



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

Facultad de Educación
Pedagogía en Educación Parvularia

EDUCADORAS DE PÁRVULOS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA COMUNA LA FLORIDA

Paula Alejandra Carvajal Mandiola
Carolina Belén Durán Santibañez

Profesor Guía: Luis Sandoval Vásquez

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Capítulo I.....	7
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
Capítulo II.....	11
MARCO TEÓRICO	11
Capítulo III	37
METODOLOGÍA.....	37
Tipo de Muestra	39
Capítulo IV.....	50
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	50
Capítulo V.....	59
CONCLUSIONES	59
Bibliografía.....	62

Resumen

Se estudian las percepciones de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva en jardines infantiles pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de la comuna de La Florida en el año 2014.

La metodología empleada en este proyecto fue de tipo cuantitativa, de alcance descriptivo, se utilizó un diseño de investigación no experimental, transversal. La medición se realizó con un instrumento tipo escala Likert y para su confiabilidad se aplicó el método test- retest.

Los resultados muestran que las educadoras de párvulos que se desempeñan en jardines pertenecientes a la JUNJI tienen percepciones bastantes favorables hacia Educación Inclusiva.

“Ningún niño es igual a otro pero todos deben tener las mismas oportunidades”

Introducción

El tema de esta investigación es sobre las percepciones que tienen las educadoras de párvulos acerca de Educación Inclusiva, tema elegido por diversas razones. En los años de estudio que cursaron las autoras, aprendieron de Educación Inclusiva, siendo uno de los aspectos más llamativos en sus prácticas, especialmente por los métodos utilizados para abordar la diversidad en jardines infantiles.

Frente a la diversidad, surge inicialmente la **Integración Escolar**, que consiste en el proceso que posibilita al niño desarrollar una vida como ser social, en que la escuela le brinda los medios y condiciones para participar en el conjunto de actividades escolares y sociales.

Con el tiempo, la integración reveló insuficiencias, por lo que se dio paso a la **Educación Inclusiva**, la cual implica cambios profundos en el currículo; la metodología y la organización de los establecimientos (jardines infantiles), ya que se pretende que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de aprender independiente de sus características. Esto provoca una cuota de ansiedad e incertidumbre en las educadoras de párvulos pues deben satisfacer las necesidades de todo niño y niña y muchas veces no tienen las herramientas o la voluntad de hacerlo. El resultado ha sido que, en un cierto número de casos, los niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) sean integrados a un currículo que no pueden seguir y terminan por transformarse sólo en presencias físicas en el aula (Blanco, 2006).

En Chile la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad constituye un modelo educativo que busca superar los tradicionales modelos sobre los que se ha basado la educación de las personas con discapacidad, representando un cambio en el concepto y las prácticas en torno al derecho a la educación. Lo cierto

es que la educación inclusiva es el modelo por el que se apuesta no sólo en Chile sino en el mundo entero (MINEDUC, 2004).

Se eligió este tema ya que las autoras en sus años de estudio asistieron a una cátedra sobre Educación Inclusiva que les permitió tomar conciencia acerca de su importancia.

Además, durante sus prácticas profesionales conocieron los métodos que se están implementando en los jardines infantiles dependientes de la JUNJI, que reciben niños con condiciones personales, sociales y culturales diferentes, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Respecto a esto, un buen número de educadoras de párvulos se refieren o comprenden solo la Educación Integrativa, no considerando otro tipo de metodología que abarque la diversidad de una forma más adecuada, la Educación Inclusiva. Con esta se puede alcanzar una educación diseñada a la medida de todos los niños/as en grupos heterogéneos, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula tradicional.

Estas son las razones principales que motivaron la realización de la investigación cuyos resultados se presentan a continuación y que pretendió comprender, describir y caracterizar las percepciones de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva, en jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI de la comuna de La Florida.

Para lograr este objetivo se elaboró un instrumento de evaluación tipo escala Likert para conocer las percepciones de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva.

El informe de investigación se ha organizado en cuatro capítulos.

En el capítulo I se plantea el problema incluyendo pregunta de investigación, objetivo general y objetivos específicos de investigación.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico con aportes de autores según sus conocimientos y estudios.

En el capítulo III se trata la metodología que se utilizó en esta investigación donde se explica el tipo de investigación, su alcance investigativo, el diseño de investigación, el tipo de variable definiéndolo conceptual y operacionalmente, se identifica unidad de análisis, su población y muestra de estudio.

En el capítulo IV se presentan los resultados que responden al problema investigación.

En el capítulo V se presentan las conclusiones de la investigación.

El total de las entrevistadas fueron 26 educadoras de párvulos, con un total de 269 respuestas y un subtotal de 234 respuestas entre las categorías muy de acuerdo, de acuerdo, muy en desacuerdo y en desacuerdo.

Capítulo I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Se ha observado que en los jardines infantiles dependientes de la JUNJI de la comuna La Florida, las educadoras de párvulos de esas instituciones han demostrado temor, miedo, ignorancia frente al tema de Educación Inclusiva e incluso rechazo a este tipo de educación, aplicando sólo la Educación Integrativa con niños con NEE o de diferentes culturas a pesar de lo que ofrece esta institución hoy en día.

Cabe señalar que la JUNJI es una institución del Estado de Chile creada en 1970 por la Ley N° 17.301, como un estamento autónomo vinculado al Ministerio de Educación y cuyo fin es atender la educación inicial del país.

Su compromiso consiste en entregar educación parvularia de calidad a niños y niñas, preferentemente menores de cuatro años y en situación de vulnerabilidad social, para así generar las mejores condiciones educativas y contribuir a la igualdad de oportunidades. De este modo, la institución pretende ayudar al desarrollo de las capacidades, habilidades y aptitudes de los párvulos y apoyar a las familias a través de los programas de atención educativa en salas cuna y jardines infantiles administrados en forma directa y por terceros.

Dentro del desarrollo de este compromiso, la JUNJI apunta a ofrecer una atención que considere la diversidad, conforme a una educación inclusiva que contribuya a la equidad y a la enseñanza de valores como el respeto y la tolerancia. El trabajo inclusivo de la JUNJI pretende beneficiar con igualdad de oportunidades tanto a los párvulos como a la comunidad educativa en general, en cuanto los considera a todos sin distinciones para la construcción de una mejor sociedad (MINEDUC, 2010).

Según un estudio realizado en el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) liberó las cifras del Censo 2012, que incluyen las relacionadas con la población con discapacidad que vive en Chile. De acuerdo a los datos obtenidos se puede conocer el total de personas con discapacidad según sexo, edad, región, nivel educacional,

trabajo y tipo de discapacidad. En Chile existen 2.119.316 personas con discapacidad, lo que representa el 12,7% de la población. Según la distribución por sexo, en el país hay 987.753 hombres (46,6%) y 1.131.563 mujeres (53,4%) con algún tipo de discapacidad. El 10% correspondía a personas con Discapacidad Intelectual lo que implica que un niño o una niña, mayor de 5 años, presenta retraso en el cumplimiento de las secuencias esperadas de desarrollo para sus iguales en edad y contexto sociocultural, en dos o más áreas sensorio-motriz, lenguaje, cognitiva y socialización (Integrados Chile, 2013).

Entre las características más relevantes, las personas con discapacidad intelectual requieren mayor tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal tales como vestirse o comer. En consecuencia, están más propensos a presentar dificultades en la educación escolar y pre-escolar, por ende se deben establecer objetivos que respeten sus ritmos de aprendizaje.

De esta manera, se usa el término discapacidad intelectual,

...cuando una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de: razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria (Luckasson y et al., 2002).

La Ley N°20.422 establece en Chile normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad.

De lo anterior se desprende la importancia de las oportunidades que se generen a nivel de educación parvularia para las personas con algún tipo de discapacidad. La percepción que tengan las educadoras de párvulos acerca del tipo de estrategia que debe utilizarse con estas personas es clave.

En este sentido, se desconocen las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva en jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva en Jardines Infantiles JUNJI?

Objetivo general

Caracterizar las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva en jardines infantiles dependientes de la JUNJI de la comuna La Florida, año 2014.

Objetivos específicos

- Describir las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, respecto de su nivel de conocimiento de Educación Inclusiva.
- Describir las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, sobre el proceso educativo de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en escuelas o centros especiales.
- Describir las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, sobre la modalidad enseñanza-aprendizaje de Educación Inclusiva en el nivel inicial.
- Describir las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, respecto a su formación académica sobre Educación Inclusiva.
- Describir las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, sobre el compromiso de padres y apoderados de alumnos con NEE.

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

Educación Especial

La Educación Especial cuenta en nuestro país con una vasta trayectoria. El 27 de octubre del año 1852 en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica bajo el gobierno del destacado educador y político, Don Manuel Montt hecho con el que se inicia la educación especial en el país.

Desde la década del 20 hasta la década de los 60 no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que además, junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales así como también, de aquellos niños con problemas Intelectuales.

En la década de los 70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial. En el comienzo del gobierno militar (1974) el Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía” (Bravo, 1974). Como respuesta a esta iniciativa, las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), realizar un seminario sobre educación especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática. A partir de esta instancia se generaron conclusiones y orientaciones para mejorar cualitativa y cuantitativamente esta rama de la educación.

En la década de los 80 se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la educación especial.

A partir de 1983 comienza a visualizarse un cambio en el enfoque de la educación especial, principalmente en la atención de los niños con discapacidades visuales y motrices. Este cambio, inspirado en el principio de “normalización”,

promueve la vinculación de la educación especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. Un ejemplo de ello, es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos alumnos que hubieran superado sus dificultades específicas, sin compromiso en el área intelectual.

