

**Recibido:** 2025-11-24

**Aceptado:** 2025-12-01

**Publicado:** 2025-12-16

## **Educación Inclusiva en las aulas de la primera infancia y los desafíos que enfrentan las educadoras**

### **Inclusive Education in Early Childhood Classrooms and the Challenges Faced by Educators**

**Autores:**

**Francisco Garate-Vergara<sup>1</sup>**

Educación Parvularia

<https://orcid.org/0000-0002-4295-8255>

[fjgaratevergara@gmail.com](mailto:fjgaratevergara@gmail.com)

**Universidad Andrés Bello. CIEDUC**

Santiago - Chile.

**Paulina Henríquez-Soto<sup>2</sup>**

Educación Parvularia

<https://orcid.org/0009-0006-8642-2352>

[pau.vale.cata@gmail.com](mailto:pau.vale.cata@gmail.com)

**Universidad Andrés Bello.**

Santiago - Chile

**Karina Manríquez-Díaz<sup>3</sup>**

Educación Parvularia

<https://orcid.org/0009-0004-6103-8990>

[karina12.manriquez@gmail.com](mailto:karina12.manriquez@gmail.com)

**Universidad Andrés Bello.**

Santiago - Chile

**Leslie Sánchez-Guzmán<sup>4</sup>**

Educación Parvularia

<https://orcid.org/0009-0005-9830-2326>

[leslie.s.g.1991@gmail.com](mailto:leslie.s.g.1991@gmail.com)

**Universidad Andrés Bello.**

Santiago - Chile

## Resumen

La investigación analizó los factores internos que influyeron en el desarrollo de la Educación Inclusiva en aulas de Educación Parvularia de los niveles de transición I y II de un establecimiento ubicado en la comuna de Ñuñoa. El problema se centró en la necesidad de fortalecer prácticas inclusivas frente a la diversidad presente en las aulas y a las barreras que dificultan su implementación efectiva. El objetivo del estudio fue analizar cómo la formación docente, el trabajo colaborativo, los recursos pedagógicos y la configuración de los ambientes educativos incidieron en el desarrollo de una educación inclusiva en la primera infancia. Se utilizó un enfoque metodológico cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones registradas en notas de campo, lo que permitió recoger las percepciones y experiencias de las educadoras de párvulos y docentes del Programa de Integración Escolar. Los resultados evidenciaron debilidades en la formación docente vinculada a la inclusión, limitaciones en la disponibilidad y uso de recursos pedagógicos, y dificultades en la coordinación del trabajo colaborativo entre los equipos educativos. Asimismo, se observó que la aplicación de prácticas inclusivas se encontró condicionada por el compromiso institucional y el apoyo brindado a las educadoras. En conclusión, la investigación determinó que la educación inclusiva en la primera infancia requirió un enfoque sistémico que articulará políticas institucionales claras, formación docente continua y pertinente, y un trabajo colaborativo efectivo, con el fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad desde los primeros años.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Educación de la Primera infancia, Formación docente, Recursos pedagógicos, Cooperación educativa.

## Abstract

This research analyzed the factors that influenced educational inclusion in early childhood classrooms, focusing on Transition Levels I and II of a school located in the commune of Ñuñoa. The study addressed the need to strengthen inclusive practices in response to classroom diversity and the barriers that limited their effective implementation. The objective was to analyze internal factors affecting inclusion, such as teacher training, collaboration between early childhood educators and the School Integration Program team, the availability of pedagogical resources, and the design of inclusive learning environments. A qualitative methodological approach was used, which allowed the collection of educators' perceptions and experiences through interviews and field observations. The results revealed shortcomings in teacher training related to inclusive education, limited availability of relevant pedagogical resources, and difficulties in achieving effective collaborative work among educational teams. These factors affected the consistent implementation of inclusive practices and the comprehensive development of children. In conclusion, the research determined that advancing inclusive education in early childhood required a systemic approach that integrated inclusive institutional policies, continuous and relevant teacher training, and strong collaborative work in order to ensure inclusive, equitable, and high-quality education from the early years of life.

**Keywords:** Inclusive education, Early childhood education, Teacher education, Educational resources, educational cooperation.

