos “externos” al propio centro educativo, confirmando una tendencia ya antes señalada de tendencia a una mejor “autoevaluación” en contraste con la valoración hacia instituciones y personas que no se ubican permanentemente en los Centros. Como se aprecia en la tabla n° 5, los elementos con que directoras, educadoras y/o técnicos se muestran menos satisfechas tienen que ver con las provisiones externas de recursos humanos y materiales y formativos:

Resultados y conclusiones transversales Tabla N°4: Nivel de satisfacción		
<i>Pregunta: indique su nivel de satisfacción con..</i>		
<b>Nivel de satisfacción con:</b>	<b>Resultados agrupados de la media de “satisfecha” o “muy satisfecha”</b>	<b>Actores que contestan la pregunta</b>
Formación y asesoramiento de JUNJI/Integra para fortalecer las competencias del equipo educativo en materia de inclusión	68,5%	Directoras y educadoras
Provisión de recursos financieros del centro para atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños	43,8	Directoras
Provisión de recursos financieros de la institución para atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños	55,8	Directoras
Apoyo proporcionado por el equipo interdisciplinar itinerante (dupla)	60,7%	Directoras, educadoras, técnicos
Compromiso y trabajo del equipo educativo	92,1%	Directoras
Apoyo proporcionado por profesionales y servicio de la red local	65%	Directoras, educadoras, técnicos
Cambio de actitud en la comunidad educativa	80%	Directoras, educadoras, técnicos
Participación de las familias	64,1%	Directoras, educadoras, técnicos
Colaboración entre los actores de la comunidad educativa	79,8% de media con diferencias significativas entre actores Directoras: 86,5% Educadoras: 85,9% Técnicos: 71,1	Directoras, educadoras, técnicos
<i>Fuente: elaboración propia a partir de resultados cuestionarios OEI</i>		

Un aspecto muy llamativo de los resultados de las encuestas corresponde al **nivel de satisfacción de directoras, docentes y técnicas con los resultados educativos de los niños y niñas con discapacidad y/o rezago**. En orden decreciente, los resultados de las encuestas señalan que el 91% de la están satisfechas o muy satisfechas con la interacción de los niños con discapacidad y/o rezago con los adultos; 90,4 está satisfecho o muy satisfecho con su nivel de autonomía; 89,3% satisfecho o muy satisfecho con su grado de participación; el 87,6% está satisfecho o muy satisfecho con la interacción que muestra con sus pares y 87,6 por ciento se muestra muy satisfecho o satisfecho con el nivel de aprendizaje y desarrollo alcanzado por los mismos.

Resultados y conclusiones transversales		
Tabla N°5: Nivel de satisfacción en relación con el progreso de los niños/as con discapacidad o rezago en el desarrollo		
<i>Pregunta: indique su nivel de satisfacción con..</i>		
Nivel de satisfacción en relación con el progreso de los niños/as con discapacidad o rezago en el desarrollo en cuanto a	Media de respuesta en cuanto a actores "satisfechos" o "muy satisfechos"	Actores que responden a la pregunta
Nivel de aprendizaje y desarrollo	87,6%	Directoras, educadoras y técnicos
Grado de participación	89,3%	Directoras, educadoras y técnicos
Nivel de autonomía	90,4%	Directoras, educadoras y técnicos
Interacción con los adultos	91%	Directoras y técnicos
Interacción con sus pares	87,7%	Directoras y técnicos

*Fuente: elaboración propia a partir de resultados cuestionarios OEI*

Si estos resultados fueran los únicos con que contamos, cabría concluir que con los recursos actuales se está logrando dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y/o rezago de forma muy satisfactoria. Sin embargo a lo largo del estudio hemos podido mostrar que la realidad es más compleja, por lo que habría que buscar explicación a dichos resultados en elementos como ciertos niveles de autocomplacencia resultado de una tendencia a un exceso de autovaloración positiva, bajas expectativas respecto a los logros de los estudiantes, o transferencia a los distintos resultados del afecto y cuidado que las comunidades han volcado en estos niños.

Estos resultados dan muestra de las contradicciones que existen al interior de la comunidad. Por una parte se considera que hay sobrecarga, que la dotación de recursos es insuficiente; pero se establece una altísima valoración interna con cierta tendencia a valorar en menor medida el compromiso de instituciones y profesionales externos y/o no permanentes en los centros. Al mismo tiempo, los índices de satisfacción respecto al progreso de los niños y niñas son elevadísimos. Estos resultados dan cuenta una vez más de la coexistencia de numerosas ambivalencias y contradicciones respecto a la educación inclusiva en los centros educativos de la primera infancia.

### Síntesis de conclusiones

Los resultados del estudio dan cuenta de una situación híbrida o de transición en que se dan pasos hacia la inclusión pero en la que aún predomina el paradigma de la integración. Esto ocurre en todas las áreas abordadas. Es así que en el área político normativa encontramos avances significativos en el lenguaje, ya que las nuevas normativas han ido incorporando de forma explícita

el término “educación inclusiva”, pero al mismo tiempo que se señala la inclusión como horizonte se adoptan medidas de implementación vinculadas al paradigma de la integración.

Lo mismo ocurre en el área de sistema de apoyo y redes, donde se observa una mezcla de modalidades de apoyo con tendencia inclusiva (predomina el apoyo contextualizado en el aula, por ejemplo) con otras más propias del enfoque de la integración (por ejemplo las intervenciones se desarrollan a partir de la selección de ciertos “casos”).

En el área jardín infantil encontramos también un territorio fértil, marcado por la creencia firme que todos los niños, independientemente de sus características, tienen derecho a educarse en los jardines infantiles comunes y reconociendo la diversidad como elemento consustancial a las aulas; pero al mismo tiempo se desarrolla una enseñanza homogénea y poco diversificada, introduciendo ajustes “especiales” en función de niños y niñas “específicos”.

Este contexto híbrido deja en evidencia las brechas entre el discurso y la práctica de la inclusión, así como la confusión y falta de claridad respecto a qué implica el paradigma de la inclusión, lo que se constituye en una poderosa barrera. Sin embargo da cuenta también de la existencia de importantes avances con variadas oportunidades que aprovechar para profundizar y expandir los elementos más inclusivos. Las principales barreras y oportunidades encontradas para cada área del estudio se sintetizan en la tabla n°1.

<b>Resultados y conclusiones transversales</b>	
<b>Tabla n°6: barreras y oportunidades en la situación actual de la educación inclusiva en jardines estudiados de JUNJI e Integra. Síntesis de resultados por área.</b>	
<b>Elementos generales</b>	
<b>Barreras</b>	<b>Oportunidades</b>
Contexto híbrido en que conviven algunas concepciones inclusivas con concepciones y prácticas ligadas al paradigma de la integración.	
Brecha entre el discurso y la práctica de la inclusión.	
Falta de comprensión y/o claridad respecto a lo que implica el enfoque de la educación inclusiva	Grandes avances hacia nuevas concepciones desde los cuales profundizar en la línea de la inclusión.
<b>Área político normativa</b>	
<b>Barreras</b>	<b>Oportunidades</b>
Falta de información confiable y desagregada por factores de exclusión que dificulta la toma de decisiones de políticas y prácticas.	Las normativas más nuevas en general han ido incorporando conceptos cada vez más en sintonía con el paradigma de la inclusión.
Acciones y modalidades de formación en servicio de educadoras y técnicas inadecuadas (por ejemplo la formación en cascada) e insuficientes (en cuanto a tiempo de desarrollo de las comunidades de aprendizaje)	Se valoran las estructuras de apoyo existente. Se quiere más y mejor, pero se reconoce lo existente como apoyo importante
No hay política de articulación entre centros (por ejemplo cambios de jardín infantil a colegios dentro del tramo de educación parvularia) ni con el nivel de educación básica para garantizar la continuidad de los procesos de inclusión, ni desde el ámbito de las políticas educativas, ni	

desde las prácticas de los Centros Educativos.	
La política PIE como modelo de referencia de básica no es positiva.	
Política de focalización-segmentación socio-espacial	
<b>Área sistema de apoyo y redes (especialmente orientado al plan)</b>	
<b>Barreras</b>	<b>Oportunidades</b>
Elementos del enfoque de la integración (selección de “casos”, elaboración de planes individuales etc.)	Generación de nuevas preguntas en los centros
Falta de mecanismos de contextualización del Plan	Promoción de organización interna y de colaboración
Relación tiempo/tareas	Mayor acompañamiento a comunidad educativa (conocimiento, estrategias, contención emocional)
Dispersión geográfica	Articulación con las redes locales
Problemas de sostenibilidad (permanencia asociada a proyecto, condiciones laborales etc.)	Apoyo contextualizado en la sala
Escasa inducción de profesionales (falta de experiencia en educación o nivel de parvularia, perfiles no equivalentes etc.)	
Falta de sentido de pertenencia de los profesionales	
<b>Área jardín infantil</b>	
<b>Barreras</b>	<b>Oportunidades</b>
Brecha entre el discurso y la acción	Los jardines infantiles son acogedores, seguros y protectores. Hay buen trato hacia los niños y niñas. Hay un clima positivo y existen altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los niños.
Algunos actores no se responsabilizan de la inclusión, creen que se trata de un ámbito de acción de los especialistas	Se fomentan interacciones positivas entre y hacia todos los niños y niñas y los métodos para mantener la disciplina son constructivos y respetuosos.
Predomina un enfoque individual de las dificultades de aprendizaje y de participación	Actitudes positivas de los diferentes actores de la comunidad educativa hacia la inclusión.
Predominio de enfoque pedagógicos homogéneos (organización de grupos, metodologías, actividades, evaluación)	Existe convicción en todas las comunidades educativas que todos los niños y niñas, independientemente de sus características, tienen derecho a educarse en los jardines infantiles comunes.
Tiempo insuficiente para para la colaboración	En general los actores sitúan las barreras a la inclusión en el contexto.
El concepto de participación se concibe de forma muy limitada	
Debilidad en la didáctica: no hay diversificación de actividades ni de modos de resolución de las tareas.	
Escasos recursos para la evaluación. La evaluación no se utiliza como un elemento para mejorar la práctica pedagógica.	

Antes de pasar a las recomendaciones, en las que se busca abordar el conjunto de elementos presentados a lo largo del estudio con miras a maximizar y generar las mejores condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva en primera infancia, con prolongación a lo largo de los siguientes niveles educativos, queremos señalar tres elementos que aparecen con fuerza a lo largo del documento:



- a) *Barreras estructurales.* Desde las comunidades educativas se visibilizan una serie de barreras que superan en algunos casos el margen de actuación propio y apelan a la toma de decisiones en ámbitos político institucionales superiores, como son los mecanismos de asignación de recursos, la necesidad de formación y la escasez de tiempo para desarrollar a cabalidad las tareas necesarias para dar respuesta a la diversidad de necesidades de estudiantes.
- b) *Barrera desde las creencias: el mito de la especialización.* En todas las áreas y ámbitos abordados en el estudio así como en la mayoría de los actores hemos encontrado concepciones referidas a que la educación y cuidado de los niños y niñas con discapacidad y/o rezago requiere de la intervención de especialistas. Por una parte se señala que los niños deben educarse juntos en un centro regular, pero por otra se sostiene que para ello es imprescindible contar con la presencia de múltiples especialistas que puedan dar respuesta a sus diversas necesidades, que se consideran complejas y en algunos casos muy distintas a las del resto de los niños. Encontramos en este contexto ciertas contradicciones como la queja por parte de técnicos y educadoras respecto a que sus opiniones no son tomadas en cuenta por algunas familias, a diferencia de las de las personas de salud; sin embargo al mismo tiempo se respaldan en la necesidad de contar con el apoyo de especialistas para atender a las necesidades educativas de los niños.

Otra consecuencia de esta mirada es la tendencia a imaginar que las soluciones a las necesidades de los niños con discapacidad vienen de la mano de contar en los jardines con una amplia gama de profesionales de distinto tipo. Además de la dificultad que esto implica para su materialización en cuanto a las necesidades materiales y de recursos financieros, instala la idea que las formas de aprender de algunos niños y niñas con discapacidad son muy distintas a las del resto. Sin desconocer que existen algunos aspectos derivados de las discapacidades que es preciso considerar en los procesos educativos y sin desmerecer el rol fundamental que juegan los profesionales de apoyo, queremos llamar la atención sobre este tema y contrastarlo con la referencia e muchas educadoras y técnicos que destacan que elementos muy básicos (unos pequeños “tips”) por parte de las profesionales de apoyo fueron suficientes en algunas ocasiones para ampliar la participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

- c) *Una gran oportunidad: la colaboración.* La colaboración horizontal entre los distintos actores responsables del cuidado y educación de los niños y niñas (educadoras, técnicos, profesionales de apoyo y familias) se constituye en una poderosa respuesta a la necesidad de maximizar los recursos que dispone el Centro por una parte, y para afrontar la mentalidad de la “especialización” por otra.