A partir de los años 90, Chile inició el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se comprometió la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyesen a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

En el año 1994 se promulgó la Ley Establecer Normas sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284. Esta ley vino a fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990. Estas normativas impulsaron en los años siguientes, la incorporación de alumnos con discapacidad en la educación regular a través de la estrategia de proyectos de integración, posibilitando así el acceso de estos alumnos y alumnas al currículo, con los apoyos especiales adicionales necesarios para permitir su progreso en el plan de estudio común (Godoy, 2004).

En el año 2005, con la Ley N° 20.201 se incorporó Subvenciones a Establecimientos Educacionales y otros Cuerpos Legales que mejoró la normativa que regulaba la educación especial. Estableció el deber de resguardar y promover la integración armónica y asegurar el derecho de las personas con discapacidad a que accedan a la educación y progresen en sus aprendizajes en el marco del sistema escolar.

El decreto N°170/2009 fijó normas para determinar a los alumnos con NEE que serían beneficiados de la subvención para la educación especial, y tuvo como objetivo mejorar las condiciones de integración escolar de los niños y niñas chilenos que presentan "necesidades especiales" (MINEDUC, 2010).

Conceptos fundamentales

Educación Especial

La Educación Especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal, en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos propiamente de Educación Especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE, de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades Ley General de Educación 20.370 y Ley 20.422. Así, en la actualidad, cerca de 300.000 estudiantes que presentan NEE reciben subvención de Educación Especial (MINEDUC, 2014).

Diversidad

El término diversidad proviene del latín *diversitas* y se refiere a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, a la variedad, a la infinidad o a la abundancia de cosas diferentes, a la semejanza, a la disparidad o a la multiplicidad. La diversidad es un fenómeno, característica o hecho de todos los individuos de la sociedad por igual o de un determinado grupo social, para referirse a que cada uno de ellos tienen determinadas capacidades. La diversidad debe ser gestionada de modo que no se produzcan, o se corrijan, exclusiones o discriminaciones, por ejemplo, hacia una persona con capacidades diferentes. Estos últimos términos tienen una connotación negativa y por ello se creó la expresión diversidad funcional para decir que todos tenemos diferentes y diversas capacidades, y no discriminar a nadie. El término diversidad funcional también se usa como término alternativo al de discapacidad, invalidez o minusvalía (Madrigal, 2014).

El término diversidad es “Aquel que nos permite indicar, marcar o hablar de la variedad y diferencia que pueden presentar algunas cosas entre sí, aunque también es útil a la hora de querer señalar la abundancia de cosas distintas que conviven en un contexto en particular” (Marty, 2013).

En el contexto de una comunidad, por ejemplo, existen diferentes tipos de diversidades: cultural, sexual o biológica, entre las más recurrentes.

La cultural se refiere a la multiplicidad e interacción de diversas culturas que se pueden dar en una región en particular y que coexisten en el mundo. En este sentido y para preservarla es de vital importancia que los países que la ostentan cuenten con un adecuado y efectivo plan de preservación y promoción de las mismas que haga que estas busquen la integración porque sienten esta apertura que el lugar les ofrece para desarrollarse y evolucionar, respetando los códigos ajenos a su cultura y por supuesto también logrando el respeto hacia los suyos.

La diversidad sexual es la existencia de distintas orientaciones e identidades sexuales. Los grupos minoritarios, entre los que se encuentran homosexuales y bisexuales, se encargan de defender este concepto para que sus derechos no sean vulnerados y puedan acceder a las mismas posibilidades que la mayoría (heterosexuales).

La diversidad biológica o biodiversidad se refiere a la inmensa variedad de seres vivos que habitan el planeta tras millones de años de evolución. El equilibrio ambiental depende del mantenimiento y la protección de la biodiversidad. (Definición ABC, 2014)

Integración

La palabra integración se ha utilizado para definir una nueva forma de educación para aquellos niños con NEE. Con el decreto N°490/1990, se comenzó a normar la incorporación de niños con discapacidad a las aulas tradicionales. Esta nueva mirada respondió a la demanda social de terminar con la discriminación y segregación de quien es distinto o especial.

La integración es un fenómeno que sucede cuando un grupo de personas unen a alguien que está por fuera, sin importar sus características y sin fijarse en las diferencias. El acto de la integración es muy importante para todas las sociedades porque acerca a sus integrantes a la convivencia, a la paz y a la vida en armonía. Sin embargo, las diferencias y los prejuicios que las mismas generan hacen que muchas veces algunas personas se nieguen a integrar a aquellos que se hallan por fuera del grupo.

La integración es lo opuesto a la discriminación y a los actos a través de los cuales algunas personas sufren el desprecio o el aislamiento social. Para que se produzca una integración sensata y duradera, las personas deben dejar de lado prejuicios, miedos, temores o dudas sobre el otro, lo cual no siempre es fácil pero sí posible. Los prejuicios son siempre infundados y las generalizaciones que se aplican sobre determinado grupo social o étnico tienen como consecuencia un grave daño hacia las personas que sufren discriminación.

Es por esto que la integración es una parte esencial de la vida en armonía, porque supone que la persona no se ve invadida por esos miedos o inquietudes sino que, se libera de ellos y se abre a conocer a aquellas personas o realidades que puedan ser distintas a la propia. Para muchos especialistas, la integración debe generarse o estimularse desde que la persona es muy joven, de modo tal que su costumbre de compartir su vida cotidiana con varias personas de diferente tipo no sea luego un problema. Los niños suelen integrarse más fácilmente que los adultos porque no se ven tan atacados por prejuicios y pueden incluso disfrutar la vida más que los adultos.

Inclusión

“La inclusión es un proceso sin fin para encontrar mejores formas, cada vez más adecuadas, de responder a la diversidad. Tiene que ver con el hecho de convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia” (Martínez, 2011).

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación general. La inclusión implica que, todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Blanco, 2012).

Históricamente la Inclusión Educativa como concepto en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnia, lenguaje, género y nacionalidad, entre otras diferencias, que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento refuerza la idea, de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales (Fuchs & Fuchs, 1994).

La migración del concepto de inclusión desde la Educación Especial a espacios relacionados con la educación general (o regular) ha producido avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo, al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes.

En Chile, por ejemplo, las salas de clases de escuelas regulares, han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros, desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a

un estudiante que no tiene discapacidad. El concepto de inclusión también es representado como un equivalente al de asimilación debido a que sus orígenes están epistemológicamente ligados a una tradición positivista, propia de la educación especial tradicional. Slee (2001) refuerza esta idea al argumentar la existencia de representaciones limitadas sobre la Educación Inclusiva, entre las que se cuentan una construcción a un marco tradicional de la Educación Especial, sustentada en una visión médica de la diferencia y una desconexión de las políticas de Inclusión Educativa del contexto general de políticas educacionales.

Desde otra perspectiva, organismos internacionales como la UNESCO (UNESCO, 2005) han explicitado la idea de que la Inclusión Educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, deberían gozar y ejercer el derecho a la educación.

La tendencia inclusiva en educación, ha movilizó la construcción de una serie de políticas a nivel de organismos internacionales que han sido traducidas en acciones educacionales referidas fundamentalmente a permitir que todos los niños tengan acceso al sistema educacional regular. Ejemplos de esto en Chile son la construcción de una política de Educación Especial, el desarrollo de un programa intercultural y la construcción de proyectos de asistencia técnica a escuelas que evidencian bajos logros en mediciones de aprendizaje y altas tasas de repitencia y deserción escolar, entre otros (MINEDUC, 2007).

Así, estas políticas han posibilitado la creación de programas compensatorios en la escuela, para que aquellos niños que habían sido excluidos y marginados del sistema pudiesen participar de él. Sin embargo, la Inclusión Educativa, a pesar de que se ha convertido en un concepto de uso bastante amplio en el contexto educativo, trae consigo diversos discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión. Al respecto, (Graham, 2006) argumenta que el término inclusión sugiere un “traer dentro”, un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado. Sería razonable argumentar

que hay un centro implícito al término inclusión, para el que se privilegian nociones discursivas de lo preexistente por medio de incluir al otro en un espacio prefabricado, naturalizado.

Desde esta perspectiva, se esperaría que el término, implícitamente denotara un espacio que está conformado por aquellos sujetos que sí han podido ser parte de un sistema escolar regular o normal. Así, el concepto de inclusión hace referencia a la construcción de un “Otro” (alumno que sale de los límites de la norma), a uno que no ha tenido el privilegio o, en palabras actuales, el derecho de estar en esos espacios educativos, por tanto, se busca aproximar a esos “Otros” a estos espacios regulares contruidos social y culturalmente como centros. El desarrollo de espacios particulares como aulas de recursos, adaptaciones al currículum, entre otros, buscan acercar a estos alumnos al desempeño promedio de los que habitan este centro. Se inicia un círculo a través de procedimientos de diagnóstico donde se pretende visualizar y destacar la distancia que tiene este sujeto de inclusión con respecto al alumno definido como promedio. Así el concepto de estudiante promedio continúa fuera de análisis y se constituye en un punto de partida y una meta a alcanzar a través de las prácticas educacionales.

Necesidades Educativas Comunes

Se refieren a las necesidades que comparten todos los alumnos/as y que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común.

Necesidades Educativas Individuales

Hacen referencia a las diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje que mediatizan este proceso, haciendo que sea único e irreplicable en cada caso.

Estas pueden ser atendidas adecuadamente a través de “buenas prácticas pedagógicas”, acciones que todo educador utiliza habitualmente para dar respuesta a la diversidad:

Necesidades Educativas Especiales

El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos son diferentes, tienen unas necesidades educativas comunes que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias individuales y entre éstas, algunas que podrían ser especiales.