## Introducción

En la actualidad, la Educación Inclusiva en las aulas de la primera infancia se presenta como un desafío relevante y urgente, ya que, pese a los avances normativos y discursos, su implementación en la práctica no siempre logra concretarse de manera efectiva. Se mantienen tensiones entre los principios de la educación inclusiva y las acciones cotidianas desarrolladas por los equipos educativos, lo que genera Barreras para el Aprendizaje y la Participación de los niños y niñas. Por ende, es un tema fundamental, ya que establece las bases del desarrollo integral de los niños y niñas. Estas dificultades se relacionan con diversos factores internos del contexto escolar, tales como la formación docente, el trabajo colaborativo, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la organización de los ambientes de aprendizaje. En este marco, la presente investigación se centra en la exploración de los factores que influyen en la educación inclusiva en las aulas de la primera infancia, específicamente en los niveles de transición I y II del Colegio ubicado en Ñuñoa de la región Metropolitana de Chile.

Las y los educadores enfrentan diversas dificultades para comprender la inclusión como un proceso sistemático en el aprendizaje, ambiente propicio y la gestión pedagógica, que atiendan y den respuestas a la diversidad en las aulas y la institución. Esta comprensión y desde la complejidad es esencial para poder diversificar las estrategias pedagógicas y de gestión de manera efectiva e integral en la inclusión.

En este sentido, el interés por investigar sobre esta problemática surge de la necesidad imperante de comprender las prácticas pedagógicas inclusivas dentro del ámbito educativo inicial, las cuales deben ser adecuadas para generar todas las condiciones necesarias para los procesos inclusivos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Por ello, esta investigación se centra en poder comprender los factores necesarios para poder generar una educación inclusiva y de calidad, que llegue a todos los niños y niñas sin excepción; considerando como dimensiones centrales: ambiente de aprendizaje, trabajo colaborativo, recursos materiales y formación docente continua.

La inclusión en la educación no solo representa un principio ético fundamental, sino también una herramienta estratégica para promover un aprendizaje equitativo y un desarrollo social integral desde temprana edad. En este sentido, Forlin, C., (2018), señala que las barreras para la inclusión incluyen tanto factores individuales como institucionales. Estos factores pueden manifestarse en la escasa capacitación para las

educadoras, políticas educativas restrictivas y la ausencia de recursos y apoyo necesario. Además, Ainscow, M., (2020), propone un enfoque sistémico para comprender la inclusión educativa, subrayando la importancia de las políticas educativas inclusivas y la colaboración entre diferentes actores dentro del sistema educativo. Por lo tanto, se reconoce que la inclusión en las aulas de la primera infancia no es simplemente un problema individual, sino un problema sistémico que requiere respuestas coordinadas a nivel político, institucional y comunitario. De esta manera, es imperante que la importancia y la urgencia por desarrollar la inclusión, con sus políticas, culturas y prácticas inclusivas, se desarrollen de manera transversal en las comunidades educativas, desde, con y por las comunidades de aprendizaje.

A comienzos del siglo XXI, la educación inclusiva ha adquirido una mayor relevancia, por lo que es imperativo clarificar los conceptos y principios fundamentales. En esta línea, López-Vélez (2018), afirma que la educación inclusiva debe aportar al desarrollo de sus docentes para así poder atender a todas las diversidades, fortalecer las competencias de los centros educativos y lograr cambios estructurales en los colegios y en los reglamentos.

En esta misma línea, Garate et al. (2024) mencionan que:

La verdadera transformación hacia un sistema educativo inclusivo no debe depender únicamente de reformas episódicas, sino que debe ser un esfuerzo constante y sistemático orientado a garantizar que la educación sea una herramienta efectiva de movilidad social y un derecho garantizado para todas y todos (p.5).

Por consiguiente, la formación docente se configura como un eje fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva, en un contexto social caracterizado por transformaciones constantes que demandan prácticas pedagógicas flexibles y pertinentes (UNESCO, 2014). En este sentido, la formación continua de los y las docentes resulta clave para responder a la diversidad presente en las aulas y contribuir a la transformación social desde una perspectiva inclusiva. Asimismo, dicha formación no debe restringirse a enfoques centrados en la integración del estudiantado. Según López-Vélez (2018) afirma que se debe aportar al desarrollo de sus docentes para así poder atender a todas las diversidades, fortalecer las competencias de los centros educativos y lograr cambios estructurales en los colegios y en los reglamentos. Desde esta perspectiva, se comprende que la formación docente continua no es solo una opción, sino una necesidad imperiosa,

ya que los cambios socioculturales impactan directamente en las aulas. Los y las docentes deben poder contar con las herramientas necesarias para enfrentar las nuevas realidades y diversidades que emergen en la sociedad contemporánea y sin inclusión en los establecimientos educativos.