Una de las conclusiones que surge con mayor contundencia en este estudio es que los actores y comunidades educativas que mayores índices de satisfacción presentan son aquellas que colaboran. Son al mismo tiempo las comunidades con mayor conciencia

sobre las barreras y situaciones de exclusión y las que más y mejores herramientas logran desplegar para afrontarlas, en particular cuando los distintos actores logran reflexionar y planificar acciones en conjunto.

Tomando en cuenta que en general el nivel educativo muestra ventajas comparativas importantes en relación a lo que ocurre en otros niveles (una cultura abierta, enfoques más flexibles e integrales respecto a la enseñanza-aprendizaje, costumbre de concurrencia de más de un adulto por sala etc.) creemos que se trata de un elemento especialmente fértil para profundizar en la educación inclusiva en el nivel de educación parvularia.

## V. RECOMENDACIONES

En este apartado se presenta una serie de recomendaciones que se derivan tanto del estudio como de la literatura y avances internacionales en relación con la inclusión. Las sugerencias están orientadas a superar o minimizar las barreras identificadas en las tres dimensiones indagadas: político-normativo, jardín infantil y sistema de apoyo, para avanzar hacia un sistema educativo y jardines más inclusivos.

Las recomendaciones están organizadas en dos niveles diferentes; el nivel macro del sistema y de políticas, y el nivel micro de los jardines infantiles. Ambos niveles están estrechamente relacionados entre sí, porque introducir ciertos cambios en los jardines será más fácil si existen políticas y condiciones que los favorezcan, del mismo modo que las decisiones de política tienen que considerar las necesidades de los jardines con el fin de establecer prioridades y generar las condiciones y recursos necesarios que hagan posible dar un salto significativo desde el discurso a la acción.

### 1. RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS

**Construir un enfoque amplio y compartido en relación con la inclusión que oriente el desarrollo de políticas y prácticas, así como la formación de los profesionales involucrados en la atención y educación de la primera infancia.**

Es necesario realizar diálogos con diferentes actores sociales para lograr una mayor conciencia y comprensión acerca de los sentidos de la inclusión, desde un enfoque de derechos, y conseguir que lo adopten más ampliamente las educadoras, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los responsables de la formulación de políticas y los agentes sociales. Estos diálogos permitirán analizar las percepciones y representaciones existentes en relación con la educación inclusiva, determinar las prácticas más idóneas para su implementación y delimitar las responsabilidades y contribuciones de los diferentes actores para su puesta en práctica.

El desarrollo de campañas comunicacionales sistemáticas puede resultar también una estrategia muy útil para promover cambios en las representaciones sociales sobre la infancia, la diversidad, la discapacidad, y para favorecer una mayor conciencia sobre la importancia de la atención y educación de la primera infancia, especialmente en el caso de los niños y niñas que, por diferentes razones, se encuentran en una situación de desigualdad o vulnerabilidad.

**Desarrollar una política de inclusión en la primera infancia con un enfoque derechos y amplia participación social.**

Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere una fuerte voluntad política y el compromiso del conjunto de la sociedad que se concreten en el desarrollo de una política de inclusión sostenible en el tiempo, que se inicie en la primer infancia y abarque los diferentes

niveles educativos, así como la asignación de los recursos humanos y financieros necesarios para su implementación.

Se recomienda que la inclusión de niños y niñas con discapacidad en los jardines deje de ser un plan piloto y se convierta en una política de Estado de largo plazo, aprovechando la experiencia de este plan y el contexto de reforma educativa en marcha, donde la inclusión es un eje central. Esta política debería involucrar a la división de Educación Parvularia, JUNJI, e INTEGRA, y formar parte de una política educativa de inclusión que abarque todos los niveles educativos, lo cual es responsabilidad del MINEDUC.

Cada etapa educativa conlleva nuevos desafíos para la inclusión, lo cual tiene que ser investigado y apoyado porque lo que puede funcionar y ser adecuado en las primeras etapas no puede generalizarse sin más en niveles educativos posteriores. No obstante, tiene que haber una adecuada planificación y coherencia entre los diferentes componentes del sistema (currículo, evaluación, metodología, formación docente, etc.) que asegure una transición fluida y la continuidad de los procesos de inclusión.

La atención integral de la primera infancia y la inclusión requieren necesariamente el desarrollo de políticas intersectoriales tanto en el nivel central como local, que consideren de forma transversal la inclusión y equidad, porque algunos factores que generan exclusión y desigualdad están fuera de los sistemas educativos. En este sentido, es indispensable la participación de otras instancias de gobierno en el diseño y desarrollo de políticas como el ministerio de salud, el ministerio de desarrollo social, SENADIS, CONADIS y el Consejo Nacional de la Infancia, entre otros.

La participación de los diferentes actores y sectores involucrados en la atención y educación de la primera infancia, así como de los grupos marginados, es una estrategia fundamental para conocer expectativas e intereses, conocer sus puntos de vista, e identificar necesidades y prioridades, para facilitar que se apropien del sentido de los cambios y se responsabilicen de su implementación

El desarrollo de una política de inclusión ha de acompañarse de mecanismos de seguimiento y monitoreo apropiados para evaluar su impacto en los niños y niñas, el sistema educativo y en la sociedad en su conjunto. Esto requiere construir un conjunto de indicadores, que consideren tanto el nivel de las políticas y del sistema como de los jardines, y la elaboración de instrumentos para el acopio de información

**Revisar y reorientar los marcos normativos en la perspectiva del enfoque de la inclusión, y fortalecer los mecanismos de exigibilidad de los derechos de los niños y niñas.**

El compromiso de los Estados con la primera infancia y la inclusión tiene que concretarse en marcos jurídicos, alineados con las convenciones y recomendaciones internacionales relacionadas con la infancia y con los grupos en situación de vulnerabilidad, con el fin de garantizar el pleno ejercicio de los derechos de los niños y niñas sin ningún tipo de discriminación. Aunque se han producido avances en el ámbito legislativo todavía queda mucho por hacer para que los derechos

de los niños sean una realidad en la práctica, lo cual requiere fortalecer los mecanismos de exigibilidad de los derechos. La reciente creación del Consejo Nacional de la Infancia donde se contempla la figura del defensor de los derechos del niño, puede ser una contribución importante para avanzar en este tema.

Los marcos normativos analizados en este estudio, si bien contienen algunos elementos que apuntan a la inclusión, se sitúan mayormente en el paradigma de la integración, tienen definiciones poco claras, restringiéndose a la discapacidad y “necesidades especiales”, y son ambiguos. Así por ejemplo, las leyes que norman la educación de los niños con discapacidad dejan un margen para la escolarización segregada.

En la Ley 20.422 se establece que “Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales”.

En la misma línea en el Decreto Supremo Nº 01/98 del Ministerio de Educación se expresa que “Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional. Sólo excepcionalmente, en los casos en que los equipos del Ministerio de Educación a que se refiere el artículo 28 lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario”.

Se recomienda por tanto armonizar las diferentes leyes y normativas, considerando las convenciones internacionales relacionadas con los grupos marginados, para asegurar la coherencia entre los diferentes marcos legales y adoptar una terminología común. En la ley 20.422, por ejemplo, en el artículo 33 se habla de planes para alumnos con necesidades educativas especiales y en el artículo 36 de adecuaciones curriculares, cuando pueden ser estrategias diferentes. En los reglamentos y directrices del MINEDUC se adopta el término adaptaciones curriculares.

### **Modificar la actual política de acceso a los jardines infantiles para que sean más inclusivos y se reduzca la segmentación educativa y social.**

Como ya se ha señalado, la política de focalización ha sido muy beneficiosa para facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas de familias en situación de vulnerabilidad, contribuyendo así a reducir las desigualdades. Esta medida, sin embargo, reproduce la segmentación del sistema educativo desde los primeros años y no favorece la cohesión social. En este sentido, se recomienda revisar la política de acceso a la educación de la primera infancia abriendo los servicios a otros niveles socioeconómicos para que los jardines tengan una mayor diversidad social, cultural e individual, que favorezca el desarrollo de sociedades más inclusivas, cohesionadas y democráticas.

Esta apertura tiene que acompañarse de medidas de acción afirmativa para favorecer el acceso de los grupos más excluidos como los niños migrantes, de pueblos originarios o con discapacidad. En el caso de estos últimos, se puede establecer un sistema de cuotas cautelando que estén distribuidos de forma equitativa en todos los jardines y al interior de los mismos. Esto significa que todos los jardines escolaricen al menos un 5% de niños y niñas con discapacidad, o una cuota que sea proporcional al porcentaje de la población menor de 6 años con discapacidad, el cual puede ser variable según las características de las regiones o comunas, y de la incidencia de factores como la pobreza. Esto requiere desarrollar un sistema de información estadística desagregado por tipo de discapacidad, edades y zona geográfica, tal como se verá más adelante.

En el caso de niños y niñas con discapacidad auditiva, el porcentaje debería ser mayor para avanzar hacia jardines bilingües que garanticen un ambiente lingüístico propicio para ejercer su derecho a aprender en su lengua materna.

Otra estrategia de admisión puede ser el sistema de baremos o ponderación. En esta modalidad se establecen diferentes criterios que se ponderan de manera distinta, dando mayor puntuación a aquellos niños que tienen hermanos en el centro, que viven en la comuna, migrantes o que están en situación de discapacidad. Sea cual fuere la opción que se adopte es importante cautelar que los jardines no concentren un número significativo de cierto tipo de niños para garantizar la heterogeneidad, aunque esto no siempre será del todo posible debido a la segmentación social y territorial. Es necesario también evitar que el tipo de discapacidad sea el criterio determinante para acceder a los jardines, garantizando, en cuando sea necesario, los medios y apoyos necesarios para favorecer la autonomía, acceder al currículo y participar en las actividades educativas

Se recomienda asimismo realizar campañas informativas para que las familias comprendan la importancia de una educación oportuna, combatir los prejuicios, estereotipos, y falsas creencias, y considerar como un indicador de calidad el que los jardines sean inclusivos y acojan a todos los niños y niñas de la localidad.

### **Implementar mecanismos efectivos de articulación entre la educación parvularia y la educación básica para facilitar una transición fluida y garantizar la continuidad de los procesos de inclusión**

Es urgente contar con una política clara y mecanismos de articulación, a nivel central y local, que garanticen el derecho de los niños y niñas a una educación inclusiva a lo largo de toda su escolaridad, y favorezcan la continuidad y coherencia en su aprendizaje y bienestar. Uno de los aspectos más críticos identificados en el estudio es la escasa oferta de escuelas de educación básica que cuentan con Proyecto de Integración Educativa (PIE), especialmente en algunos sectores, y la práctica ausencia de dispositivos efectivos que faciliten el tránsito de los niños y niñas con discapacidad a la educación básica, lo cual conlleva que permanezcan en los jardines por más tiempo, se queden en sus casas, o acudan a la escuela especial.

La transición entre la educación de la primera infancia y la educación básica es de por sí compleja porque las tradiciones, culturas y enfoques educativos son muy diferentes, pero lo es aún más en el caso de los niños y niñas en situación de discapacidad. En este caso es importante disponer de un modelo y protocolo consensuado que recoja toda la información necesaria para el proceso de transición entre los diferentes niveles de la educación parvularia y entre el jardín y la escuela de básica, con la finalidad de definir las ayudas o apoyos que necesita para participar y aprender, en cada momento de su transición por el sistema educativo. Es preciso contar con información relevante del niño (nivel de desarrollo y aprendizaje, estrategias que suele utilizar para aprender, las implicaciones del tipo de discapacidad para el proceso de enseñanza y aprendizaje, nivel de colaboración de la familia, niveles de relación, entre otros) así como información sobre la organización enseñanza de la clase a la que asistía y asistirá (Moliner García 2008)

Algunas estrategias que pueden facilitar este proceso en el ámbito de las políticas son asegurar la continuidad en el currículo y en la metodología; realización de actividades de intercambio y de formación conjunta para los docentes de ambos niveles, y establecer estrategias y tiempos para la articulación. En este sentido, sería recomendable designar una instancia de articulación de carácter local donde participen las responsables regionales de JUNJI, INTEGRA y MINEDUC, así como una figura responsable de la articulación tanto en los jardines como en las escuelas básicas, cuya responsabilidad sea asegurar que se transfiera la información necesaria, se realicen los preparativos necesarios en la nueva escuela, garantizar la continuidad de los apoyos y su progreso en el currículo.

Una adecuada transición desde el jardín a la escuela básica supera el ámbito de la educación parvularia. La continuidad de los procesos de inclusión requiere cambios en la actual política de los “Proyectos de Integración Educativa” y el “Decreto 170” para transitar hacia un enfoque de inclusión. Una primera reflexión tiene que ver con el carácter voluntario de la integración porque no permite que todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales puedan acceder a las escuelas comunes, y garantizar así su derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones. La voluntariedad conlleva que existan cupos limitados y por tanto la necesidad de seleccionar a determinados estudiantes, produciéndose una tendencia a integrar a quienes presentan necesidades menos significativas, lo cual se favorece, además, en el decreto 170. Una segunda consecuencia es la concentración de estudiantes con mayores necesidades en determinados centros municipales, donde es mayor el número de estudiantes con NEE permanentes.