Cuadro comparativo entre Integración e Inclusión	
INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Movimiento que surge para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad	En una escuela inclusiva no existen “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica se ajusta para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes; y se trabaja para minimizar o eliminar las barreras que enfrentan para aprender y participar.
Referido a las personas con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la Educación General	La inclusión considera a los niños y niñas con discapacidad, con VIH/SIDA, de minorías étnicas y lingüísticas, entre otros, que han sido fuertemente discriminados y segregados
No implica cambios o modificaciones	Implica: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio profundo en el diseño de las políticas públicas en materia de educación • Cambio en las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas que se desarrollan en las comunidades educativas

(Castex, 2006)

Requisitos de la educación inclusiva

- Adaptaciones curriculares y evaluación diferencial.

Una Educación Inclusiva abierta, comprensiva, es aquella que es capaz de entregar respuestas de calidad y oportunas a la diversidad. Una de esas respuestas son las adaptaciones curriculares, entendidas como estrategias de planificación y de actuación docente.

- Adecuaciones curriculares significativas

Modificación o eliminación de aprendizajes esperados o de experiencias de aprendizaje.

- Adecuaciones curriculares menos significativas

Tienen relación con: Metodologías, experiencias de aprendizaje o recursos (Araneda & Muñoz, 2006).

El Currículo

Para Cesar Coll (1987), el término currículo es el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello, el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar

En definitiva, currículo se denomina a los programas o planes de estudios de una institución educativa, para estructurar, fundamentar, determinar y proyectar los contenidos, materiales, objetivos, técnicas y metodologías a ser implementados en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la manera en que serán evaluados, todo ello en el marco de la filosofía pedagógica adoptada por la institución en cuestión, y orientada a la formación y educación de un tipo de individuo social, con ciertos conocimientos y valores inculcados.

En este sentido, el currículo recoge de manera formal todos los aspectos relativos al proceso educativo y responde a las siguientes preguntas: ¿Cómo, cuándo y qué enseñar? ¿Cómo y cuándo enseñarlo?, y ¿Cómo, cuándo y qué evaluar? Por ello, se dice que el currículum funciona como una herramienta de regulación pedagógica, además de encontrarse estrechamente ligado al contexto cultural, social y político.

Componentes Curriculares

Para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje siempre están presentes algunos componentes que se concretizan en el aula. Una forma fácil de identificarlos es a través de algunas preguntas:

¿Qué enseñar?

Es tarea del diseño curricular proceder a un análisis, clasificación, identificación y formulación de las intenciones que presiden el proyecto educativo, en primer lugar, hay que proceder a un inventario y selección de las intenciones posibles; en segundo, concretarlas dándole una formulación que sea útil para guiar y planificar la acción pedagógica; en tercero, las múltiples intenciones plantearán el tema de su organización y secuencia temporal, y por último, hay que prever una evaluación con el fin de cerciorarse de que la acción responde a las intenciones perseguidas

¿Cuándo enseñar?

En la práctica, cuando se elabora un diseño curricular, la selección, formulación, organización, secuenciación y evaluación de las intenciones educativas constituyen diferentes facetas de un mismo problema, de tal manera que tomar una opción en una de ellas supone tomar opciones paralelas en las restantes.

¿Cómo enseñar?

César Coll, señala que los aspectos curriculares son indisociables de los instruccionales, llegando incluso en ocasiones a proponer la concreción del qué enseñar mediante la descripción detallada de las actividades de aprendizaje y de las actuaciones del profesor en el transcurso de la misma, esta postura es la más importante para ser analizada (Coll, 1987).

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

El propósito no es abordar la problemática de la evaluación en toda su complejidad e implicaciones, sino más bien precisar qué papel juegan los componentes evaluativos en el diseño curricular, como se relacionan con los otros componentes ya analizados y como deben reflejarse en el modelo propuesto. La idea de partida es la importancia de la evaluación en el diseño y los proyectos educativos, a los que proporciona una vía de contrastación y de autocorrección.

La evaluación designa un conjunto de actuaciones previstas en el diseño curricular mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si sean cumplido o no y hasta qué punto, las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica (Coll, 1987).

Elementos Curriculares

Los elementos curriculares nacen de las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿A quién educar?
2. ¿Para qué educar?
3. ¿Qué se aprende?
4. ¿Cómo se aprende?
5. ¿Para qué, qué y cómo evaluar?

Elementos básicos del currículo

1. Objetivo

Son las intenciones que presiden un proyecto educativo determinado y el conjunto de metas y finalidades en que dichas intenciones se concretan, definen lo que se quiere conseguir, el “para qué” de la acción educativa.

La evolución de la psicología del aprendizaje y la mayor complejidad de la sociedad, han hecho que la manera de entender los objetivos se vaya modificando de forma sustancial. Hoy se tiende a hablar de los objetivos del currículo no en términos de conductas, sino en términos de competencias y capacidades.

La formulación de los objetivos curriculares en términos de competencias implica un cambio de enfoque desde una enseñanza centrada en los contenidos (en la materia), a otra centrada en el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, motrices, interpersonales, es decir, centrada en el alumno, que se consideran relevantes por uno u otro motivo.

2. Contenidos

Los contenidos de la enseñanza no se entienden exclusivamente como conocimientos teóricos, sino como saber, saber hacer y saber ser, es decir, como contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales.

- a) **Contenidos conceptuales:** Se refiere tanto al aprendizaje de contenidos factuales (básicamente datos), como a los contenidos propiamente conceptuales (ideas, conceptos) que los estudiantes deben alcanzar en una etapa determinada de su formación.

- b) **Contenidos procedimentales:** El aprendizaje procedimental se refiere a la adquisición y mejora de nuestras habilidades, a través de la ejercitación reflexiva en diversas técnicas, destrezas y estrategias para hacer cosas concretas. Se trata de determinadas formas de actuar cuya principal característica es que se realizan de forma ordenada: “Implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta”.

- c) **Contenidos actitudinales:** Las actitudes se podrían definir como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

3. Metodología

Según Imideo Nerici (1985) metodología es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos (Nerici, 1985).

En definitiva, metodología es un conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos en donde esta es quien da sentido de unidad a todos los pasos de enseñanza y aprendizaje.

- a) **Principios metodológicos:** Determinan las actividades que se llevan a cabo en cualquier programa de enseñanza. Enseñar supone elegir toda elección de un material o de un modo de enseñar algo, se hace siempre desde un determinado principio que uno asume como adecuado.

- b) **Métodos, estrategias y técnicas didácticas:** Los principios metodológicos dan lugar a diversos métodos docentes, que usarán determinadas estrategias y técnicas didácticas, es decir, procedimientos concretos de enseñanza.

- c) **Actividades y experiencias de aprendizaje:** Son las acciones que se diseñan como partes constitutivas de una experiencia de aprendizaje, por ejemplo de un curso, y sirven para lograr los objetivos de la misma. Implica un conjunto de acciones que realiza un docente para crear un ambiente propicio a facilitar el aprendizaje del o los estudiantes.

- d) **Recursos didácticos:** Cualquier material que, en un contexto educativo determinado, sea utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas. Los recursos permiten presentar los temas o conceptos de una manera objetiva, clara y accesible, proporcionar medios variados de aprendizaje, estimular el interés y la motivación del grupo, acercar a los participantes a la realidad y a dar significado a lo aprendido, permiten facilitar la comunicación, complementan las técnicas didácticas y economizan tiempo.

Las metodologías más utilizadas en el aula son:

1. La presentación sistemática de contenidos, que se actualizan constantemente. Permite conectar los conocimientos previos con los nuevos y reforzar aspectos difíciles de comprender.
2. Permite que el docente observe el nivel de comprensión que los alumnos tienen de sus explicaciones y así poder brindar una retroalimentación inmediata.
3. Permite hacer combinaciones entre teoría y práctica, logrando finalizar la clase con una síntesis global.
4. La evaluación es una guía para los actores del proceso educativo, de la eficacia de la enseñanza y de la calidad de los aprendizajes. El fin último de la evaluación en este currículo es promover aprendizajes en función de las competencias fundamentales.

La evaluación persigue identificar lo que el estudiante ha logrado y lo que falta por lograr. Algunas de las estrategias de evaluación que se sugieren en un currículo orientado al desarrollo de competencias son:

- Observación de un aprendizaje y registro anecdótico
- Elaboración de mapas conceptuales
- Portafolios
- Diarios reflexivos de clase
- Debates
- Entrevistas
- Puestas en común
- Intercambios orales
- Ensayos y trabajos
- Resolución de problemas
- Casos para resolver y pruebas situacionales

El rol del docente

Acciones que todo educador debe utilizar para atender la diversidad en el aula:

- Organizar el aula de manera que permita la participación y cooperación entre los alumnos.
- Dar alternativas de elección.
- Ofrecer variedad de actividades.
- Contextos de aprendizajes.
- Utilizar materiales diversos.
- Dar más tiempo a determinados alumnos graduar niveles de exigencias, entre otras cosas.

El factor más crítico para el desarrollo de la Educación Inclusiva es el educador. Todavía son muchos las docentes de educación pre-escolar que no se encuentran suficientemente calificadas para afrontar la profunda transformación que requiere el sistema educativo bajo el reto que supone la Educación Inclusiva. Los esfuerzos por mejorar las competencias docentes de los profesionales

vinculados con ella, tienen que estar presididos por una comprensión de los factores que facilitan el desarrollo de buenas prácticas educativas (Batanero, 2013).