En esta misma línea, desde 2016 la Ley N°20.903 establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en donde garantiza el derecho de las y los profesionales de la educación a recibir formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional. Esta ley enfatiza la responsabilidad individual de los docentes en su propio avance profesional y tiene como objetivo mejorar continuamente el desempeño docente a través de la actualización de conocimientos, la reflexión sobre la práctica pedagógica y el fomento de competencias colaborativas e inclusivas.

Por otro lado, la colaboración entre los y las docentes constituye un eje central para la mejora continua. En un contexto educativo marcado por la complejidad y los constantes cambios sociales, las y los docentes enfrentan desafíos cada vez mayores, lo que exige respuestas pedagógicas basadas en la personalización del aprendizaje y en la implementación de estrategias activas y flexibles. En este sentido, Aparicio y Sepúlveda (2019), establecen la importancia de “[...]se deben crear espacios reales dentro de la rutina escolar que entreguen tiempo para la reflexión colectiva y el análisis de las prácticas pedagógicas efectivas dentro del cada equipo docente [...]” (p.5), por lo que desde la institución se debe organizar que se establezcan rutinas en donde los docentes cuenten con el tiempo para poder generar estas reflexiones y análisis de las prácticas pedagógicas.

Es importante reconocer que cada educador o educadora aporta una perspectiva única, experiencia y conjunto de habilidades al equipo educativo. Esta diversidad, a su vez, enriquece enormemente a la comunidad, al fomentar el intercambio de ideas, la reflexión crítica y la creatividad en la resolución de los problemas. Además, esta colaboración promueve un sentido de comunidad y de pertenencia, creando un ambiente de apoyo mutuo en donde los y las docentes se sienten valorados, inspirados y capacitados para enfrentar los desafíos de la enseñanza.

Respecto del ambiente educativo, Castro y Morales (2015) señalan que este está compuesto por elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos, químicos e históricos, los cuales se interrelacionan y pueden favorecer o dificultar la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia.

Entonces, para poder crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, se requiere comprender y gestionar estos factores para promover el desarrollo integral de todos y todas. En concordancia, las Bases Curriculares Educación Parvularia del MINEDUC (2018), destacan la importancia de contar con ambientes de aprendizaje enriquecidos, desafiantes y seguros, en los que todos los niños y niñas se sientan considerados.

Finalmente, en el entorno educativo de las aulas de educación parvularia, se dispone de una amplia variedad de recursos pedagógicos que desempeñan un papel fundamental en el apoyo y estímulo de aprendizaje de los niños y niñas. En relación a esto, Garate (2023), indica que en Chile existe una deuda pendiente en cuanto a la creación de recursos pertinentes, especializados y diversificados para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), y hace referencia que se debe avanzar hacia una cobertura integral y se deben suministrar recursos permanentes para poder brindar así una educación de calidad, ya que si los recursos son limitados y poco flexibles a cambios, podrían convertirse en barreras para el aprendizaje y la participación. En este punto, Muñoz, López y Assael (2015), aluden a la relevancia que tiene poder reflexionar sobre la importancia de la equidad y una educación justa, ya que, si los recursos son escasos o inflexibles, existe el riesgo de que se conviertan en barreras para el aprendizaje y la participación de los niños y niñas, lo que profundiza las desigualdades educativas.

## Material y métodos

El presente estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo. Este paradigma se centra en la comprensión de los significados y experiencias desde la perspectiva de los individuos, con énfasis en las elecciones humanas y la vida social. Tal como lo define Schuster, Puente, Andrada, y Maiza (2013), intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa.

En coherencia con esto, la investigación es de tipo cualitativa, ya que se utilizan técnicas de investigación como entrevistas, registros de observación activa y una matriz de análisis, las cuales se orientan a identificar y recolectar datos relacionados con los desafíos que enfrentan las educadoras de párvulos de los niveles de transición I y II, para

generar entornos educativos inclusivos. Al mismo tiempo que el instrumento de recolección de información fue validado por juicios de expertos y expertas.

Asimismo, la investigación desde la ruta cualitativa se orienta a comprender los factores que influyen en la educación inclusiva en la primera infancia, explorándolos desde la perspectiva de las educadoras de párvulos y del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y en relación con el contexto.