La estrategia del PIE, por otra parte, si bien ha significado un incremento importante de escuelas con integración, no ha logrado cambios institucionales substantivos porque se focaliza en los estudiantes con NEE y no suele articularse con otras políticas educativas o procesos de innovación de los centros. En este sentido sería deseable que en lugar de elaborar un proyecto específico, se incorpore la atención a la diversidad, y aspectos específicos de las necesidades educativas especiales, en caso necesario, como elementos transversales en los diferentes componentes de los proyectos educativos institucionales.

**Construir un sistema de información integral de la primera infancia que sirva para toma de decisiones de políticas y prácticas inclusivas, el monitoreo y la asignación de recursos.**

Un primer problema identificado en este estudio es la falta de información y la fragmentación de fuentes de información que ofrecen datos contradictorios, lo cual dificulta conocer la verdadera situación de la atención y educación de la primera infancia, y en concreto de los niños con discapacidad o rezago en el desarrollo, establecer prioridades y adoptar las medidas necesarias. Se recomienda construir un sistema de información unificado con metodologías comunes para el levantamiento y procesamiento de la información de las diferentes instituciones involucradas (JUNJI, INTEGRA, MINEDUC, etc.), utilizando diversas fuentes de información como encuestas de hogar, datos disponibles de centros de estudios, así como la participación de las instancias locales en el acopio de información.

Un sistema amplio de información sobre la atención y educación de la primera infancia, que considere la perspectiva de la inclusión, debería considerar los siguientes elementos:

- Datos estadísticos confiables acerca del número de niños y niñas de 0 a 6 años, desagregados por edad, género y zona geográfica, y el porcentaje atendido en las diferentes modalidades de atención, tanto formales como no convencionales. Desde la perspectiva de la inclusión es especialmente relevante contar con estadísticas desagregadas por nivel socioeconómico, etnia, discapacidad, condición de migrante, etc., para identificar las desigualdades en el acceso y permanencia en los jardines, y tomar medidas para superarlas. Es preciso conocer el porcentaje de niños y niñas migrantes y de pueblos originarios, y si están recibiendo una educación de calidad, recabando información sobre la existencia de un currículo intercultural, materiales didácticos en la lengua materna, y el porcentaje de docentes que hablan en su mismo idioma originario (OEI, 2012).

En el caso de los niños y niñas con discapacidad, se requiere información sobre el porcentaje de niños y niñas menores de 6 años con discapacidad a nivel nacional y regional, el porcentaje que asiste a los jardines u otras modalidades educativas, según diferentes discapacidades, sus trayectorias educativas, y si están recibiendo los apoyos y recursos que necesitan para estar en igualdad de condiciones de participar y aprender, tales como el aprendizaje de códigos complementarios o alternativos al lenguaje oral, equipamientos y mobiliario específico y accesibilidad a los centros, entre otros.

- Identificar los grupos y comunidades más excluidos de la educación de la primera infancia, analizando los factores de su marginación y el grado de adecuación de la oferta existente a sus características y necesidades. Las comunidades y grupos en situación de mayor vulnerabilidad suelen ser invisibles en los sistemas de información y tienen menos influencia en los foros donde se toman decisiones, por lo que no suelen ser considerados en el desarrollo de los planes ni en la asignación de los recursos.



- Junto con la información estadística relacionada con los niños y niñas, es necesario construir un conjunto de indicadores relativos al sistema que sirvan para monitorear la calidad y equidad de las políticas, programas y prácticas educativas, contemplando indicadores relacionados con la inclusión en los diferentes componentes del sistema educativo: currículum, niveles de cualificación del personal y condiciones de trabajo, participación de las familias, interacciones entre el personal y los niños, desarrollo y aprendizaje de los niños, entre otros.
- El desarrollo de estudios e investigaciones es otra herramienta necesaria para la toma de decisiones de políticas y prácticas. En este sentido sería recomendable definir una agenda de investigación de mediano y largo plazo identificando las necesidades y prioridades de investigación. Esta agenda podría contemplar, entre otros, la realización de estudios para valorar la pertinencia de políticas y programas, estudios longitudinales, investigación sobre prácticas educativas y de cuidado, neurociencias. Una agenda de este tipo requiere utilizar métodos cuantitativos y cualitativos, así como establecer alianzas con universidades y centros de estudio que puedan acometer esta tarea.
- Finalmente sería recomendable sistematizar y difundir experiencias innovadoras de inclusión que estimulen y orienten el desarrollo de jardines inclusivos.

**Adoptar como referente común las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, introduciendo las modificaciones necesarias para que favorezca la inclusión y la atención a la diversidad.**

El estudio muestra una situación diferente de JUNJI e INTEGRA en relación con el currículo; mientras el referente curricular de JUNJI es flexible e incorpora como eje la atención a la diversidad, el currículo de Fundación Integra, a la fecha, se caracteriza por un alto grado de prescripción que deja escaso margen para la adaptación y contextualización. Esta situación tiene que ver con la historia de ambas instituciones y el diferente nivel de cualificación de su personal.

Se recomienda armonizar el referente curricular de ambas instituciones, a partir de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, con el fin de asegurar que todos los niños y niñas menores de 6 años, con independencia de la institución donde estén escolarizados, accedan a unos aprendizajes básicos y comunes que aseguren la igualdad de condiciones y reciban una educación con iguales estándares de calidad, que les permita transitar de un jardín a otro y acceder a las escuelas básicas con un bagaje común.

Estos diseños curriculares han de ser flexibles dejando el suficiente margen de apertura para que los jardines puedan enriquecer y contextualizar el currículo en función de las necesidades de los niños y niñas y las características de los contextos locales y de su personal. El currículum debe establecer los aprendizajes básicos a los que puedan acceder niños y niñas con diferentes niveles de competencia, procedencia social y cultural, lo cual implica que no se puede prescribir todo desde el nivel central.

Además de armonizar los referentes curriculares de ambas instituciones, se recomienda hacer una revisión de las actuales Bases Curriculares de la Educación Parvularia, con el fin de introducir las modificaciones necesarias para que el currículo sea accesible a todos, con independencia de la procedencia social y cultural, lugar de residencia, género y características de individuales de los niños y niñas. Esto significa considerar, entre otros aspectos, aprendizajes relacionados con todas las áreas de desarrollo, prestando especial atención al desarrollo socioemocional, una dimensión intercultural y de equidad de género, aprendizajes significativos de la cultura y contexto local, y el desarrollo de valores y actitudes relacionadas con el respeto y valoración de la diversidad, la cooperación, la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

Los currículos más inclusivos exigen mayores competencias de las educadoras por lo que es necesario apoyar el desarrollo curricular, mediante acompañamiento y asesoramiento, actividades de formación, orientaciones y materiales didácticos.

### **Reorientar el modelo de evaluación de las necesidades educativas especiales para avanzar hacia enfoques inclusivos.**

Se necesita elaborar orientaciones y marcos de evaluación que promuevan un avance hacia la inclusión. Las definiciones jurídicas y los procedimientos de evaluación basados en planteamientos médicos, o enfoques centrados en el déficit, conducen a clasificaciones y categorizaciones que refuerzan la educación segregada. En este marco, es necesario revisar el Decreto 170<sup>54</sup> y el Decreto 1300<sup>55</sup> porque se basan en un enfoque clínico que conduce a clasificar a los niños y niñas en función de las categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades o limitaciones de los individuos. Este modelo olvida la influencia del contexto y de la enseñanza en el desarrollo y aprendizaje, y no permite ver a los niños de forma holística, ya que el tipo de discapacidad es tan solo uno de los factores, entre otros muchos, que puede explicar las dificultades de participación y aprendizaje de los niños.

Aunque en el Decreto 170 se establece que se tomen una serie de medidas en las escuelas y en el aula antes de derivar a los estudiantes a un proceso de evaluación diagnóstica, y que se evalúe el contexto escolar y familiar, finalmente se clasifica a los estudiantes en función de categorías diagnósticas del ámbito de la salud como la CIE (Clasificación Internacional de las Enfermedades). El problema de asociar el diagnóstico a las decisiones de escolarización y a la provisión de recursos, tiene como efecto no deseado la sobre identificación de alumnos para lograr fondos adicionales y el etiquetaje de éstos, lo cual influye en su autoestima y en las bajas expectativas del entorno.

Por su parte en el decreto 1300 se establece que el diagnóstico de los niños debe ser realizado por un equipo multidisciplinario, integrado por un fonoaudiólogo, profesor de educación diferencial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar. En las orientaciones técnico-

---

<sup>54</sup> Fija las normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial

<sup>55</sup> Aprueba los planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje

pedagógicas para la evaluación diagnóstica integral en escuelas especiales de lenguaje (MINEDUC)<sup>56</sup>, si bien se considera la evaluación de algunos elementos del contexto educativo y familiar, éstos son muy generales y no dan cuenta de las prácticas pedagógicas e interacciones en la sala de clase.

En el Plan del SENADIS, no se proporcionan orientaciones concretas para la evaluación de los niños, pero una de las funciones asignadas a la dupla de apoyo es la evaluar la realidad psicosocial y educativa de los niños y niñas beneficiarios en cada jardín, su familia y entorno social. La principal finalidad de la evaluación, por tanto es identificar a aquellos que presentan necesidades educativas especiales y puedan ser beneficiarios del Plan, así como aportar información para la elaboración de los planes de apoyo individual. Se promueve tanto la utilización de pruebas y test como una evaluación cualitativa sobre la participación del niño en las actividades del jardín.

Desde el punto de vista de la intervención lo fundamental es determinar el tipo de necesidades de apoyo que se derivan de la discapacidad y el nivel de funcionamiento y participación de los niños y niñas. El tipo de discapacidad es una condición de la persona, entre muchas otras, que por sí sola no explica todo lo que un niño o niña es capaz de hacer o las dificultades que pueda enfrentar, porque su nivel de funcionamiento en las diferentes áreas de la vida social y su aprendizaje dependen de un conjunto de factores internos y externos al niño o niña.

La finalidad de la evaluación no debe ser etiquetar o clasificar a los niños, ni considerarse un impedimento para acceder a los jardines infantiles porque esto no favorece la inclusión. La evaluación ha de tener como propósito identificar las barreras que enfrenta el niño para participar y aprender, y tomar decisiones sobre los recursos y apoyos que es necesario brindarles, así como las medidas y modificaciones que es preciso realizar en los contextos educativo y familiar para atender integralmente sus necesidades.

Desde un enfoque interactivo del aprendizaje y de la discapacidad es necesario evaluar tanto al niño o niña como los entornos en los que se desarrolla y aprende con el fin de determinar sus potencialidades y dificultades y la calidad del ambiente de aprendizaje y de la enseñanza que se le brinda. Centrar la atención solo en las necesidades especiales de los niños y niñas desvía la atención de promover cambios en las políticas y prácticas educativas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado y los sistemas educativos mantienen el «statu quo».

La evaluación del niño debería informar sobre sus niveles de desarrollo y aprendizaje, sus intereses y preferencias para aprender, niveles de atención y ritmo de aprendizaje, modalidades preferentes para la recepción de información, tipo de interacciones y formas de comunicación, estrategias para la resolución de las tareas y las necesidades específicas que se derivan de su discapacidad.

---

<sup>56</sup> Familia estructurada, organizada; Adecuado clima escolar de aula; Buen nivel educacional en la familia, Escuela con orientación inclusiva y Entorno comunitario favorable

La evaluación también debe informar sobre las condiciones y factores del contexto educativo que favorecen o dificultan el desarrollo, participación y aprendizaje de los niños. Esto implica evaluar los siguientes aspectos:

- a. **Las prácticas pedagógicas y organización de la enseñanza:** analizar en qué medida las planificaciones, los métodos y actividades, la presentación de los contenidos, la graduación de los aprendizajes, los criterios y procedimientos de evaluación, los agrupamientos, y los recursos, favorecen o dificultan el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de los niños y niñas.
- b. **El ambiente de aprendizaje y clima del centro y aula:** valorar el tipo de interacciones y comunicación entre los adultos y los niños, sus expectativas respecto al aprendizaje de todos y el tipo de apoyos que les ofrece, las relaciones entre los niños, la disciplina y establecimiento de límites, o las formas de resolver los conflictos, entre otros.
- c. **Accesibilidad y condiciones físicas y ambientales:** valorar en qué medida el espacio y la organización del aula facilitan la movilidad y autonomía, el acceso a los materiales y la participación en las actividades. En el caso de algunas discapacidades es necesario evaluar los niveles de ruido e iluminación, o distribución del espacio.