Se requiere ante todo un educador que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros educadores, profesionales y familias. Un educador que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir: que conozca bien a todos sus alumnos y sea capaz de diversificar y adaptar el currículo; que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas respecto al aprendizaje de todos sus alumnos y les brinde el apoyo que precisan, y que evalúe el progreso de éstos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros.

Si se quiere que los educadores sean inclusivos y también capaces de educar en y para la diversidad es necesario que se produzcan cambios importantes en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar educadores representativos de las distintas diferencias presentes en las aulas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen deberían tener unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos, en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales (Blanco, 2006).

Aulas inclusivas

Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos y todas pueden aprender y son miembros del aula con iguales derechos. En un aula inclusiva las diferencias se valoran como una buena oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los educadores que se preocupan de acoger e incluir a todos los niños y niñas tienden a enfatizar la atmósfera social en el aula, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar y valorar las diferencias. Los niños/as que aprenden junto a niños/as que no ven, no escuchan, que requieren sillas de ruedas, o que tienen otras necesidades especiales, aprenden rápidamente en el aula que pueden participar de actividades diferentes y recibir distintos tipos de ayudas o apoyos para enfrentar las situaciones de aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes de los niños y niñas está influenciada en gran parte por la calidad de los procesos educativos del aula y por la capacidad del docente para analizar y reflexionar sobre su práctica y tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos y alumnas.

Planificar bien las situaciones de aprendizaje, en particular las estrategias a implementar, son una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa.

La igualdad y la mayor posibilidad de oportunidades que brinda la inclusión sin importar el ritmo de aprendizaje o las complicaciones que se enfrenta la nueva pedagogía, hace que la integración quede en el pasado, siendo efectivo y necesariamente que todas las personas con necesidad, abandonen sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todo los ámbitos de la vida social. No basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, si no que convivir con ellas y ellos y concientizarnos como sociedad abierta a la diversidad y a la aceptación de personas con capacidades diferentes, por lo tanto, la inclusión es el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y de participación. Está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

Los niños y niñas con condiciones o necesidades diferentes que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos, y tienen un desarrollo y una socialización más completa ya que al mismo tiempo comparten con sus mismos

pares en un ambiente de colaboración, de realidad social, cultural y al mismo tiempo tienen el apoyo de especialistas que los orienta hacia la mejora de posibilidades físicas y psicológicas. Mientras que los otros estudiantes de escuelas especiales solo tienen oportunidad de conocer a aquellos que tienen distintas o iguales discapacidades, desarrollar actitudes de respeto y solidaridad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que ha conducido a la sociedad a marginar y separar a estas personas y crecen con una visión de la vida y de la sociedad más apartada e indiferente.

Convivir con las diferencias y aceptarlas como propias es lo que hace y se espera de la preparación y el apoyo que reciben las educadoras es de vital importancia para el éxito de la inclusión. Las actitudes, las expectativas y el nivel de formación que tengan las educadoras para asumir la enseñanza de estudiantes que de por sí, plantean mayores desafíos al educador componen un factor clave a considerar en el desarrollo de una educación en y para la diversidad y la inclusión.

El ambiente educativo para la inclusión según la guía de apoyo técnico-pedagógico dice que para poner en marcha prácticas efectivas de inclusión educativa, requiere preparar las condiciones del centro educativo, involucrando la participación de todos/as los actores del proceso, de este modo, se estimula la definición de objetivos comunes, y se resuelven con mayor facilidad las diferencias, una de las acciones más importantes para mejorar las respuestas educativas a la diversidad y a las NEE es conocer bien el funcionamiento del centro educativo, revisar y evaluar aquellos aspectos que se encuentran más débiles en la institución escolar como su organización, las prácticas pedagógicas, el clima social, entre otros aspectos.

Trabajar para la inclusión exige un esfuerzo continuo y una evaluación permanente que permita a todos/as los participantes conocer qué está sucediendo y qué consecuencias está teniendo el plan educativo en desarrollo, no sólo en relación con los objetivos inicialmente previstos sino también en las actitudes y las

valoraciones de aquellos que lo están llevando a la práctica. La evaluación atenta y permanente de los equipos directivos permitirá hacer los ajustes necesarios en forma oportuna, cambiar las estrategias elegidas o buscar las ayudas externas que se requieran. (Godoy, 2011)

Estrategias Metodológicas

Se puede definir el concepto de estrategias de enseñanza como los procedimientos y recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer, Wolff 1991).

La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modo de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquema de estructuración de textos entre otros (Díaz y Lule 1978).

El interés se centra en demostrar una serie de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las cuales serán especificadas en particular en su forma sugerida de uso. Se debe enfatizar que cada estrategia corresponde a un contexto, y esto es importante en su aplicación.

Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza

Las estrategias elegidas han demostrado, su efectividad al ser introducidas como soportes en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, experiencia, demostración, proyectos) ocurrida en la clase. Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje a Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Mapas conceptuales y redes semánticas

- Uso de estructuras textuales

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (pre instruccionales), durante (construccionales) o después (post instruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente. En ese sentido es posible hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándose en su momento de uso y presentación.

Las estrategias pre instruccionales por lo general preparan y previenen al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente.

Algunas de las estrategias pre instruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias construccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, entre otras.

A su vez, las estrategias post instruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias pos instruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales. Otra clasificación valiosa puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias solicitan para promover mejores aprendizajes.

A su vez están las estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas del estudiante. Dichas estrategias están dirigidas a

activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo se puede incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa. Por ende, se podría decir que tales estrategias son principalmente de tipo pre instruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, la enunciación de objetivos).

Estrategias para orientar la atención de los estudiantes

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los alumnos durante una sesión, discurso o texto. Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso ya sea oral o escrito, y el uso de ilustraciones.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que se han descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario. El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades

didácticas efectuadas y de ciertas características de los alumnos (por ejemplo, nivel de desarrollo y conocimientos previos).

Estrategias básicas de aprendizaje

1. Estrategia de ensayo: Son aquellas en que los educandos usan la repetición o denominación para aprender. Por ejemplo: aprender un conjunto de verbos regulares, aprender el orden en que giran los planetas del sistema solar.
2. Estrategias de elaboración: Se trata de aquéllas que hacen uso de imágenes mentales o de la generación de oraciones capaces de relacionar dos o más ítems. Por ejemplo, enumerar las partes del aparato digestivo o el aprendizaje de un vocabulario en lengua extranjera.
3. Estrategias de organización: Son aquéllas que el alumno utiliza para facilitar la comprensión de una determinada información llevándola de una a otra modalidad. Por ejemplo, subrayar las ideas principales de un texto leído, a fin de distinguirlas de las ideas secundarias o hacer esquemas que favorecen la comprensión.
4. Estrategias meta cognitivas: Se conocen también como de revisión y supervisión, las utiliza el sujeto que aprende para establecer metas de una actividad o unidad de aprendizaje, evaluar el grado en que dichas metas están siendo logradas y de allí, si es necesario, modificar las estrategias (Díaz & Hernández, 1999).

Formación de los docentes de Educación común y de especial

Según Rosa Blanco (2004), los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las NEE de los “niños y niñas integrados”, bajo la creencia de que estos alumnos/as aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Aun así, poseen la formación en el ámbito curricular y son los que trabajan todo el tiempo con los estudiantes, por lo que sus capacidades y experiencia en el trabajo con grupos numerosos son fundamentales para favorecer los aprendizajes escolares.

Con todo, los niños y niñas con NEE, requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan. Esta es la razón por la cual es tan importante la participación de los profesionales de la Educación Especial, ya que su formación contempla conocimientos especializados para dar respuestas a las necesidades específicas que estos/as presentan las razones anteriormente expuestas son muy importantes a la hora de entender la importancia de la colaboración entre los docentes de Educación Especial y de educación regular (Blanco, 2004).

Capítulo III

METODOLOGÍA

Tipo de investigación

La investigación fue de tipo cuantitativa, pues pretendió medir y calificar las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva. Se basa en un tipo de pensamiento deductivo, que va desde lo general a lo particular. Desde un conocimiento extenso de una generalidad, para luego deducir el comportamiento acotado de una particularidad individual. Se basa en un modelamiento que define cómo se hace cada cosa, transformándolo en un enfoque más rígido, enmarcado en una cierta forma de hacer las cosas (Cauas, 2006).

Alcance

El alcance de investigación fue descriptivo. Este tipo de diseño es el apropiado para la presente investigación debido a que, en una investigación de tipo descriptiva se pretende conocer y analizar un fenómeno tal y como se manifiesta, en un análisis de las percepciones de las educadoras de párvulo sobre educación inclusiva.

Diseño

El diseño de investigación fue no experimental, ya que en este caso no se manipuló la variable. Fue transversal ya que se aplicó el instrumento una sola vez.

Población

La población de estudio corresponde un conjunto de educadoras de párvulos dependientes de la JUNJI en la comuna de La Florida que atiende a niños y niñas en situación de vulnerabilidad social y ofrece una atención que considera la diversidad, conforme a una Educación Inclusiva.

Muestreo

La muestra de esta investigación fue no probabilística. Una muestra no es probabilística cuando no se conoce la probabilidad de inclusión en la muestra para todos los elementos seleccionados, o cuando parte del universo no tuvo probabilidad de inclusión (Valencia, 1972).

Tipo de Muestra

El tipo de muestra es por voluntarios. Según John W. Creswell (1994) enfatiza que la muestra puede ser un grupo entero o individuos disponibles para participar en el estudio que también puede consistir de voluntarios (salón de clase, organización, unidad familiar).

Cada directora de los jardines infantiles pertenecientes a la JUNJI que fue visitado escogió a sus educadoras por disponibilidad o simplemente ellas mismas se ofrecieron de manera voluntaria.