Por ello, y con el fin de recabar la mayor cantidad de información, se realizan entrevistas no estructuradas a las educadoras de párvulos y al equipo de integración escolar a cargo de estos niveles, lo que permite aportar conocimientos complementarios sobre el objetivo de estudio y aumentar la credibilidad de la información,

En cuanto a la unidad de análisis, la investigación se centró en los niños y niñas de los niveles de transición I y II de un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Ñuñoa. La muestra estuvo conformada por un grupo reducido de miembros de la comunidad educativa, integrado por cuatro educadoras de párvulos y tres docentes del Programa de Integración Escolar (PIE) que se desempeñan en estos niveles. Se utilizó un muestreo intencional no probabilístico, debido a que la selección de los participantes respondió a criterios específicos relacionados con su participación directa en los procesos educativos inclusivos del contexto estudiado. Este tipo de muestreo permitió acceder a informantes clave que, por su experiencia y conocimiento del funcionamiento pedagógico y organizacional del establecimiento, aportaron información relevante y pertinente para el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Respecto a las técnicas utilizadas, una de estas fue la entrevista, la cual permite profundizar en aspectos relevantes de la investigación mediante una guía general de contenido, lo que permite flexibilidad a quién entrevista para orientar el diálogo según los énfasis del estudio. Asimismo, se realizan observaciones de campo, las cuales posibilitan un contacto directo con la realidad educativa y con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Finalmente, se emplea una triangulación metodológica y de datos, la cual consiste en comparar la información a través de las distintas técnicas de recolección y del marco teórico, con el fin de fortalecer la validez y credibilidad de los resultados y reducir posibles sesgos interpretativos.



## Resultados

En cuanto al análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras, estas revelan una diversidad de perspectivas sobre educación inclusiva en las aulas de primera infancia. Los resultados destacan aspectos claves, cómo la formación continua, el uso de recursos pedagógicos, la creación de ambientes inclusivos y el trabajo colaborativo con otros actores educativos. Estos elementos permiten obtener una visión detallada de las acciones y estrategias implementadas en el aula y guían los resultados que se presentan a continuación.

En las entrevistas, las cuatro educadoras de párvulos señalaron reconocer la diversidad presente en sus aulas. No obstante, a partir de las notas de campo se observó que las acciones asociadas a prácticas inclusivas no se mantuvieron de manera constante durante la jornada ni en todas las experiencias de aprendizaje. En particular, se registraron situaciones en las que algunos niños y niñas, especialmente aquellos con ritmos de aprendizaje distintos, participaron de forma limitada en las actividades propuestas.

Asimismo, en los relatos de las educadoras se identificaron diferentes aproximaciones al concepto de inclusión. En algunos casos, esta fue abordada desde una perspectiva cercana a la integración educativa. Por ejemplo, una de las educadoras mencionó la posibilidad de establecer un límite en la cantidad de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del aula. Paralelamente, esta misma educadora señaló que en su práctica pedagógica considera tanto las dimensiones cognitivas como emocionales de los niños y niñas, con el propósito de favorecer su participación y comprensión de los aprendizajes.

En esta misma línea, destaca que conocer a cada estudiante es fundamental para gestionar la diversidad en el aula, especialmente en casos TEA y dificultades de concentración. Para ella, la educación inclusiva constituye un desafío constante que requiere un enfoque particular para cada estudiante, lo que fortalece así un ambiente de respeto hacia las diferencias individuales. Además, comprende que cada estudiante posee una forma de aprendizaje particular y, por ello, adapta sus métodos mediante la observación y ajustes

la integración de enfoques disciplinarios y contribuye a mejorar las constantes, con el fin de optimizar su enseñanza para beneficiar a cada niño y niña dentro de un aula inclusiva.

A nivel general, las educadoras señalaron que el trabajo colaborativo fue considerado un elemento relevante, ya que facilitó la integración de enfoques multidisciplinarios y aportó a la mejora de las prácticas de enseñanza observadas. No obstante, una de las educadoras diferenciales indicó que, a pesar de la importancia atribuida a este trabajo conjunto, se identificaron barreras como la falta de tiempo y los cambios de horario, las cuales dificultaron la planificación colaborativa de manera sistemática.

Asimismo, tanto las educadoras de párvulos como las educadoras diferenciales reconocen la importancia del trabajo colaborativo dentro y fuera del aula. En este sentido, una de ellas mencionó que las reuniones destinadas a revisar y ajustar estrategias inclusivas fueron valoradas positivamente; sin embargo, también señaló que se observaron tensiones entre la planificación teórica y la práctica pedagógica, asociadas principalmente a las limitaciones del tiempo disponible.