Además del análisis del jardín y del aula es fundamental contar con información acerca del entorno familiar y social, dada su gran influencia en el desarrollo y aprendizaje de los niños, especialmente en la primera infancia. Algunos aspectos a indagar son los antecedentes socioeconómicos y culturales, el tipo y estructura familiar, las pautas de crianza y valores predominantes, niveles de relación, expectativas de la familia en relación al jardín y al aprendizaje de sus hijos, y niveles de apoyo y participación de la familia, entre otros.

Una evaluación contextualizada del niño en el jardín requiere superar la idea de la “especialización”, donde la responsabilidad recae en médicos, psicólogos y educadores diferenciales, otorgando un rol central a la evaluación pedagógica y a las educadoras. Estas tienen una posición privilegiada para llevar a cabo una evaluación que sirva para tomar decisiones educativas y ayudar a que los niños y niñas aprendan mejor. Requiere también la utilización de una variedad de técnicas e instrumentos, que van más allá de los test o pruebas estandarizadas, tales como la observación, el análisis de las producciones de los niños, y entrevistas y diálogos con los niños y sus familias. La participación de los padres en la evaluación de los niños es también esencial porque pueden proveer información muy valiosa acerca sobre el comportamiento y funcionamiento del niño fuera del ámbito escolar, y sobre sus fortalezas y dificultades.

El estudio ha mostrado la necesidad de fortalecer las competencias en evaluación de las educadoras y las técnicas, por lo que es necesario proporcionar orientaciones y marcos de referencia, desarrollar instrumentos de evaluación y formar a las profesionales en este aspecto. Un elemento que requiere especial atención es la identificación oportuna de los niños y niñas que

puedan presentar una discapacidad o rezagos en el desarrollo, y requieran ser derivados para una evaluación en profundidad.

### **Diseñar e implementar un plan de formación sistemático para fortalecer las competencias de los diferentes profesionales en relación con la inclusión y la atención a la diversidad.**

Si bien las educadoras y las técnicas tienen una gran influencia en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas no son las únicas responsables de los resultados educativos. La inclusión y la atención a la diversidad es una responsabilidad compartida del conjunto de los profesionales del jardín. Es necesario por tanto diseñar un plan integral de formación continua que considere a todos los actores involucrados en los procesos educativos (educadoras, técnicos, directivos, supervisores, profesionales de apoyo, etc.), desarrollando acciones formativas comunes para todos los profesionales y otras diferenciadas según los diferentes roles y funciones que desempeñan. El colectivo de las técnicas o auxiliares ha de ser objeto de especial atención porque son quienes tienen menores oportunidades de formación y manifiestan mayor inseguridad para atender la diversidad.

Este plan debiera partir de un diagnóstico de las necesidades e intereses de las diferentes profesionales, buscando un equilibrio entre los requerimientos institucionales y los personales, de manera que sea posible contribuir tanto al desarrollo profesional de los distintos actores como al logro de los objetivos de JUNJI e INTEGRA en materia de inclusión. En el presente estudio se han identificado algunas temáticas que deberían ser objeto de especial atención en los procesos de formación: trabajo colaborativo, evaluación del progreso de los niños, evaluación del contexto educativo y de la enseñanza, diseño universal de aprendizaje, diferentes métodos y estrategias metodológicas para atender la diversidad, discapacidades, el juego como medio para el aprendizaje, estrategias para promover la observación y experimentación, observación, etc.).

Como se desprende del estudio, los espacios de formación desarrollados por JUNJI e INTEGRA son muy valorados pero se consideran insuficientes y algunas de las estrategias adoptadas (formación en cascada) no son las más adecuadas. En este sentido, es importante diseñar una oferta formativa diversificada que privilegie modalidades y estrategias que promuevan un “aprendizaje situado”, orientado a la transformación de las prácticas y a la solución de los problemas cotidianos que enfrentan en los jardines. La formación con base en el centro educativo, y el aprendizaje entre pares son sumamente valiosas para este propósito y favorecen el desarrollo profesional tanto a nivel individual como colectivo.

Esta modalidad formativa se puede realizar mediante diferentes estrategias: procesos de formación en el mismo centro conducidos por formadores o mediadores, modelos de formación en alternancia que combinen la realización de sesiones presenciales, en las que participen profesionales de varios jardines, con el seguimiento y acompañamiento de los formadores en cada jardín, o estrategias de aprendizaje colaborativo como la observación mutua y análisis posterior, el análisis de casos, estudio de lecciones, o prácticas demostrativas, entre otras. Estas modalidades debieran complementarse con estrategias que favorezcan la creación de redes entre

jardines y educadoras, que permitan el intercambio de experiencias, el contraste de las propias prácticas y la reflexión conjunta.

Se recomienda asimismo desarrollar estrategias para la inducción del nuevo personal, incluidos los profesionales de apoyo, tal como ocurre en alguno de los jardines estudiados, para facilitar su inserción en el jardín y su apropiación y compromiso con el proyecto educativo, y concretamente con la inclusión.

La formación de profesionales de otros sectores es también un factor importante para avanzar hacia la inclusión, aunque esto no es responsabilidad de JUNJI ni de INTEGRA. En el caso de los profesionales de salud es necesario realizar acciones de formación relacionadas con el significado de la inclusión, los procesos de diagnóstico y derivación, porque a menudo derivan a los niños a las escuelas especiales, y el trabajo colaborativo con otros profesionales, especialmente del área de educación.

### **Fortalecer los procesos de seguimiento y acompañamiento técnico a los jardines infantiles.**

Se recomienda definir una estrategia de seguimiento y asesoramiento sistemática por parte de JUNJI e INTEGRA para apoyar los procesos de inclusión, y hacer un seguimiento de los avances, dificultades y necesidades que es necesario atender desde las instancias de nivel central y local. Un mayor acompañamiento técnico favorecerá que los jardines puedan generar procesos de transformación de sus actitudes, concepciones y lógicas de trabajo con las diversas necesidades de los niños y niñas. Es preciso asimismo diferenciar las tareas de acompañamiento y asesoramiento de las funciones de supervisión, y que éstas sean realizadas por diferentes profesionales.

Es necesario ampliar los tiempos disponibles para las funciones de acompañamiento porque resultan insuficientes, aprovechando los espacios ya existentes, como las comunidades de aprendizaje en JUNJI y la reunión de planificación mensual de INTEGRA. Para que se produzcan cambios significativos, el modelo de acompañamiento no debiera basarse en modelos transmisores, donde el “experto” dice lo que hay que hacer, sino en relaciones de colaboración, identificando de forma conjunta las dificultades o problemas a resolver y las mejores formas para superarlos.

Algunas estrategias de acompañamiento que favorecen la reflexión conjunta y el análisis de las prácticas pueden ser los estudios de caso, el análisis de videos y documentos, situaciones de simulación o rol playing, y el intercambio de experiencias. Sería deseable asimismo generalizar la figura del responsable de la inclusión, presente en algunos jardines, que ha mostrado ser efectiva, con el fin de facilitar la articulación de las diferentes acciones, y servir de puente entre la comunidad educativa y las instancias externas que realizan labores de apoyo a los jardines.

### **Desarrollar un sistema integral e integrado de apoyo a los jardines con base territorial.**

La atención a la diversidad es una tarea compleja que requiere la colaboración de toda la comunidad educativa y de otros profesionales que puedan contribuir con su experiencia y

conocimientos para favorecer el pleno desarrollo y aprendizaje de todos los niños y niñas, en especial de aquellos en situación de mayor exclusión o que requieren apoyos específicos, como los niños y niñas con discapacidad. Esto requiere diseñar planes intersectoriales en los que se planifiquen las funciones y responsabilidades del conjunto de servicios en un determinado territorio o área geográfica (nivel regional y comunal), que puedan contribuir a dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes, familias y establecimientos de los distintos niveles educativos

Un primer paso para diseñar un sistema integral de apoyo es hacer un mapeo o catastro de los recursos e instancias que se pueden movilizar, tanto al interior de los jardines como en la localidad donde están ubicados, para satisfacer las necesidades de los niños en las áreas de educación, salud y protección. El estudio muestra que existen múltiples fuentes de apoyo que no siempre son conocidas o aprovechadas; escuelas especiales, escuelas de lenguaje, consultorios, fundaciones como la Teletón, y la red Chile Crece contigo. El mapeo debiera identificar cuáles son las funciones y servicios que brindan, su alcance, los procedimientos para acceder a dichos servicios y los niveles de articulación. Este ejercicio permitirá identificar posibles solapamientos de funciones así como las necesidades que no están siendo atendidas, y en qué medida se están utilizando y aprovechando de manera efectiva los recursos disponibles.

Según la UNESCO (2001), los sistemas de apoyo más eficaces son aquellos que combinan instancias que atienden un determinado sector geográfico con apoyos fijos en los centros con mayores necesidades. En el caso de la primera infancia la instancia territorial existente sería el programa Chile Crece Contigo, el cual se abordará más adelante, mientras que los apoyos a los jardines infantiles serían la dupla, que no están adscritos a un centro concreto sino que atienden de forma itinerante varios jardines. En la medida de lo posible, es conveniente no crear nuevas estructuras o servicios, sino aprovechar mejor y reorientar los ya existentes, creando nuevas instancias solo cuando los servicios y recursos disponibles no sean suficientes para atender de manera integral las necesidades de los niños, familias y jardines.

Avanzar hacia un sistema integral e integrado de apoyo requiere considerar los siguientes aspectos:

- a) Revisar el modelo de apoyo, perfil y funciones de la dupla y asegurar sostenibilidad.** Si bien el trabajo de la dupla es bien valorado, especialmente el de las educadoras diferenciales, sería conveniente revisar la adecuación de los perfiles, sus funciones y el modelo de intervención adoptado, en la perspectiva de generalizar los procesos de inclusión.

El modelo de apoyo itinerante si bien permite atender un mayor número de jardines y enriquecer la práctica profesional, al conocer diferentes realidades, presenta también algunas limitaciones. La evaluación muestra que el tiempo de dedicación a los jardines es insuficiente para cumplir con las funciones asignadas, por otro lado, la atención a varios jardines no favorece que la dupla pueda participar en las estructuras

organizativas y de toma de decisiones de los jardines, ni ser un miembro más de la comunidad educativa, lo cual limita el impacto de su intervención y genera problemas de identidad y arraigo profesional.

Es necesario revisar si la opción de una dupla itinerante por institución (JUNI e INTEGRRA) es la más adecuada en la perspectiva de generalizar o expandir la inclusión a un mayor número de jardines, y de rentabilizar los recursos de apoyo disponibles en la localidad. Se podría pensar en duplas que atiendan jardines de un determinado sector, ya sean de JUNJI o INTEGRRA, especialmente considerando que estos profesionales se contratan con fondos del SENADIS y no de las mencionadas instituciones. Esta medida implica replantearse la dependencia de estos profesionales, e implica cambios organizacionales y una estrecha articulación con JUNJI e INTEGRRA.

La dependencia de la dupla ha mostrado algunos problemas, ya que formalmente no forman parte de JUNJI e INTEGRRA, lo cual influye negativamente en las condiciones para realizar su trabajo y en su arraigo profesional. No suelen contar siquiera con un espacio físico en los jardines. Para superar estas dificultades sería recomendable que estos profesionales formaran parte de los equipos técnicos regionales, de forma que puedan tener un espacio para el trabajo conjunto y se puedan articular con otros técnicos que realizan funciones de asesoramiento a los jardines infantiles. La estabilidad en la contratación de estos profesionales es otro elemento crucial para asegurar la sostenibilidad de los apoyos y favorecer los procesos de inclusión, ya que actualmente son contratados a través de un convenio puntual que dura ocho meses.

Otro aspecto a reconsiderar son los perfiles profesionales (uno del ámbito de la salud y otro de educación) así como la equivalencia de las alternativas que se proponen (kinesiólogo o terapeuta ocupacional y educadora diferencial o psicopedagoga). Mientras que todas las educadoras requieren apoyo para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje, los apoyos que pueden brindar el kinesiólogo o terapeuta ocupacional son más específicos y focalizados en cierto tipo de discapacidad. Esto nos lleva a preguntarnos si se es adecuado que se otorgue el mismo peso a los perfiles profesionales de salud y educación.

En el largo plazo habría que considerar apoyos fijos de carácter pedagógico en los jardines con mayores necesidades combinado con un apoyo itinerante en las áreas de salud y protección social, o en aspectos muy específicos relaciones con las diferentes discapacidades como la movilidad y orientación en el caso de los niños y niñas con discapacidad visual. Mientras esto sea posible se puede mantener el apoyo itinerante pero reduciendo el número de jardines a atender a dos o tres como máximo, dejando la decisión del tiempo de dedicación a cada jardín al ámbito local, según las necesidades de las educadoras y de los niños y niñas. Se recomienda asimismo privilegiar el apoyo pedagógico contratando más profesionales del ámbito educativo (profesoras diferenciales o psicopedagogas) que del ámbito de la salud, y aprovechar



en mayor medida los servicios de salud y de protección social locales como Chile Crece Contigo.