Muestra

26 Educadoras de Párvulos de jardines infantiles JUNJI de la comuna La Florida.

Unidad de análisis

Cada una de las educadoras de párvulos de jardines infantiles JUNJI de la comuna de La Florida.

Concepto o evento de estudio

- Definición conceptual: El concepto de percepción de las educadoras de párvulos acerca de Educación Inclusiva, se define como el conjunto de

interpretaciones, acerca de la Educación Inclusiva (sus fundamentos, medidas y condiciones) en el contexto de los jardines infantiles dependientes de la JUNJI. Estas percepciones u opiniones se conforman a partir de experiencias previas, de la forma de pensar y de sentir hacia la inclusión.

- Definición operacional:
 - Percepción de las educadoras de párvulo acerca de Educación Inclusiva.
 - La variable o evento es latente ya que no es posible de observar directamente la percepción de las educadoras de párvulos acerca de la Educación Inclusiva. Por lo tanto, fue necesario definir dimensiones.

- Dimensiones:
 - Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva
 - Proceso educativo de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en escuelas o centros especiales.
 - Modalidad de Educación Inclusiva como proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
 - Formación académica de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva.
 - Compromiso familiar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

- Indicador: Nivel de opinión favorable hacia la Educación Inclusiva

Instrumentos

Tipo de instrumento

Se utilizó un instrumento tipo Escala Likert, ya que se necesitó medir predisposiciones o actitudes.



UNIVERSIDAD UCINF
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

**Facultad de educación
Pedagogía en Educación Parvularia**

PERCEPCIONES DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN JARDINES INFANTILES DE LA COMUNA LA FLORIDA

Nombre Educadora: _____

Fecha: _____

Nombre del Jardín: _____

Cláusula de confidencialidad

Las partes acuerdan que cualquier información intercambiada, facilitada o creada entre ellas en el transcurso de la aplicación de este instrumento, será mantenida en estricta confidencialidad. La parte receptora correspondiente sólo podrá revelar información confidencial a quienes la necesiten y estén autorizados previamente por la parte de cuya información confidencial se trata.

Escala tipo Likert

Instrucciones

Marque con una X en el cuadro de cada declaración que mejor te representa de acuerdo a:

M.D.A= Muy de acuerdo

D.A= De acuerdo

N.A N.D= Ni de acuerdo ni en desacuerdo

E.D= En desacuerdo

M.E.D= Muy en desacuerdo

Categorías	M.D.A	D.A	N.A N.D	E.D	M.E.D
Ítems					
Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva					
Conozco que es pedagogía inclusiva.					
Sabe la diferencia entre integración e inclusión.					
La integración educacional es más fácil de implementar que la educación inclusiva.					
Proceso educativo de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en escuelas o centros especiales.					
Los niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sensorial-intelectual del desarrollo y motora, deberían desarrollar su proceso educativo en escuelas o centros especiales.					
Modalidad de Educación Inclusiva como proceso de Enseñanza-Aprendizaje.					
La modalidad inclusión le parece el más adecuado en el trabajo educativo con los niños y niñas del nivel inicial.					
Las educadoras requieren más tiempo al aplicar estrategias de educación inclusivas con niños con					

necesidades educativas especiales.					
La integración educacional presenta principios rígidos de homogenización, segregación y discriminación.					
En el proceso educativo de un estudiante con necesidades educativas especiales, no es necesario adaptar todo el currículo.					
Los jardines infantiles JUNJI deberían contar con equipo multi-profesional (psicólogos, kinesiólogos) para dar respuesta a la diversidad de todos los niños y niñas.					
Formación académica de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva.					
Todas las universidades deberían tener en su malla curricular una cátedra relacionada con pedagogía inclusiva, en la formación de las educadoras de párvulo.					
Compromiso familiar de niños y niñas con necesidades educativas especiales.					
Los padres y apoderados de niños con necesidades educativas especiales presentan mayor compromiso en el proceso educativo de sus niños.					

Validez

La validez se aseguró por medio de juicio experto (validez de contenido). Se seleccionaron a tres expertos que fuesen especialistas en educación y que tuvieran relación con la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Parvularia. Dos docentes pertenecientes a la institución Universidad Ucinf y una educadora de párvulos. Posteriormente se entregaron los documentos personalmente a cada docente encargado de la validación con el compromiso de entregarlo en un plazo máximo de tres semanas. Luego del tiempo acordado cada docente entregó la validación de la encuesta con el porcentaje correspondiente de cada pregunta. Luego que cada pregunta se corrigió se procedió a aplicar la encuesta a cada educadora de los jardines pertenecientes a la JUNJI.

Experto número 1: Roberta Labarrera Muñoz. Docente de carrera de Pedagogía Educación Parvularia con magister y profesorado en educación en Universidad Ucinf.

Experto número 2: Héctor Aguirre Aguirre. Psicólogo en educación diferencial y magister en educación y docente de carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y Educación Parvularia en Universidad Ucinf.

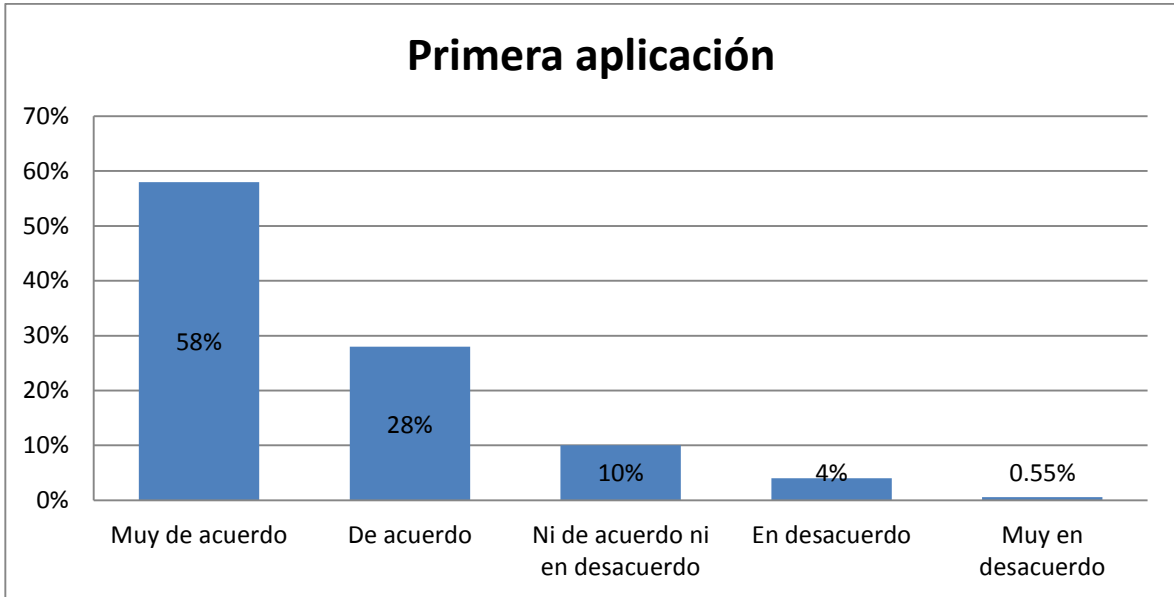
Experto número 3: Johanna Suarez Pérez. Educadora de párvulos perteneciente a un jardín infantil VTF de COMUDEF.

Confiabilidad

La confiabilidad se calculó a través de la técnica de test - retest. Se aplicó el instrumento en dos oportunidades a ocho educadoras de párvulos de la muestra.

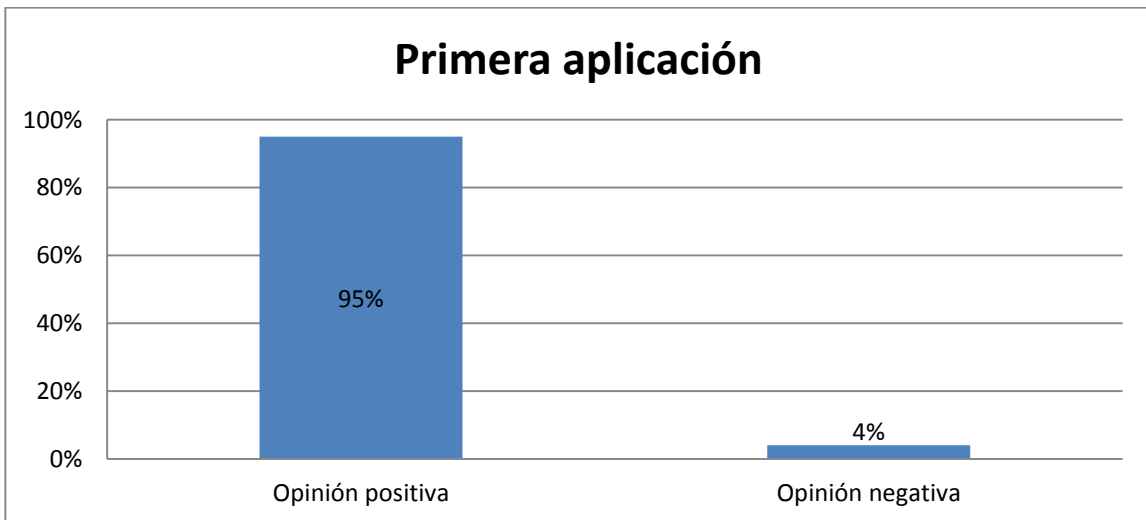
Primera aplicación

Categorías	Respuestas	%
Muy de acuerdo	210	58%
De acuerdo	100	28%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	36	10%
En desacuerdo	14	4%
Muy en desacuerdo	2	1%
Total	362	100%