Por otro lado, se identificó la presencia de prácticas pedagógicas centradas en métodos tradicionales que no consideraron la diversidad presente en aula, lo que dio lugar a la aparición de nuevas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esta situación evidenció diferencias en la implementación de estrategias inclusivas. En este contexto, dos de las cuatro educadoras de párvulos manifestaron valorar las capacitaciones centradas en diagnósticos específicos, sin que se observa una búsqueda sistemática de formación orientada a un enfoque integral, lo cual se reflejó en las estrategias didácticas implementadas en el aula.

Además, se evidencia que las educadoras de párvulos valoran el trabajo colaborativo como un elemento clave para favorecer la inclusión educativa en las aulas de educación inicial. No obstante, también reconocen la existencia de diversos desafíos prácticos que dificultan su implementación efectiva en el quehacer pedagógico diario. De acuerdo con los relatos de las educadoras diferenciales entrevistadas, la colaboración se manifiesta principalmente a través de la toma de decisiones compartidas, el intercambio de ideas y elaboración conjunta de estrategias pedagógicas. En este sentido, todas coinciden en la importancia de mantener una comunicación fluida y una colaboración interdisciplinaria permanente, con el propósito de brindar un apoyo integral y pertinente a los niños y niñas.

Finalmente, a partir de las entrevistas y de la información recopilada mediante notas de campo, se observa que las educadoras destacan la relevancia de generar ambientes seguros, acogedores e inclusiva en las aulas de educación inicial, lo que favorece la participación activa y la construcción de aprendizajes por parte de todos los niños y niñas. Una de las participantes enfatiza que estos ambientes se fortalecen significativamente con el apoyo de las educadoras diferenciales, permitiendo así que cada niño o niña se sienta valorado e incluido dentro del espacio educativo.

## Discusión

### *1. Educación Inclusiva*

Durante el análisis de las entrevistas realizadas, se evidencia que una de las cuatro educadoras de párvulos habla de inclusión desde una mirada integral, es decir tanto lo cognitivo, lo físico y lo emocional, este enfoque está en concordancia con lo que menciona la UNESCO (1994), citado en UNESCO (2020):

[...] por su parte, la Declaración y el Marco de acción de la conferencia Mundial sobre Necesidades educativas especiales: acceso y calidad, celebrada en salamanca (España) en 1994, establecen el principio de que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras” y, por tanto, que “los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales [...] [deben ser] incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas (p. 51).

Por otro lado, las educadoras diferenciales trabajan desde un enfoque basado en el diagnóstico, refiriéndose más a la integración educativa. Esto al compararlo con las notas de campo realizadas, se evidencia que las niñas y niños con NEE son retirados de las aulas para realizar intervenciones con la educadora diferencial, esta práctica contradice el enfoque inclusivo, ya que implica aislar física y pedagógicamente a los niños y niñas, alejándose del principio de equidad. La legislación chilena, específicamente la Ley General de Educación N° 20.370, art.3° letra K (2009), en donde se habla sobre fomentar tanto la integración como la inclusión, y de esta manera poder eliminar cualquier tipo de discriminación arbitraria que limite el aprendizaje y la participación de estudiantes. Sin embargo, en la práctica, la inclusión y la integración no se dan, ya que se evidencia que

estos dos conceptos se confunden y se terminan igualando cuando en la realidad son enfoques distintos.

Si bien las cuatro educadoras reconocen la diversidad dentro de las aulas, esto se contradice en las notas de campo, en las que se evidencia que estas acciones no siempre logran sostenerse durante la jornada ni en las experiencias de aprendizaje, lo que da origen a las BAP, sobre todo para aquellos que tienen ritmos de aprendizaje distintos. A pesar de esto, en todas las aulas se promueve la participación inicial, en un esfuerzo por incluir a los niños y niñas. Sin embargo, como señala Garate (2023), es fundamental establecer una intervención integral y transversal tanto para las NEE y las BAP a partir de programas sólidos de inclusión, y que estas deben implicar un cambio cultural profundo.

No obstante, las educadoras hablan de inclusión desde perspectivas lejanas y en unos casos limitados sobre la inclusión. Una educadora menciona que debería existir un límite para los niños y niñas con alguna NEE dentro de las aulas, refiriéndose a los niños y niñas con diagnósticos específicos que a veces no están compensados, lo que invisibiliza las necesidades psicosociales y emociones de los otros niños y niñas.