Otra posibilidad podría ser crear equipos multiprofesionales o centros de recursos y apoyo de atención a la primera infancia que estén conformados por profesionales que puedan brindar apoyo en el ámbito de la educación, salud y protección social. Estos equipos podrían atender un conjunto de jardines de un determinado territorio, combinando con profesionales de apoyo pedagógico fijos en los jardines con mayores necesidades.

En cuanto a las funciones asignadas a la dupla, éstas son adecuadas desde el enfoque de la inclusión porque consideran la intervención en los contextos educativo, familiar y comunitario. No obstante, el estudio muestra que la intervención de la dupla todavía está muy centrada en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es necesario que el apoyo se considere como un recurso para el conjunto del jardín y privilegiar acciones orientadas a fortalecer las competencias de las educadoras y familias para que cada vez sean más capaces de atender las necesidades de todos los niños y niñas, colaborando en el diseño de los proyectos y planificaciones de aula y de recursos para el aprendizaje de todos los niños y niñas, y no sólo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

El estudio muestra una tendencia predominante a realizar el apoyo dentro de las sala, pero éste todavía se centra en los niños y niñas con NEE, por lo que es preciso avanzar hacia un apoyo que beneficie a todo el grupo sirviendo de modelado a las educadoras y técnicas, desarrollando una enseñanza colaborativa. La intervención de los profesionales de apoyo dentro de las salas permitirá por otro lado detectar y atender de manera oportuna niños y niñas que, por diferentes causas, enfrentan barreras que limitan o dificultan su desarrollo y aprendizaje.

**b) Reconvertir las escuelas de lenguaje en jardines infantiles o centros recursos de apoyo a los jardines infantiles y escuelas de básica.**

Las escuelas de lenguaje, reguladas por el decreto N° 1300, brindan una atención especializada a aquellos alumnos que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL). Reciben una subvención estatal por cada alumno<sup>57</sup> que es tres veces más que la subvención que se da a los niños y niñas de kínder y pre kínder, lo cual puede conducir a derivar a estas escuelas un mayor número de niños que no tienen necesidad de asistir a una escuela especial. Estas escuelas cuentan además con una serie de atractivos como furgones escolares gratuitos, entrega de colación, o becas de materiales, que hacen que muchas familias prefieran llevar a sus hijos a estas escuelas.

---

<sup>57</sup> Esta subvención se rige por el decreto n° 2 de 1998, cuya última modificación se realizó en 2004  
Página

Las escuelas de lenguaje han aumentado de forma importante en los últimos años, existiendo actualmente 1347 en todo el país con una matrícula de 120.256 estudiantes. Esto significa una inversión considerable en términos de recursos económicos por concepto de subvención y no se favorece la inclusión. Los niños y niñas escolarizados en estas escuelas son estigmatizados y esto dificulta el tránsito hacia las escuelas de básica

En el decreto 1300 se establece que los alumnos que estén cursando cualquier curso de la educación básica y del segundo nivel de transición deberán mantenerse en sus propios centros mediante un proyecto de integración, debiendo aplicarse el plan específico correspondiente. Este contempla atención fonoaudiológica que deberá hacerse en sesiones individuales o en grupos de hasta 3 niños por un periodo de 30 minutos. Sin embargo, se establece que los niños y niñas entre 3 años y 5 años 11 meses, y excepcionalmente niños de 2 años 11 meses, podrán ser atendidos en escuelas de lenguaje en cursos de hasta 15 alumnos. Esta medida es contradictoria porque se promueve la escolarización segregada en los primeros años, en vez de potenciar que los niños estén en los jardines infantiles recibiendo el apoyo fonoaudiológico que requieran en el contexto del jardín, tal como se propone en el Plan del SENADIS.

Aunque los niños y niñas asistan a las escuelas de lenguaje de forma itinerante esto tiene repercusiones negativas en su proceso de aprendizaje, por el tiempo que se invierte en los traslados y porque se desvinculan de las actividades que se realizan en el jardín. Esto además no favorece que las educadoras desarrollen las competencias para promover el adecuado desarrollo del lenguaje en todos los niños ni se responsabilicen de atender a aquellos que puedan presentar dificultades.

Se recomienda diseñar un plan de transición para reconvertir las escuelas de lenguaje en jardines infantiles o centros de recursos de apoyo a los jardines y escuelas de Básica de la comunicad. En el caso de convertirte en jardines infantiles, deben contar con la infraestructura adecuada y cumplir con los requisitos de calidad establecidos en la normativa, lo cual contribuiría a aumentar la cobertura de la educación en los primeros años, que es uno de los objetivos de la reforma de Educación Parvularia.

La conversión de las escuelas de lenguaje en centros de recursos y apoyo puede contribuir a generalizar los procesos de inclusión. Los fonoaudiólogos y profesores diferenciales que trabajan actualmente en estas escuelas constituyen un recurso muy valioso para g apoyar los procesos de inclusión en los jardines y en el primer ciclo de educación básica. Los fonoaudiólogos podrían prestar apoyo itinerante en dos o 3 jardines de la localidad, fortaleciendo las competencias de las educadoras en lo que se refiere al desarrollo del lenguaje y la identificación oportuna de dificultades, trabajando dentro de las salas con todos los niños para servir de modelado, y realizando talleres de capacitación para educadoras, técnicos y familias. Esto no significa que puedan realizar atención directa a niños y niñas con necesidades muy específicas cuando sea necesario.

Una medida de corto plazo sería frenar la derivación o entrada de niños a las escuelas de lenguaje, diseñando un plan de transición para su reconversión en jardines infantiles o centros de recursos, según las diferentes necesidades a nivel de región y localidad

**Revisar el programa Chile Crece Contigo para optimizar su funcionamiento y garantizar la atención integral de las necesidades de los niños y niñas, especialmente de aquellos en situación de discapacidad.**

En lo que se refiere a los compromisos adquiridos y ratificados en favor de la Primera Infancia, Chile ha respondido positivamente a través de la promulgación de la ley 20.379 que crea el Programa Chile Crece Contigo y su instrumentalización en todas las comunas del país. Este programa, a través de una red de servicios educativos, de salud y de protección social, constituye una estrategia fundamental para promover el desarrollo y protección de los niños, pero se observan algunos aspectos que es preciso mejorar, especialmente en lo que se refiere a la atención de los niños y niñas en situación de discapacidad.

- En relación con los procedimientos para la derivación de los niños es necesario establecer criterios, procedimientos y protocolos compartidos por los profesionales de los distintos sectores y participantes de la red, especialmente cuando los niños con discapacidad o rezago en el desarrollo son identificados en el jardín infantil. Como ya se ha señalado no se cuenta con un procedimiento específico para la identificación, derivación e intervención de los niños con discapacidad. Al no existir dispositivos claros y compartidos, la derivación está determinada por las competencias y voluntades personales de quien esté a cargo y su forma de relacionarse con las instituciones de las otras áreas. Para facilitar la identificación temprana y oportuna de los niños que puedan presentar discapacidad o rezagos en el desarrollo, es fundamental la observación y seguimiento que realice el equipo educativo y que las profesionales del jardín sepan cómo proceder. Para ello deberían considerarse los siguientes aspectos:
  - o Consentimiento informado por parte de la familia, antes de realizar cualquier gestión o derivación del niño a algún servicio de la Red.
  - o Tener contacto directo y periódico con el encargado comunal del Chile Crece Contigo, presente en la Municipalidad, para que oriente sobre las acciones a realizar y a qué institución derivar; considerando observaciones de las educadoras, la realidad del niño/niña, localidad, etc.
  - o Elaborar un protocolo de derivación que contenga información básica tanto del niño/niña como de su familia, además del motivo de la derivación (observaciones/razones recogidas por el equipo del jardín infantil), motivo de los padres (en el caso de existir). Este documento debería ser firmado tanto por la educadora de la sala como por la Directora del establecimiento.

- Es indispensable asegurar que las redes dispongan de los materiales o recursos necesarios para efectuar las derivaciones correspondientes, y que todas las instituciones de la red dispongan de un mapa de oportunidades y servicios de diferente tipo. El estudio ha demostrado que en la medida que se disponga de procedimientos claros para el registro de los beneficiarios y las prestaciones que reciben, aumenta la capacidad de respuesta las redes para hacer derivaciones efectivas.
- Mejorar la calidad de las coordinaciones y articulaciones y la gestión de la red. El estudio ha puesto de manifiesto la falta de coordinación y articulación para hacer las derivaciones oportunas para atención en salud, educación y protección social. Cuando se detecta un niño que requiere ser derivado en muchos casos no se contacta con el encargado comunal para que realice la derivación. Es recomendable fortalecer la participación en la gestión de las redes para mejorar la capacidad de articulación y la eficacia de las acciones.
- Incrementar la dotación de recursos personales y financieros, y que sean permanentes y no por proyectos de 10 meses, y desarrollar dispositivos de monitoreo para asegurar un funcionamiento efectivo de las redes. Asimismo, es clave reforzar la vinculación y participación real entre los responsables de la red y todos los participantes.
- Plataforma de seguimiento y monitoreo de Chile Crece Contigo. En relación con el uso y acceso al Sistema de Seguimiento y Monitoreo de Chile Crece Contigo, existe claridad en los equipos entrevistados, que el acceso a la información es restringido y su digitación está a cargo del Coordinador Comunal del Programa. Considerando la importancia de mantener la confidencialidad de los datos, sería recomendable que el personal que atiende a los niños niños/niñas con discapacidad o rezago del desarrollo en el jardín infantil, tenga conocimiento de aquella información que pueda ser relevante para el diseño e implementación de estrategias para la atención y educación de los niños y de sus familias.

En ese sentido se recomienda que, manteniendo el protocolo de seguridad de la información, se habilite un perfil de acceso tanto para la educadora a cargo como para la directora del jardín, con las características de acceso a la información que sea pertinente. De no ser posible esta alternativa, se sugiere que se establezcan reuniones periódicas entre el encargado comunal y la educadora/directora (en el caso que corresponda); para hacer el seguimiento y monitoreo realizado de aquellos niños/niñas con discapacidad o rezago que pudieron haber sido pesquisados en el jardín infantil, o que hayan sido derivados desde alguna sala de estimulación.

Sería conveniente asimismo que la información recogida en el jardín infantil pudiera ser consignada dentro de la Plataforma de Monitoreo, habilitando un espacio en donde el encargado comunal pueda digitar la información recibida desde los establecimientos de la comuna. El equipo educativo tiene un amplio conocimiento de los niños y niñas debido a

que pasan mucho tiempo con ellos y tienen canales de comunicación constante con las familias. Esta información es sumamente valiosa para conocer en mayor profundidad el nivel de desarrollo y aprendizaje de los niños, así como las dinámicas familiares y pautas de crianza de las familias que pueden facilitar o limitar su desarrollo y aprendizaje.

- Fortalecimiento de la Participación de JUNJI e INTEGRA en la red comunal. Estas instituciones, en su calidad de referentes y prestadores de educación inicial, son representantes claves que deben tener presencia permanente en las reuniones y acciones convocadas desde la Red. Para facilitar la participación es necesario generar las condiciones necesarias como la disponibilidad de tiempo para cumplir tanto con las labores pedagógicas y administrativas que se les asignan.
- Acompañamiento a la trayectoria de desarrollo. “Hoy sabemos que programas similares a Chile Crece Contigo muestran efectos positivos sobre el desarrollo infantil, sólo si el acompañamiento a la trayectoria de desarrollo del niño, la niña y su familia se produce efectivamente y si este es mantenido en el tiempo” Chile Crece Contigo 2010).

Como se ha visto una de las principales dificultades es la falta de acompañamiento y orientación, tanto a las familias como a los propios equipos educativos, en el momento de transición vivido entre el jardín infantil y la escuela, así como la ausencia de espacios y mecanismos efectivos para hacer un traspaso de la información que vaya en beneficio de niños y niñas con discapacidad.

Es necesario que esta política de Estado, abarque el ciclo de desarrollo completo de la primera Infancia, es decir, desde la gestación hasta los 8 años; entregando el apoyo y acompañamiento necesario tanto a los niños/niñas como sus familias. En este sentido, y tal como lo declara el Programa en sus Memorias 2006-2010, para consolidar el trabajo realizado en la Red, integrando los servicios de salud, sociales y de educación; se requiere incluir las escuelas del sistema público a nivel de su primer ciclo básico.

### **Diseñar una política amplia de accesibilidad y desarrollar instrumentos para su monitoreo y seguimiento.**

La accesibilidad es un elemento esencial para el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás. Esta implica medidas que aseguren el acceso al entorno físico, transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público (Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad).

La ficha IDA, elaborada por el SENADIS es un instrumento muy útil para evaluar la accesibilidad a los jardines infantiles, pero se centra especialmente en el acceso al entorno físico y está muy focalizada en la discapacidad motora. Por ello, se recomienda incorporar indicadores para evaluar la accesibilidad de personas con discapacidad visual y/o auditiva, así como indicadores que

consideren la cadena de accesibilidad, es decir, el continuo entre la aproximación, acceso, uso y salida de todo espacio o recinto con independencia, facilidad y sin interrupciones.