- **Opinión positiva:** Entre las categorías muy de acuerdo y de acuerdo
- **Opinión neutra:** Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- **Opinión negativa:** Entre las categorías en desacuerdo y muy en desacuerdo

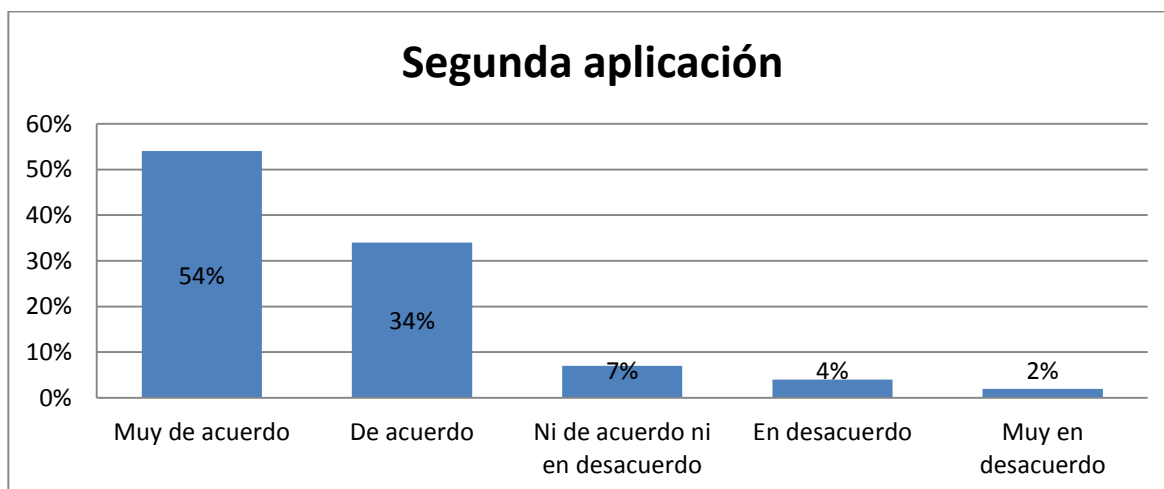
Primera aplicación					
Opinión positiva		Opinión negativa		Total	
N	%	N	%	N	%
310	95%	16	4%	326	100



En la primera tabla aparecen los resultados del instrumento que se aplicó por primera vez a las ocho educadoras de párvulos. Estos resultados se recogieron para obtener una opinión positiva y una opinión negativa como lo muestra el gráfico siguiente, donde se observa una opinión positiva de un 95% entre las categorías, muy de acuerdo y de acuerdo. Por otra parte la opinión negativa fue de un 4% entre las categorías en desacuerdo y muy en desacuerdo. Un 1% manifestó una opinión neutra.

Segunda aplicación

Categorías	Respuestas	%
Muy de acuerdo	185	54%
De acuerdo	116	34%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	24	7%
En desacuerdo	12	4%
Muy en desacuerdo	6	2%
Total	343	100%



Segunda aplicación					
Opinión positiva		Opinión negativa		total	
N	%	N	%	N	%
301	94%	18	5%	319	100%



En la primera tabla aparecen los resultados del instrumento que se aplicó por segunda vez a las mismas educadoras de párvulos. Estos resultados se recogieron para obtener una opinión positiva y una opinión negativa como lo muestra el gráfico siguiente, donde se observa una opinión positivo de un 94% entre las categorías, muy de acuerdo y de acuerdo. Por otra parte la opinión negativa fue de un 5% entre las categorías en desacuerdo y muy en desacuerdo. Un 1% expresó una opinión neutra.

Comparación de la primera y segunda aplicación del instrumento

De acuerdo con los resultados obtenidos de la primera y segunda aplicación se concluyó que los resultados variaron en porcentajes menores pero se mantuvo la distribución de respuestas. Los resultados fueron bastantes favorables en las dos aplicaciones, comprobando así la confiabilidad del instrumento.

Recolección de la información

Se hizo una llamada telefónica donde se consultó a la directora (a) de los establecimientos de jardines infantiles JUNJI de la comuna de La Florida, la posibilidad de recibir a las autoras del proyecto para comunicarle el propósito de investigación. Dependiendo de la respuesta se coordinó hora y fecha de encuentro. Las autoras del proyecto al llegar a los establecimientos llevaron junto con ellas una

carta de presentación, para que la directora tomara conocimiento y aceptara la aplicación del instrumento de evaluación.

Se realizó una reunión con todas las educadoras del establecimiento, se dio a conocer el motivo de la visita, sus propósitos y sus fines entregándoles un informativo como forma de motivación en el tema. Luego se les explicó a las educadoras que les iban a aplicar un instrumento de medición de percepciones haciéndoles saber con instrucciones claras que instrumento era, para que servía y cómo se respondía. Luego se entregó a cada una de las educadoras el instrumento para que pusieran su nombre y contestaran con un tiempo aproximado a 10 min.

Al terminar la reunión se agradeció la participación y la colaboración de las educadoras. Se retiraron los instrumentos para su análisis posterior.

Procedimiento de análisis de datos

Para recolectar, ordenar, analizar y representar el conjunto de datos de este proyecto con el fin de describir adecuadamente sus características, se utilizó la estadística descriptiva.

Capítulo IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Análisis e interpretación de resultados

El análisis correspondiente a la investigación, se hizo sobre la base de la revisión y tabulación de los diferentes ítems e indicadores comprendidos en el instrumento que se aplicó a las educadoras de párvulos. Para una óptima comprensión, los datos obtenidos se representan en cuadros de frecuencias, tablas y gráficos, como se describe a continuación.

Tablas de resultados generales

Tablas generales de frecuencias y porcentajes para las dimensiones principales en cada uno de las cinco categorías comprendidos en el instrumento de investigación.

Cuadro explicativo de categorías

- M.D.A: Muy De acuerdo
- D.A: De acuerdo
- N.A N.D: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- E.D: En desacuerdo
- M.E.D: Muy en desacuerdo

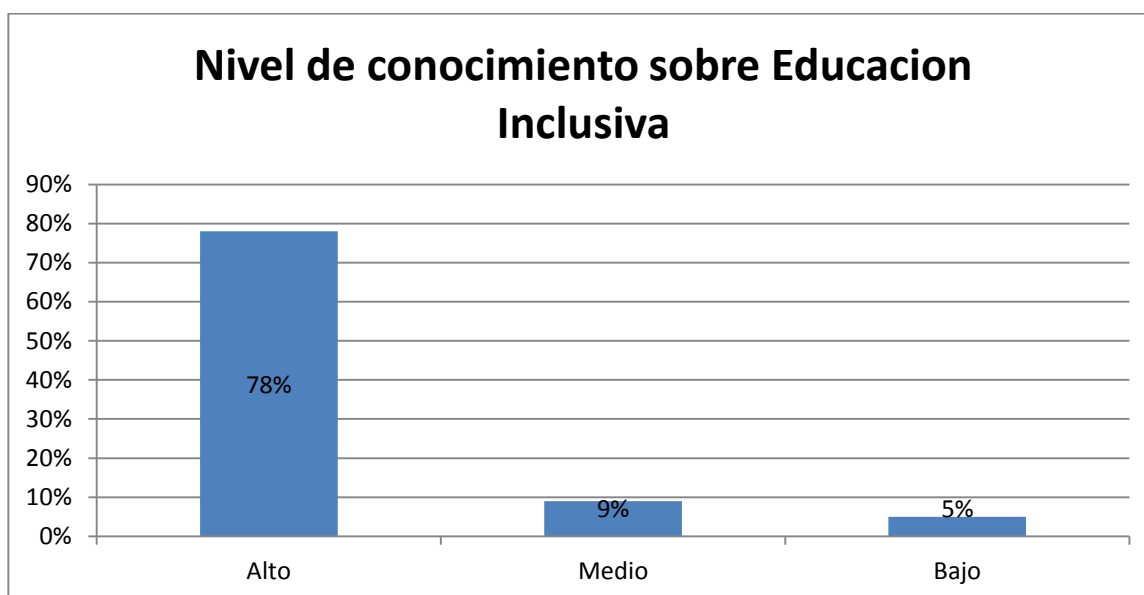
Tabla N° 1

Dimensión: Nivel de conocimiento sobre Educación Inclusiva

- Nivel Alto: Suma de las categorías muy de acuerdo y de acuerdo
- Nivel Medio: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- Nivel Bajo: Suma de las categorías en desacuerdo y muy en desacuerdo

Total ideal: 78 = 100%

Ítems \ Nivel	Alto	Medio	Bajo	Total	%
Conozco que es pedagogía inclusiva.	20	0	1	21	81%
Sabe la diferencia entre integración e inclusión.	23	1	0	24	92%
La integración educacional es más fácil de implementar que la educación inclusiva.	16	6	3	25	96%
Total	59	7	4	70	90%
%	78%	9%	5%	90%	



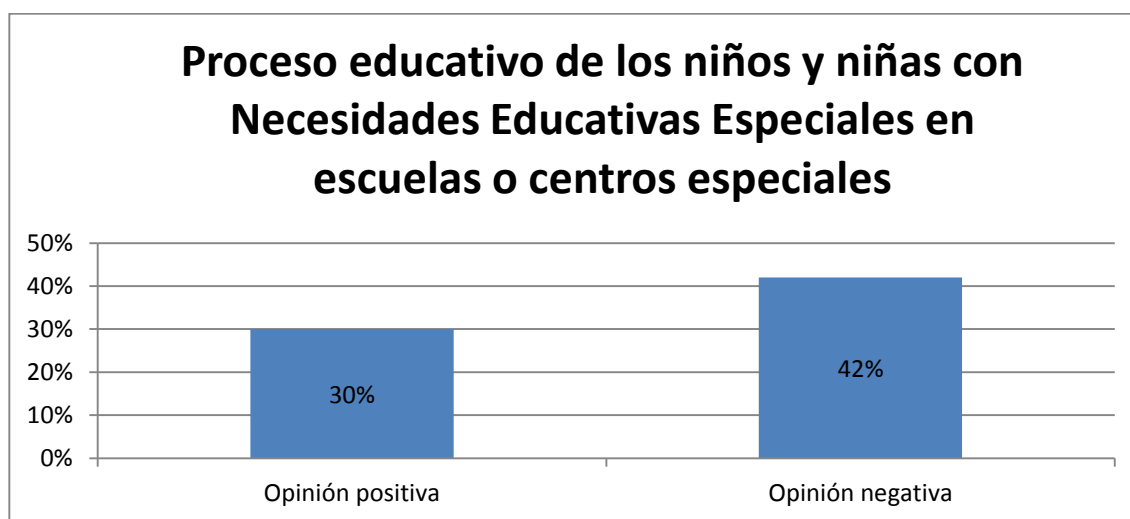
Se aprecia que en la dimensión "Nivel de conocimiento", las educadoras presentan un resultado alto de conocimiento de un 78% ante la Educación Inclusiva.

Tabla N°2

Dimensión: Proceso educativo de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en escuelas o centros especiales

Total ideal 26 = 100%

Categorías Ítems	Opinión positiva		Opinión negativa		Total	%
	M. D. A	D.A	E. D	M. E. D		
Los niños con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad sensorial-intelectual del desarrollo y motora, deberían desarrollar su proceso educativo en escuelas o centros especiales.	5	3	7	4	19	73%
Total	8		11		19	73%
%	30%		42%		73%	



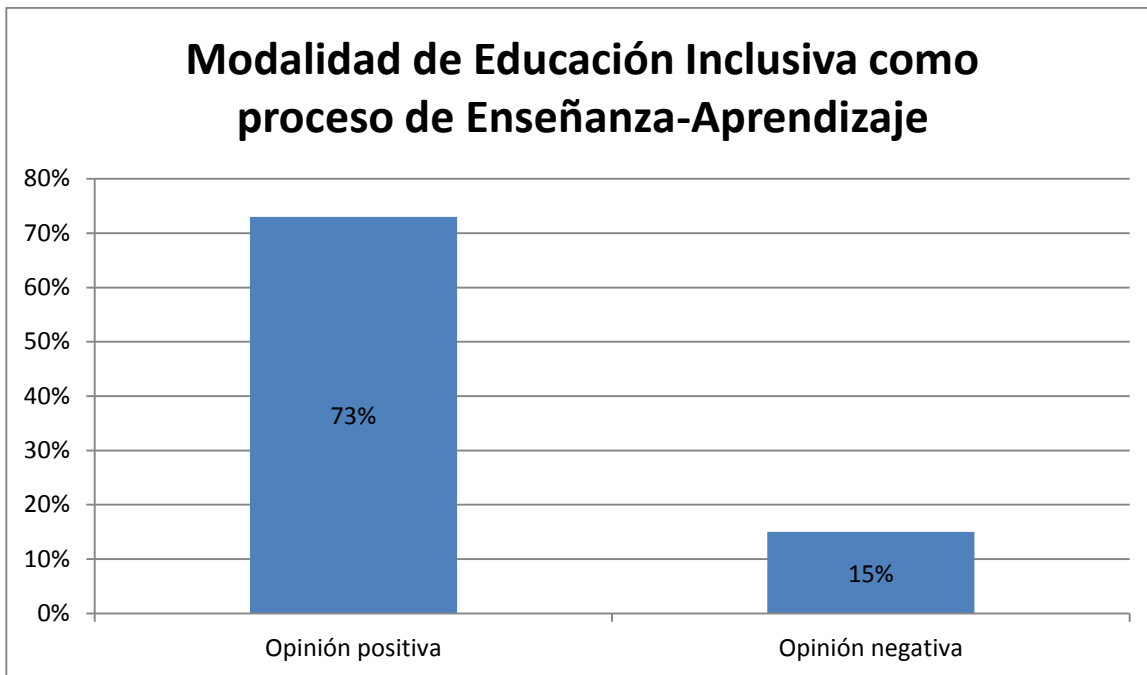
Se aprecia que en la dimensión "Proceso educativo de niños con NEE", las educadoras revelan una percepción mayoritariamente negativa 42% ante la idea que estos niños deberían asistir a escuelas especiales. Sin embargo un 30% de las educadoras posee una inclinación positiva ante este planteamiento.

Tabla N°3

Dimensión: Modalidad de Educación Inclusiva como proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Total ideal: 130 = 100%

Ítems	Opinión positiva		Opinión negativa		Total	%
	M. D. A	D.A	E. D	M. E. D		
La modalidad inclusión le parece la más adecuada en el trabajo educativo con los niños y niñas del nivel inicial.	13	7	3	1	24	92%
Las educadoras requieren más tiempo al aplicar estrategias de educación inclusivas con niños con necesidades educativas especiales.	19	5	0	1	25	96%
La integración educacional presenta principios rígidos de homogenización, segregación y discriminación.	2	10	2	3	17	65%
En el proceso educativo de un estudiante con necesidades educativas especiales, no es necesario adaptar todo el currículo.	6	9	6	3	24	92%
Los jardines infantiles JUNJI deberían contar con equipo multi-profesional (psicólogos, kinesiólogos) para dar respuesta a la diversidad de todos los niños y niñas.	22	2	0	0	24	92%
Total	95		19		114	88%
%	73%		15%		88%	



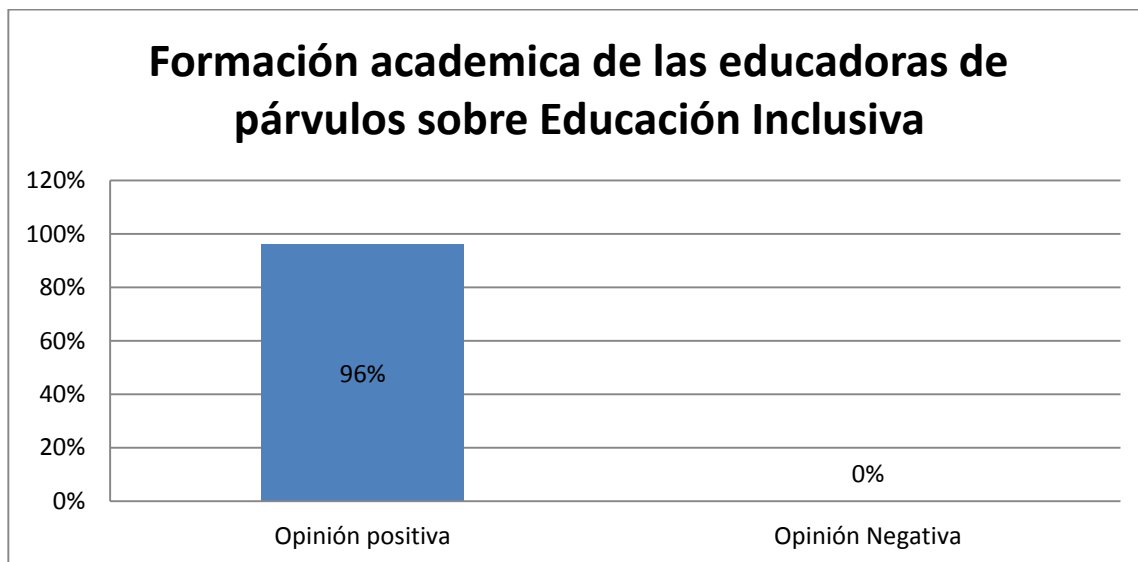
Se aprecia que en la dimensión “Modalidad de Educación Inclusiva como proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, las educadoras revelan una percepción mayoritariamente positiva ante el conocimiento de la pedagogía inclusiva con un 73%, la idea de a modalidad de la inclusión que es más adecuado en el trabajo educativo con los niños del nivel inicial. Sin embargo un importante porcentaje 15% posee una inclinación negativa ante la modificación del currículo en este planteamiento.

Tabla N°4

Dimensión: Formación académica de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva.

Total ideal: 26= 100%

Ítems	Opinión positiva		Opinión negativa		Total	%
	M. D. A	D.A	E. D	M. E. D		
Todas las universidades deberían tener en su malla curricular una cátedra relacionada con pedagogía inclusiva, en la formación de las educadoras de párvulo.	23	2	0	0	25	96%
Total	25		0		25	96%
%	96%		0%		96%	



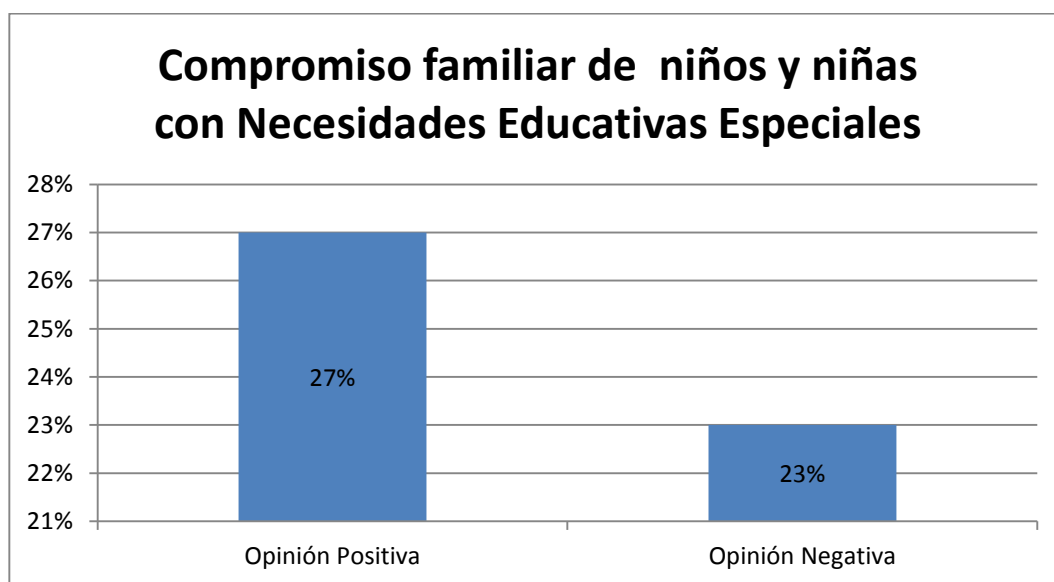
Se aprecia que en la dimensión "Formación académica de las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva", las educadoras revelan una percepción mayoritariamente positiva de un 96% ante la idea que en las universidades deberían tener una cátedra de pedagogía inclusiva que las prepare y fortalezca el trabajo pedagógico con niños con NEE.