Sería conveniente asimismo adoptar medidas y definir indicadores de accesibilidad a la información y al currículo, que son esenciales para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas en las actividades educativas. Un medio fundamental para acceder al currículo es garantizar el aprendizaje en la lengua materna, tanto en el caso de los niños y niñas que hablan otra lengua como para aquellos que, por su situación de discapacidad, requieren aprender un código complementario o alternativo al lenguaje oral como la lengua de señas.

La accesibilidad también requiere contar con materiales didácticos y cuentos que representen la diversidad cultural, materiales adaptados de uso común como por ejemplo tijeras para niños zurdos o imanes en puzzles que puedan ser manipulados por niños con dificultades motoras. Es importante seleccionar o elaborar materiales que puedan ser accesibles a todos, pero en algunos casos será necesario contar con material específico para ciertos tipos de discapacidad como programas informáticos para el desarrollo del lenguaje en niños sordos, teclados de computadora adaptados, sillas con apoyo cabezas, entre otros.

En relación con los materiales sería recomendable que en lugar de hacer una dotación estándar para todos los jardines, se transfieran los fondos necesarios a las direcciones regionales para la selección y adquisición de materiales. Esto favorecerá que los materiales sean más pertinentes respondan a las diferentes necesidades de los niños y jardines, y permitirá involucrar a familias y agentes de comunidad en la elaboración de materiales o equipamientos, contribuyendo así al desarrollo local.

### **Aumentar la inversión en la atención educación de la primera infancia para garantizar la inclusión de todos los niños y niñas en este nivel educativo.**

Una primera recomendación al respecto es contar con información confiable sobre el porcentaje del gasto público en la atención y educación de la primera infancia y en los grupos en situación de vulnerabilidad. Esta tarea es compleja porque existen diferentes instancias y sectores involucrados y por tanto una diversidad de fuentes de financiamiento. Junto con conocer los niveles de inversión es necesario realizar estudios sobre el costo de ofrecer una atención y educación de calidad en los primeros años a diferentes grupos de población y contextos, considerando las necesidades de apoyo y de recursos específicos que puedan requerir los niños y niñas en situación de discapacidad, para asegurar que las asignaciones presupuestarias apoyen a los grupos excluidos actualmente.

Un aspecto a considerar es que los fondos necesarios para atender los requerimientos de los niños y niñas con discapacidad tales como ayudas técnicas, equipamientos o materiales específicos, sean administrados por la misma instancia que los fondos para la educación de todos los niños y niñas. El financiamiento debería considerar un piso mínimo para todos los jardines, que garantice unos niveles básicos e irrenunciables de calidad, combinado con un monto diferenciado en función del

número de niños y niñas, las necesidades de apoyos y recursos que puedan requerir algunos, como quienes están en situación de discapacidad, o si hablan una lengua diferente, así como las características del contexto local. Estos recursos deberían ser distribuidos a los jardines desde el nivel regional, estableciendo mecanismos rigurosos para el control y supervisión de dichos recursos.

Desde la perspectiva de un sistema de apoyo con base territorial, es preciso estimar el costo total de dicho sistema, así como las contribuciones específicas los distintos sectores involucrados para atender de manera integral todas las necesidades. Esto requiere necesariamente una planificación conjunta, una distribución clara de responsabilidades y mecanismos de monitoreo.

## 2. RECOMENDACIONES JARDINES INFANTILES

**Generar espacios de reflexión y debate al interior de los jardines para construir una concepción clara y compartida en relación con la inclusión, y superar falsas creencias, prejuicios y estereotipos.**

Los jardines infantiles estudiados en profundidad afirman que sus comunidades conocen y comparten la filosofía de la inclusión, sin embargo la gran mayoría de las acciones descritas como inclusivas, responden a un enfoque de integración (adaptaciones curriculares, evaluaciones diferenciadas, actividades únicas en el aula, etc.). Se recomienda organizar de forma sistemática espacios de formación y reflexión en los que participen los diferentes actores de la comunidad educativa (familias, educadoras, técnicos, nutricionistas, etc.) para lograr una mayor comprensión y claridad acerca del significado de la inclusión, y debatir acerca de sus responsabilidades y las posibles contribuciones al proceso.

Estos debates van a permitir identificar sus representaciones, temores, expectativas, prejuicios y estereotipos que condicionan la forma de pensar y de actuar y conducen a la discriminación y la exclusión. Esto permitirá diseñar las estrategias y acciones necesarias para superar estas barreras, entre las que cabe destacar la **idea de la especialización** como elemento central para la educación de los niños y niñas con discapacidad o rezago en el desarrollo. La creencia de que aprenden de manera muy distinta y requieren métodos recursos muy diferentes, que solo dominan los “especialistas”, limita la sensación de eficacia de los equipos pedagógicos para enseñarlos y que trasladen parte importante de la responsabilidad de su educación a otros profesionales.

**Desarrollar proyectos educativos institucionales con una orientación inclusiva y la participación de la comunidad educativa**

El estudio muestra que hay una voluntad de avanzar hacia jardines más inclusivos, y se comparte la filosofía o principios de la inclusión, sin embargo esto no se refleja en medidas concretas en los proyectos educativos y planificaciones de aula. Se recomienda apoyar y promover, especialmente en la fundación Integra, el desarrollo de proyectos educativos institucionales en los que se

consideren la cultura, el proyecto curricular, la organización y funcionamiento del centro, y el sistema de apoyo, desde un enfoque inclusivo.

La experiencia demuestra que respuesta la inclusión y la educación de la diversidad ha de ser un proyecto de todo el centro educativo y no de docentes aislados, y que los centros que mejor responden a la diversidad, no sólo favorecen la participación y aprendizaje de los niños y niñas, sino que también son los que más crecen como institución.

La inclusión no ha de considerarse un proyecto paralelo para determinados niños y niñas, como ocurre con los Proyectos de Integración Educativa, sino que la atención a la diversidad ha de considerarse de forma transversal en todos los componentes de los proyectos educativos institucionales y de las planificaciones de las aulas.

La comunidad educativa debería llevar a cabo debates acerca de la visión que se tiene en relación con la inclusión, la diversidad, el aprendizaje y la participación, con el fin de construir un marco de referencia compartido que oriente las decisiones curriculares, organizativas y de funcionamiento del centro y de las aulas. En esta reflexión es sumamente importante revisar los procesos y medidas que pueden favorecer cualquier tipo de exclusión de los alumnos de forma que se busquen estrategias para evitarla.

### **Considerar la diversidad como un criterio para la organización de los grupos por sala**

Establecer criterios claros para la no discriminación en el acceso a los jardines es un primer paso necesario para la inclusión pero insuficiente. Los agrupamientos homogéneos, además de segregar y estigmatizar a los niños y niñas, tienen efectos negativos en su desarrollo y aprendizaje, en las interacciones sociales, y dificulta enseñar la democracia, la ciudadanía y la vivencia de la diversidad.

La conformación de los grupos al interior del jardín también debe considerar como criterio fundamental la diversidad de características socioculturales e individuales, de manera que todos de los niños y niñas se beneficien de los agrupamientos heterogéneos. Esto significa, por otro lado, que aquellos con mayores necesidades de apoyo estén distribuidos de forma equitativa en todas las salas. Otro aspecto a considerar es la reducción del número de adultos por sala para que pueda haber una atención más personalizada.

### **Mejorar los procesos de planificación educativa e incorporar los diseños universales de aprendizaje**

La inclusión desafía las formas tradicionales de organizar las situaciones de aprendizaje para un grupo “supuestamente homogéneo” con diferenciaciones sólo para algunos; aquellos etiquetados como con necesidades educativas especiales. La transformación de las prácticas pedagógicas para que sean más diversificadas es uno de los principales desafíos que se derivan del estudio, y un aspecto crítico para lograr la máxima participación, y el óptimo desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña.



Los diseños universales de aprendizaje exigen la utilización de una variedad de estrategias para motivar a los niños y explorar sus conocimientos y experiencias previas, ofrecer diferentes medios de expresión y ejecución, y una variedad de métodos y actividades que den respuesta a los diferentes niveles, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje, códigos de comunicación, los valores y concepciones de las culturas de origen de los niños, y las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.

Una de las principales barreras identificadas en el estudio es la predominancia de enfoques homogéneos en cuanto a las estrategias y actividades de aprendizaje, personalizando los tiempos de ejecución y haciendo un esfuerzo por utilizar diferentes medios para comunicarse con los niños y que éstos comprendan lo que tienen que hacer. El cierre de las unidades didácticas es otra de las debilidades detectadas que limita el aprendizaje, ya que es un elemento esencial para sintetizar y analizar el proceso seguido y lo que han aprendido y las dificultades que hayan podido experimentar algunos niños y niñas, de manera que se puedan identificar los apoyos que requieren para participar y progresar adecuadamente en su aprendizaje.

Se recomienda dar prioridad a la realización de acciones de formación en relación con el diseño universal de aprendizaje y una pedagogía inclusiva que sean de carácter práctico, así como intercambiar experiencias relacionadas con la planificación y situaciones de aprendizaje accesible a todos.

### **Fortalecer la participación de los niños y niñas y protagonismo en su proceso de aprendizaje, especialmente en actividades orientadas a la indagación y exploración, y el aprendizaje cooperativo**

El estudio muestra que las interacciones y el trato hacia los niños son una de las principales fortalezas de los jardines, lo cual es fundamental para su bienestar y favorecer su aprendizaje. Sin embargo es necesario fortalecer el rol protagónico de los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y en las decisiones que les afectan.

Se recomienda fortalecer la participación de los niños y niñas a través de diferentes acciones como la elección de temas a tratar en los proyectos de aprendizaje, en el establecimiento de las normas de convivencia, en la elección de juegos y actividades o en la forma de desarrollar una actividad, o en la organización del espacio y la ambientación del aula. Es también importante conocer sus opiniones sobre los métodos de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, las formas de evaluación, e involucrarlos en la evaluación de sus propios progresos. Los niños pueden expresar su opinión a través de diferentes medios además del lenguaje oral, tales como la dramatización, el dibujo, danza, o materiales visuales.

Los niños y niñas no aprenden solo de los adultos sino también de sus pares, por lo que la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo que permitan aprender con y de los otros, es una estrategia muy poderosa para propiciar la participación y el aprendizaje de todos, y crear un clima de colaboración en el aula que valore las diferencias como una oportunidad que beneficia a todos.

El aprendizaje cooperativo implica una responsabilidad por alcanzar una meta común en colaboración, en la que cada uno cumple un rol y aporta en función de sus posibilidades. Si bien las estrategias de aprendizaje cooperativo son sumamente útiles para atender la diversidad es importante que los niños también tengan la oportunidad de participar en actividades individuales, porque esto permite dar respuesta a diferentes preferencias de los estudiantes a la hora de aprender.

### **Utilizar variedad de procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los niños, las prácticas pedagógicas y los contextos de aprendizaje**

La creación de situaciones de aprendizaje accesibles a todos supone un amplio conocimiento de cada niño; sus fortalezas y dificultades, su ritmo y capacidad de atención, los factores que facilitan su aprendizaje, sus preferencias y estilos de aprendizaje y sus necesidades educativas más específicas o especiales en algunos casos. Esto implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje, y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece para identificar en qué medida se ajusta a sus necesidades y características y qué ayudas y apoyos requieren para tener éxito en su aprendizaje y participar en las actividades educativas (Blanco R, 1999 a).

Las educadoras han de tener una actitud constante de observación y reflexión para interpretar las dificultades que encuentran los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y de participación con el fin de hacer los ajustes que sean necesarios. En muchas ocasiones será necesario modificar la planificación inicial, modificar el ritmo de lectura de un cuento, retomar contenidos anteriores, utilizar material complementario, diseñar actividades para reforzar ciertos aprendizajes, entre otros.

Se recomienda promover el uso de diferentes instrumentos de evaluación, ya que en los jardines estudiados solo se utilizan los instrumentos institucionales estandarizados, potenciando la evaluación de los procesos de enseñanza y del contexto educativo porque ésta es prácticamente inexistente, siendo fundamental para introducir retroalimentación a la práctica e introducir los cambios necesarios para facilitar la participación y aprendizaje de todos los niños, especialmente de aquellos con discapacidad o rezago en el desarrollo.

Un aspecto de especial importancia es fortalecer las competencias de las educadoras y desarrollar instrumentos sencillos que permitan identificar de forma oportuna a los niños y niñas que puedan presentar una discapacidad o rezago en el desarrollo, para derivarlos a los servicios o profesionales que puedan hacer una evaluación en profundidad.

### **Definir en el proyecto educativo institucional estrategias para garantizar una transición fluida desde el hogar al jardín, entre los diferentes niveles al interior del jardín y entre éste y las escuelas de básica.**

Como se desprende del estudio, la transición entre niveles al interior de los jardines se lleva a cabo de manera fluida y forma parte de la cultura de la educación parvularia, pero no suele estar

suficientemente explicitado en el proyecto educativo de los jardines. El desafío es contar con una mayor planificación y estructuración de las diferentes transiciones, considerando algunos aspectos específicos en el caso de los niños y niñas con discapacidad, y estableciendo mecanismos efectivos para facilitar la transición a la educación básica, que como se ha señalado, es el aspecto más crítico. Este plan de transición ha de considerar tanto las necesidades de apoyo de los niños y niñas como de las familias.

Una transición fluida en esta etapa pasa necesariamente por la participación de la familia y la colaboración entre distintas instituciones. La transferencia de información entre el hogar y el jardín es un factor crucial para el éxito de la transición, así como entre las diferentes educadoras del jardín y de éstas con las y los docentes de básica. En parte, esto significa asegurar que el jardín pueda conocer las características y necesidades del niño o niña y que la familia sea capaz de transmitir que sabe acerca de él o ella.

Antes de la incorporación al jardín es importante que las familias hagan unas cuantas visitas para que conozcan el jardín y la sala en la que se incorporará su hijo o hija. Asimismo las educadoras pueden visitar el hogar para conocer cómo se desenvuelve el niño o niña en el contexto familiar y que este pueda familiarizarse con las profesionales que estarán a su cargo. Estas visitas y las sesiones de intercambio de información permiten tener tiempo para asegurar que los recursos humanos y materiales están disponibles antes de la llegada del niño o niña, sobre todo si son necesarios equipos especiales o adaptaciones físicas del entorno, así como disponer de tiempo para la información y formación del personal (UNESCO 2001).

La transición entre el jardín y la escuela básica implica tanto la transferencia de información acerca de los niños como los preparativos necesarios en el establecimiento que los recibe, y el apoyo a los padres para enfrentar la nueva situación. Existen diferentes estrategias para favorecer este tránsito como las reuniones de articulación entre el personal del jardín y de la escuela en las que se comparte información acerca de los niños y sus necesidades específicas, la visita de los docentes de la escuela básica al hogar y/o jardín infantil para observar cómo se desenvuelve e interactúa con los adultos y sus pares, así como que los niños visiten su futura escuela o se organicen actividades lúdicas entre los niños del jardín y de la escuela de básica.

La transición entre el jardín y la escuela básica se facilitará si se comparte un formato común de registro, que sea significativo para ambos establecimientos, y si se designa un responsable en ambas instituciones que coordine las acciones orientadas a lograr una transición fluida.

**Fortalecer el trabajo colaborativo entre el equipo pedagógico, fortaleciendo la participación de las técnicas en los procesos de toma de decisiones.**

El estudio evidencia que cuanto mayor es el nivel de colaboración en los jardines mayor es la satisfacción profesional y mejor atención se brinda a todos los niños y niñas. El equipo directivo puede jugar un rol fundamental para impulsar espacios y tiempos que faciliten la colaboración

entre educadoras, entre educadoras y técnicos y entre el equipo pedagógico y los profesionales de apoyo

En las escuelas inclusivas los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración. La enseñanza colaborativa y el intercambio posterior de reflexiones es una herramienta muy eficaz para ayudar a los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado. La colaboración implica una relación de igualdad y de confianza entre los diferentes involucrados, y la complementariedad de conocimientos, experiencias y puntos de vista para comprender y resolver de mejor manera un problema o situación. Además el trabajo colaborativo entre los docentes es un modelo para los niños. Este nuevo estilo de abordar la tarea educativa supone importantes desafíos para los involucrados porque exige romper con esquemas y estructuras competitivas e individualistas fuertemente instaladas.

La presencia de técnicas en las salas es una oportunidad para llevar a cabo una planificación y enseñanza en colaboración que será sumamente beneficiosa para todos los niños, sin embargo la evidencia muestra que no suele haber una enseñanza colaborativa entre ambas profesionales, y las relaciones no son simétricas sino de jerarquía y subordinación, lo cual no favorece la colaboración.

La colaboración puede adoptar diversas formas: espacios de reflexión e intercambio de experiencia sobre las prácticas pedagógicas; observación mutua y análisis y reflexión posterior de las clases, procesos de mentoría para los profesores noveles, y enseñanza colaborativa dentro de la salas. Para que la colaboración sea eficaz han de darse una serie de condiciones: aprender a compartir responsabilidades, estar abierto a ser observado y a los comentarios de otros colegas, organizar el aula de forma que resulte posible la presencia de otro profesional, disponer de tiempos y espacios suficientes para la coordinarse, planificación y evaluación conjunta; y ofrecer oportunidades de formación para desarrollar las competencias necesarias.

### **Fortalecer el liderazgo distribuido o compartido y las competencias de los equipos directivos**

La inclusión y la atención a la diversidad es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y los directores/as juegan un rol clave para asegurar las condiciones que faciliten que los diferentes actores asuman su parte de responsabilidad. La evidencia internacional muestra que el compromiso de los equipos directivos con la inclusión y la atención a la diversidad, sus capacidades para impulsar y gestionar los procesos de cambio, y un liderazgo que favorece la participación y centrado en aspectos pedagógicos, y no sólo administrativos, son algunos elementos clave para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Un liderazgo de este tipo promueve el trabajo conjunto del equipo docente para tomar decisiones y resolver problemas en colaboración, prestando apoyo para enfrentar los procesos de cambio y hay una preocupación por generar un buen clima que favorezca el bienestar de la comunidad educativa. El hecho de instalar una gestión colaborativa al interior de los establecimientos, implica que se desarrollen y potencien capacidades de innovación, colaboración y liderazgo de diversos

actores educativos relevantes, principalmente los docentes, considerando y haciendo partícipes además, a estudiantes y familias.

Se recomienda desarrollar un modelo de liderazgo que oriente la labor de las directoras y fortalecer sus competencias a través de procesos de formación y asesoramiento por parte de JUNJI e INTEGRA. Es preciso también reducir tareas administrativas y burocráticas para fortalecer la función de acompañamiento pedagógico a las técnicas y educadoras. En este sentido, sería recomendable que las directoras puedan hacer observaciones en las salas para identificar cuáles son las fortalezas y debilidades así como las necesidades de las educadoras para avanzar hacia una mayor inclusión.

**Promover una mayor participación de las familias en la toma de decisiones y fortalecer sus competencias como primeros educadores de sus hijos e hijas.**

Existe un amplio reconocimiento respecto que los padres son los principales educadores de sus hijos y que su participación y formación son esenciales para el adecuado desarrollo de los niños y una mejor relación con ellos. Así como existe abundante evidencia acerca de la correlación entre el nivel socioeconómico y educativo de las familias y el aprendizaje de los estudiantes, otros estudios demuestran que hay otros factores que también inciden de manera importante y sobre los que se puede influir, como por ejemplo la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad en programas educativos (Ministerio Educación de España 2011). Esta participación es aún más necesaria y beneficiosa en el caso de los niños y niñas de otras culturas o en situación de discapacidad, porque permite tomar decisiones que sean pertinentes a las necesidades y características de estos grupos sociales, y favorece una mayor continuidad y coherencia entre el hogar y el jardín.

Existen diferentes tipos de participación; informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa, siendo las tres últimas las que más contribuyen al aprendizaje y el éxito de la inclusión. Los jardines infantiles estudiados se caracterizan por ser abiertos e involucrar a las familias en actividades tales como la planificación de encuentros de celebración, el intercambio de información, el apoyo en actividades en la sala o fuera del jardín, y la confección de materiales y recursos.

Las acciones orientadas a las familias debieran centrarse fundamentalmente en la orientación, formación, y la participación en toma de decisiones y en las actividades educativas y extracurriculares. Se recomienda fortalecer la participación en la toma de decisiones del proyecto educativo, las normas de convivencia y de funcionamiento del jardín, y en las decisiones que puedan afectar a sus hijos, así como en los procesos de evaluación del funcionamiento del centro y de los progresos de sus hijos e hijas. Alcanzar este objetivo requiere generar instancias de participación efectivas y canales fluidos de comunicación constante con ellas para que puedan tomar decisiones informadas, prestando especial atención a las familias con escaso nivel educativo, que provienen de otras culturas o tienen hijos con discapacidad.

La información a las familias, en términos comprensibles para ellas, sobre la situación y necesidades de sus hijos y el apoyo que les pueden brindar, es otro elemento importante a considerar para que puedan tomar decisiones adecuadas, especialmente en el caso de los niños y niñas con discapacidad.

Finalmente, es importante definir un plan de formación para las familias orientado a fortalecer sus competencias parentales, porque las familias reclaman mayor orientación sobre pautas de crianza y cómo ayudar a sus hijos. Este plan debería partir de un diagnóstico de las necesidades y preocupaciones de los padres o responsables de los niños, y abordarlas a través de acciones formativas que incorporen sus aportes y en las que tengan un rol protagónico, considerando los tiempos disponibles de las familias para su participación.

Estas actividades formativas se pueden complementar con espacios de encuentro que tengan como propósito ampliar el bagaje cultural, la recreación y la interacción entre las familias como talleres literarios, cuentacuentos, visionado de películas o videos, etc. Estas iniciativas pueden surgir desde las propias familias. Los grupos de autoayuda de padres de niños y niñas con discapacidad constituyen también una estrategia muy valiosa porque pueden servir de referente y ayuda para aquellas otras familias que dudan sobre cuál es la mejor opción para sus hijos.

### **Incorporar a los profesionales de apoyo como un miembro más de la comunidad educativa y fortalecer su participación en la toma de decisiones de carácter general**

La atención de la diversidad, y de la discapacidad en particular, debe ser asumida por el conjunto de profesionales del jardín, ya que es imposible que un sólo profesional reúna todos los conocimientos necesarios para responder a las necesidades de todos los niños y niñas. Los profesionales de apoyo, ya sean fijos o itinerantes, han de considerarse como un miembro más de la comunidad educativa para favorecer su sentido de pertenencia y su participación en la toma de decisiones educativas de carácter general, de manera que se beneficien todos los niños y niñas del jardín.

El hecho de que los profesionales atiendan diferentes jardines dificulta que puedan participar en espacios de toma de decisiones educativas de carácter general, que trasciendan a un niño o niña en particular, por lo que sería necesario que los tiempos asignados en los jardines para el trabajo colectivo del equipo pedagógico se decidieran, en la medida de lo posible, considerando los días de atención de los profesionales de apoyo en el jardín.

La definición de los apoyos y cómo se va a organizar su labor tiene que ser un componente del proyecto educativo institucional, consensuando sus funciones, estableciendo las instancias de participación de estos profesionales y su modelo de intervención. Un aspecto importante es definir de forma realista las funciones que van a realizar y la distribución de los tiempos para cada una de ellas.

Los profesionales de apoyo han de concebirse como un recurso para el jardín, y no solo para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, de manera que se beneficien todos los niños, docentes y familias. Estos profesionales pueden colaborar en el proyecto educativo y las planificaciones de aula, aportar materiales y estrategias, colaborar en la evaluación de los niños y de la enseñanza y diseñar instrumentos de evaluación, realizar actividades de formación para docentes y familias, y coordinarse con otros servicios e instancias de la comunidad que puedan contribuir a atender de forma integral las necesidades de todos los niños y niñas y sus familias.

Las políticas de apoyo deberían orientarse a la prevención de las dificultades de aprendizaje y de participación, y no solo a resolver problemas que ya han hecho aparición. Esta perspectiva implica que los profesionales de apoyo colaboren con las educadoras y familias aportando sus conocimientos y experiencia para que estos sean cada vez más capaces de dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas y optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Cuando se brinde apoyo directo a los niños y niñas, hay que privilegiar que sea dentro de la sala de manera que sirva de modelado para las educadoras y se beneficien todos los alumnos. Existen distintas estrategias, modalidades e intensidades de apoyo y con un mismo niño o niña se pueden combinar varias de ellas, dependiendo del tipo y grado de necesidades que éstos presenten, de la dinámica del aula (estilo de enseñanza, organización, interacciones) y la capacidad de trabajo en conjunto de la educadora y profesional de apoyo

**Utilizar una amplia gama de juegos y materiales didácticos pertinentes y accesibles a todos y fortalecer el uso de las TICs.**

Si bien los jardines reciben un set de materiales por parte de JUNJI e INTEGRA, también adquieren y elaboran materiales propios para el desarrollo de distintas actividades. En la mayoría de los jardines estudiados el material es adecuado a la edad de los niños y niñas y se relaciona con sus intereses, pero es necesario contar con un mayor número de juegos y materiales que sean pertinentes para niños y niñas de diferentes culturas y contextos, así como juegos y materiales adaptados o específicos para niños y niñas con discapacidad.

En general, los centros deberían contar con un material utilizable por todos los niños desde el punto de vista de las dimensiones, la facilidad para manipular y usar, como por ejemplo tijeras para los niños zurdos. Los materiales gráficos, los juegos y cuentos deberían abordar temas relativos a las peculiaridades de las diferentes culturas y fomentar el respeto hacia otras costumbres y modos de vida.