Tabla N°5

Dimensión: Compromiso familiar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Total ideal: 26 = 100%

Categorías Ítems	Opinión positiva		Opinión negativa		Total	%
	M. D. A	D.A	E. D	M. E. D		
Los padres y apoderados de niños con necesidades educativas especiales presentan mayor compromiso en el proceso educativo de sus niños.	2	5	5	1	13	50%
Total	7		6		13	50%
%	27%		23%		50%	



Se aprecia que en la dimensión " Compromiso familiar de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales", las educadoras revelan una percepción mayoritariamente positiva de un 27% ante la idea que los padres y apoderados de niños con NEE. Presentan mayor compromiso en el proceso educativo de sus niños. Sin embargo un importante porcentaje 23% posee una inclinación negativa ante este planteamiento.

Capítulo V

CONCLUSIONES

Las percepciones de las educadoras de párvulos de la institución JUNJI fueron favorables hacia la Educación Inclusiva, lo que permite inferir que la percepción de las profesionales es de aceptación hacia las capacidades diferentes y la diversidad en el aula, también dan cuenta que la institución acoge a párvulos con NEE pero las educadoras son las que tienen la gran misión de educarlos y guiarlos en la formación adecuada de su desarrollo, mediando sus diferentes maneras de aprender, diferentes capacidades, intereses, niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, haciendo que este sea único e irrepetible en cada niño y niña.

Las percepciones que tienen las educadoras de párvulos sobre Educación Inclusiva fueron las siguientes, de acuerdo a las dimensiones estudiadas:

Respecto a sus niveles de conocimiento sobre Educación Inclusiva, presentaron un 78% en el nivel más alto y un 5% en su nivel más bajo, opinando que la educación tradicional ya está quedando atrás y se está optando por conocer y trabajar con nuevas estrategias o metodologías que abarquen las características de todos los niños y niñas de la sociedad de hoy en día. La mayoría tenía conocimiento sobre lo que era Educación Inclusiva e Integrativa y su diferencia.

Sobre la percepción que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales deben realizar su proceso educativo en escuelas o centros especiales, las opiniones fueron negativas en un 42%, ya que para una educación de calidad se necesita de una diversidad en todos los ámbitos de la educación y si los niños y niñas con alguna necesidad educativa especial no son aceptados en la institución rápidamente hablamos de discriminación, por otra parte si este niño o niña es aceptado en la institución ellas no cuentan con los recursos necesarios, entonces solo se hablaría de integración y este es el término que deberíamos dejar atrás como sociedad, mientras que el 30% de las opiniones positivas opina que lo más adecuado sería que los párvulos pudieran entrar a cualquier institución y todas ellas tuvieran las herramientas o recursos posibles para que ellas puedan trabajar con

estos niños en conjunto con profesionales capacitados en el área y una infraestructura adecuada.

Según las educadoras de párvulos la mejor modalidad para la educación inicial es la inclusión, los resultados fueron favorables en un 73%, ya que sus opiniones concordaron en que se tiene que trabajar en conjunto, dando herramientas a todos los párvulos. Adaptando las estrategias inclusivas en cada caso y las veces que sea necesario para mejorar el desarrollo evolutivo y la calidad de vida de los niños y las niñas. El 15% opinó que en nuestra realidad no se adapta el currículo con niños con NEE ya que es muy difícil abarcar todas las necesidades de los niños y niñas y por tanto las estrategias metodológicas que ocupan es pensando en la mayoría de los niños y niñas en su desarrollo normal de evolución.

Las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, respecto a la formación académica sobre educación inclusiva, las opiniones fueron totalmente positivas con un 96%, opinaron que en el ámbito laboral los desafíos más grandes es educar a párvulos con algunas capacidades diferentes ya que cada vez van aumentando, tanto en nuestro país como en el mundo y se necesita tener conocimientos para brindar una educación de calidad para ellos. Muchos de los niños y niñas presentan alguna NEE en cierto grado, todos tienen diferentes ritmos de aprendizaje y es por esto que se debe saber de estrategias y metodologías para facilitar el proceso educativo. Esto quiere decir que la percepción de las Educadoras de Párvulos es que en todas las Universidades e Institutos Profesionales deben impartir en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en su plan de estudio la cátedra de Pedagogía Inclusiva o algo relacionada a ella.

Las percepciones que tienen las educadoras de párvulos, sobre el compromiso de padres y apoderados de alumnos con NEE, sus opiniones fueron positivas en un 27% contra un 23% de opiniones negativas ya que fueron bastantes ambiguas sus percepciones, opinaron que no por el hecho de tener un hijo o hija con alguna discapacidad ellos son más responsables, en algunos casos es completamente al revés y los padres tratan de desligar su responsabilidad a la institución a la que pertenece.

Bibliografía

- Araneda, P., & Muñoz, H. (2006). *Orientaciones para el trabajo con párvulos con necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Guillermo Bastías (Guillo).
- Batanero, J. M. (2013). *scielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412013000200006&script=sci_arttext
- Blanco. (2006). *Hacia una educación para todos y con todos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Blanco. (14 de Enero de 2014). *Concepto de inclusión*. Obtenido de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.6.htm>
- Blanco, R. (2004). *Los docentes y el desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Santiago, Chile: Prelac.
- Bravo, L. (1974). *ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACION ESPECIAL EN CHILE*. Santiago: Mineduc.
- Castex, P. A. (2006). *Guía de Orientaciones Pedagógicas*. Santiago: Editorial Atenas Ltda. - ventas@editorialatenas.cl.
- Cauas. (2006). *Investigacion cuantitativa*. Bogota: Winter.
- Coll, C. (1991). *Componentes curriculares*. Sucre, Bolivia: Paidós.
- Creswell, J. W. (18 de Mayo de 2014). *Tipo de muestreo por conveniencia*. Obtenido de Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas: <http://es.slideshare.net/selene1524/muestreo-por-conveniencia>
- Definición ABC. (4 de Junio de 2014). *Definición ABC*. Obtenido de <http://www.definicionabc.com/general/diversidad.php>
- Diaz. (1978). *Investigación de estrategias de enseñanza*. Mexico: Mcgraw hill.
- Diaz, F., & Hernandez. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: Mcgraw hill .
- Fuchs, & Fuchs. (1994). *Educacion inclusiva: ampliando o restringiendo miradas*. Valdivia: scielo.
- Garcia. (1994). *La etnografía como estudio de la cultura*. Garana: Gazeta.
- Godoy, M. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago: Atenas Ltda.
- Graham. (2006). *Termino de inclusión*. Valdivia: scielo.

- Integrados Chile. (14 de Abril de 2013). *Integrados Chile*. Obtenido de <http://www.integradoschile.cl/2013/04/14/somos-2-119-316-personas-con-discapacidad-en-chile/>
- Lipsky, & Gartner. (1996). *Educacion inclusiva: ampliando o restringiendo miradas*. Valdivia: scielo.
- Luckasson, & Coll, C. (2002). *Discapacidad intelectual*. Valdivia: scielo.
- M^a Paulina Godoy L., M. L. (2004). "ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE". Chile.
- Madrigal, S. (26 de Febrero de 2014). *Diversidad de las culturas*. Obtenido de <http://diversidadsheba.blogspot.cl/2014/10/diversidad-cultural-la-diversidad-de.html>
- Marty. (2013). *Diversidad*. Buenos Aires: Tivoli.
- Mayer, Shuell, West, Farmer, Wolff. (1984, 1988, 1991). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo*. Mexico, Mexico.
- MINEDUC. (Septiembre de 2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Santiago, Chile: k-Diseño.
- MINEDUC. (2007). *Movimiento inclusivo*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2007). *Movimiento inclusivo*.
- MINEDUC. (16 de Agosto de 2010). *JUNJI, QUIENES SOMOS*. Recuperado el 22 de Diciembre de 2014, de <http://www.junji.cl/Junji/Paginas/Quienes-Somos.aspx>
- MINEDUC. (2010). *Ley de Chile*.
- Mineduc. (2014). *Educacion especial*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2014). *Educacion especial*. Santiago, Chile.
- Nereci. (1985). *Metodologia de la enseñanza*. Mexico: kapelusz.
- Slee. (2001). *Concepto de inclusión*. Santiago, Chile: Andros impresiones.
- UNESCO. (2005). *Organismos internacionales explican inclusión educativa*.
- Valencia. (1972). *Muestreo no probabilistica*. Puerto rico: Educ.