En el caso de los niños y niñas con discapacidad se pueden hacer adaptaciones en el material de uso común o adquirir materiales específicos según el tipo de discapacidad. Por ejemplo dibujos o gráficos en braille, juegos de manipulación con piezas grandes, puzles con imanes, lápices con adaptadores, juegos con efectos sonoros y diferentes texturas que acompañen los estímulos visuales, o con efectos luminosos en el caso de niños con discapacidad auditiva, dominós en relieve, entre otros.

Se recomienda asimismo fortalecer el uso de las TICs para ampliar las oportunidades de aprendizaje para todos los niños, especialmente aquellos con discapacidades. Existen programas informáticos específicamente diseñados para trabajar el desarrollo del lenguaje oral con los niños y niñas con discapacidad auditiva que se basan en la percepción visual y el movimiento que pueden ser muy beneficiosos para todos los niños. Otros programas para niños con discapacidad visual que utilizan información auditiva y refuerzos verbales también son beneficiosos para todos los niños. Además de los programas informáticos para trabajar diferentes habilidades, es necesario realizar adaptaciones para el uso de las computadoras como teclados y mandos adaptados, pantalla táctil o tableta digitalizada entre otros

**Organizar el espacio del aula de forma que se favorezca la autonomía y movilidad de todos y se pueda adaptar a los distintos tipos de actividades y agrupamientos.**

Los niños y niñas con mayores dificultades habrán de ubicarse donde tengan un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y la educadora. Si en el aula hay niños con discapacidades sensoriales o motoras es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización (Blanco, R 1999 a)

Es importante cuidar la acústica de las aulas en beneficio de todos los niños y niñas, pero especialmente para aquellos que presenten dificultades en el acceso a la información auditiva y a la comprensión de los mensajes que se transmiten oralmente. Los jardines pueden utilizar estrategias sencillas como cubrir las paredes con paneles de corcho u otros materiales que absorban las vibraciones, o poner protectores de fieltro en las patas de las mesas y sillas.

La disposición del mobiliario debe permitir la movilidad de todos, dejando espacios mínimos entre los diferentes elementos del mobiliario, especialmente si hay niños que usan sillas de ruedas. El mobiliario fijo (estanterías, armarios), debe estar pegado a la pared, y señalar los espacios y materiales con pictogramas o fotografías, que podrán ser de relieve si en el aula hay algún niño con discapacidad visual. También puede ser necesario mobiliario específico como sillas con reposacabezas, reposapiés, o mesas con hendiduras, entre otros.



## BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Amartya K. Sen (1999). “Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo”. Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo. París. 14 de marzo de 1999.

Bank-Mikkelsen, NE (1959). *A Metropolitan area in Denmark, Copenhagen Kugel-W Wolfensberger. Cahgin Patterns in Residential Services for the mentally retarded*. Washington: President’s Committee on Mental Retardation.

Benavides Maryorie et al (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Blanco R (1999 b). “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* n° 48, Abril 199. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO,

Blanco R (2009). “La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas”, en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. Álvaro Marches, Juan Carlos Tudesco y César Coll. Págs 87-99. Fundación Santillana/OEI, Madrid, España.

Blanco, R (2005). “La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas educativas”, *Revista Enfoque Educativos*, Volumen, 7, n° 1. Año 2005. Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Pp 11-33

Blanco, R y Umayahara, M (2004). *Síntesis regional de indicadores de la primera infancia* OREALC/UNESCO, Santiago.

Blanco, R. (1999 a) “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo” en Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Editorial Alianza psicología. Madrid, España

Blanco, R; Mascardi, L; Narvarte L (2010) *Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad – SIRIED. Propuesta metodológica*. OREALC/UNESCO Santiago: Santiago de Chile.

Booth T; Ainscow, M (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile, OREALC/UNESCO, 2004. 117p. (Versión original en inglés BoothT; Ainscow, Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK 2000

Booth, T; Ainscow; M; Kingston, D (2006). *Índice de Inclusión: desarrollando el juego, la participación y el aprendizaje en educación infantil*. Traducción y Adaptación al Castellano: Francisca González-Gil; María Gómez-Vela Cristina Jenaro. INICO: Universidad de Salamanca, España 2007. Versión original en inglés BoothT; Ainscow, Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK 2000

CATS (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA. Disponible en: [www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html](http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html).

Chile Crece Contigo (2010). *Cuatro años creciendo juntos. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia: Chile Crece Contigo 2006-2010*. MIDEPAN/MINSAL: Santiago, Chile

Consejo Asesor Presidencial Para la Reforma de las Políticas de Infancia (2006) *El futuro de los niños es siempre hoy. Propuesta del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de Políticas de Infancia*. Disponible en [http://www.opech.cl/bibliografico/calidad\\_equidad/Informe\\_final\\_infancia.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Informe_final_infancia.pdf)

Echeíta, G (2006). *Educación para la educación. Educación sin exclusiones*. Morata, Madrid

Barrera, F.; Calvo, C.; France F.; Hidalgo, J. (2010) *Comunidades de Aprendizaje de Educadoras en Fundación Integra*. Disponible en [http://web.integra.cl/doctos\\_cedoc/archivos/documentos/NUEVO%20MATERIAL\\_Comunidades%20de%20aprendizaje%20.pdf](http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUEVO%20MATERIAL_Comunidades%20de%20aprendizaje%20.pdf)

FONADIS (2004) *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*. Disponibles en [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/encuestas\\_discapacidad/pdf/reultados3.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/reultados3.pdf)

Fundación Hineni (2008). *Modelo de Evaluación Inclusiva. Enfoque y componentes*. Santiago de Chile: Fundación HINENI

Fundación Integra (2009) *Bases para una implementación flexible del currículum en Fundación Integra*. Disponible en [http://web.integra.cl/doctos\\_cedoc/archivos/documentos/BASES\\_%20PARA\\_%20IMPLEMENTACION\\_FELIXBLE\\_%20CURRICULUM\\_FUNDACION\\_INTEGRA\\_%202009.pdf](http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/BASES_%20PARA_%20IMPLEMENTACION_FELIXBLE_%20CURRICULUM_FUNDACION_INTEGRA_%202009.pdf)

Idea País (2013). "Educación Inicial en Chile", en *Informe "Educación para Todos" año 2013*, disponible en [http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4\\_EDUCACION\\_INICIAL.pdf?1380036820](http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4_EDUCACION_INICIAL.pdf?1380036820)

JUNJI (2010 a) *El Enfoque Territorial en el Trabajo Educativo de JUNJI*, Colección Currículo II. Disponible en <http://junjinet.junji.gob.cl/Centro%20de%20documentacin/Textos%20de%20apoyo%20did%3%A1ctico%20para%20educadoras%20y%20t%3%A9cnicos/Colecci%C3%B3n%20Curr%C3%ADculo%20II%20-%20N%C2%BA%206%20EI%20enfogue%20territorial%20en%20el%20trabajo%20educativo%20de%20JUNJI.pdf>

JUNJI (2010 b) *Referente curricular*. Disponible en [http://www.junji.gob.cl/portal/biblioteca/Referente\\_curricular.pdf](http://www.junji.gob.cl/portal/biblioteca/Referente_curricular.pdf)

JUNJI (2010 c) *Las Comunidades de Aprendizaje en las Juntas Nacionales de Jardines Infantiles: un desafío institucional*. Colección Currículum II. Disponible en [http://issuu.com/junji/docs/3\\_las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje](http://issuu.com/junji/docs/3_las_comunidades_de_aprendizaje)

JUNJI (2012). *Política de Supervisión*, disponible en [http://www.junji.gob.cl/portal/biblioteca/2014/Pol%C3%ADtica\\_Supervision\\_2012.pdf](http://www.junji.gob.cl/portal/biblioteca/2014/Pol%C3%ADtica_Supervision_2012.pdf)

Lansdown, G (2001). "Promoting children's participation in democratic decision-making". *Innocenti Insight* nº6. Florencia: UNICEF: Centro de Investigaciones Innocenti

Love, Schochet and Meckstroth (2000) "Investing in effective Childcare", en *From early child development to human development: investing in our children's future*

Melhuish, E (2008) "Educación en la Primera Infancia: Investigación y Política en el Reino Unido". Presentación seminario JUNJI, Santiago, Chile, noviembre de 2008.

Milicic, N. y Aron, A. M. (2000) "Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar", *Rev. Psyke* vol 9, n°2, Nov. Pp 117-125.

Ministerio de Educación de Chile (2004). *Nueva visión y perspectiva de la educación especial: Informe de la comisión de expertos*, Ministerio de Educación de Chile

Ministerio de Planificación de Chile (2011). *Evaluación y Monitoreo del Sistema Integral de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo*. Ministerio de Planificación: Santiago de Chile

Ministerio Educación Chile/Fundación Chile (2013). *Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: MINEDUC/Fundación Chile

Ministerio Educación de Chile (2005) *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Disponible en [http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases\\_curriculares\\_educacion\\_parvularia.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201308281105060.bases_curriculares_educacion_parvularia.pdf)

Ministerio Educación de Chile (2009) *Programa de Integración Escolar PIE. Decreto Supremo 170 de 2009. Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (Directores y Sostenedores)*. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201403071048090>.

Ministerio Educación de Chile/Universidad Central de Chile (2009). *Estudio sobre Criterios y orientaciones de flexibilización del currículum para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Duk, C., Loren, C. y Fuenzalida, I.

Ministerio Educación España (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE n° 9. Madrid: Ministerio de Educación de España

Molina, Helia (2010) "El modelo de Chile Crece Contigo (ChCC)" en *Taller Modelos de Atención a la Primera Infancia. Lecciones de política para Centroamérica*, Banco Interamericano de Desarrollo, Secretaría de la Integración Social Centroamericana 2 y 3 de diciembre de 2010, disponible en [file:///C:/Users/vero/Downloads/OTROS%20003%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/vero/Downloads/OTROS%20003%20(2).pdf)

Moliner García, o. (2008) "Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 6, No. 2, pp. 27-44. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55160204.pdf>

Morales, F. (2013) "Radiografía de la institucionalidad para la primera infancia en Chile" en *Clave de Políticas Públicas. Serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia*, noviembre de 2013, n° 20, Instituto de Políticas Públicas UDP. Disponible en

[http://www.politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/376/Radiografia\\_de\\_la\\_institucionalidad\\_para\\_la\\_primera\\_infancia\\_en\\_Chile.pdf](http://www.politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/376/Radiografia_de_la_institucionalidad_para_la_primera_infancia_en_Chile.pdf)

OREALC/UNESCO (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

OREALC/UNESCO Santiago (2013) Sistema Regional de Información Educativa de los estudiantes con discapacidad, SIRIED. Resultados de la primera fase de aplicación, disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/SIRIED-resultados-primera-fase-aplicacion.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos (2012). *Miradas sobre la educación en Iberoamerica. Metas Educativas 2021*. OEI: Madrid, España.

SENADIS (2013 a). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. SENADIS: Santiago. Disponible en <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Politica-Nacional-para-la-Inclusion-Social-de-las-Personas-con-Discapacidad.pdf>

SENADIS (2013 b). *Plan Inclusión de la Primera Infancia y Atención Temprana*, Servicio Nacional de la Discapacidad, Gestión 2013; Archivo Digital SENADIS.

SENADIS/JUNJI (2013 c). *Convenio de Transferencia y Ejecución. Servicio Nacional de la Discapacidad y Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Archivo digital SENADIS.

Solé, I, Cesar Coll (1993). “Los profesores y la concepción constructivista”, en *Constructivismo en el aula*. Graó, Barcelona, pp 7-23.

Staimback, S. y Staimback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Tomasevski Katarina (2002) “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, en *Cuadernos pedagógicos*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

UNESCO (1994) *Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad Especiales*, Salamanca, España.

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors. París: Ediciones de la UNESCO

UNESCO (2001). *Open File for Inclusive Education*. UNESCO/París.

UNESCO (2005 a). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. Ediciones UNESCO/París.

UNESCO (2005 b). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All*. Ediciones De la UNESCO. París.

UNESCO (2007) *Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. Ediciones UNESCO. París.

UNESCO (2008). “¿Cómo articular la atención y educación de la primera infancia y la enseñanza primaria?”, *Notas de la UNESCO sobre políticas de la primera infancia*. Nº 44 Octubre-Diciembre de 2008

UNICEF (2007). “Estándares de desarrollo y aprendizaje temprano”. *Serie reflexiones Infancia y adolescencia* nº8. UNICEF: Santiago de Chile

UNICEF/UNESCO (2008). *Un enfoque de la Educación Para Todos basado en los Derechos Humanos*.

UNICEF/UNESCO/HINENI (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. UNICEF: Santiago de Chile

United Nations Economic and Social Council (2003). *Right to Education. Scope and Implementation*. General Comment 13 on the right to education (Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights) ED-2003/WS/73 (UNESCO; Paris)

Warnock, M (1979). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. London; England.