En este contexto, UNESCO (2017), identifica tres dimensiones que son esenciales en este aspecto, que son: presencia, participación y aprendizaje. La OEI (2017) señala que la educación inclusiva es un proceso que integra de manera equitativa estas tres dimensiones. Si bien las educadoras de párvulos reconocen la necesidad de entregar el aprendizaje para todos los niños y niñas, al mismo tiempo, a partir de las notas de campo se evidencia que este trenzado no es equitativo comparando las cuatro aulas.

## ***2. Formación docente:***

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencia que las cuatro educadoras de párvulos reconocen la importancia de la formación docente para dar respuesta a la diversidad existente en las aulas. No obstante, expresan percepciones distintas al respecto. Una de ellas señala que la formación docente es clave, pero que no siempre encuentra en Chile capacitaciones que respondan a sus necesidades específicas, por lo que recurre a la autocapacitación con especialistas extranjeros mediante plataformas, mientras que otra educadora menciona únicamente capacitaciones relacionadas con el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas percepciones se alinean con lo planteado por la UNESCO (2014), que señala que todos los docentes deben recibir formación que les permita

responder a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos más desfavorecidos. Al contrastar estos relatos con las notas de campo, se observó que en las aulas de las educadoras que habían participado recientemente en instancias de formación se implementan con mayor frecuencia estrategias pedagógicas diferenciadas y/o diversificadas, mientras que en otras aulas se mantenían prácticas más tradicionales. Asimismo, se identificó el caso de una educadora que, pese a reconocer la relevancia de la formación docente continua, no participaba en las capacitaciones ofrecidas por el establecimiento.

Al contrastar estas percepciones con las notas de campo, se observa que en aquellas aulas donde las educadoras de párvulos han participado recientemente en instancias de capacitación se implementan con mayor frecuencia estrategias de aprendizaje de carácter inclusivo, tales como el uso de enfoques pedagógicos diferenciados y diversificados. En contraste, aún se identifican educadoras cuyas prácticas pedagógicas se mantienen centradas en enfoques tradicionales que no consideran la diversidad presente en el aula, lo que da lugar a la aparición de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Esta situación evidencia una brecha en la implementación de estrategias inclusivas. En este contexto, la Ley N.º 20.903 (2016), que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, señala que “[...] los profesionales de la educación tienen derecho a una formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas” (pp. 3–4). Sin embargo, aunque la legislación garantiza el acceso a la formación continua, su aprovechamiento y aplicación efectiva dependen en gran medida de la iniciativa individual de los y las docentes, lo que puede generar desigualdades en su implementación.

Nieva, J. y Martínez, C. (2016) indican que:

La formación del docente debe ser de forma permanente y continua, como reconocen los autores, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social (p.16).

Ante esta visión que nos lleva a replantear los enfoques tradicionales de formación docente, pero aun dos de las cuatro educadoras de párvulos valoran las capacitaciones enfocadas en los diagnósticos y sin buscar formación que promueva un enfoque integral.

### **3. Trabajo colaborativo:**

Durante el análisis de las entrevistas realizadas y las notas de campos, se analiza que las educadoras de párvulos relevan la importancia del trabajo colaborativo como herramienta fundamental para la educación inclusiva en las aulas de la educación inicial, sin embargo, mencionan que existen desafíos prácticos que obstaculizan su implementación, lo que provoca que su implementación no sea efectiva. Esto coincide con lo mencionado por Antúnez, S. (1999), quien resalta que la colaboración cumple un rol fundamental en la práctica constante dentro de la institución, para la creación de ambientes de aprendizajes cohesionados.

El análisis de cada una de las entrevistas realizadas a las educadoras de párvulos en el contexto de las aulas se ha consolidado como un elemento fundamental para abordar la diversidad y mejorar la calidad educativa. Según las educadoras diferenciales entrevistadas, esta colaboración se expresa a través de la toma conjunta de decisiones, el intercambio de ideas y la creación de estrategias pedagógicas. No obstante, cada una de ellas resalta diferentes aspectos de este proceso. A pesar de estas diferencias, todas coinciden en la relevancia de la comunicación fluida y en la colaboración interdisciplinar para ofrecer un apoyo integral y efectivo a los niños y niñas.

Esta postura coincide con lo que menciona Fullan, M. y Hargreaves, M. (2000), Mencionan que “Una cultura de trabajo que se alcanza paulatinamente y se caracteriza a las instituciones es aquella en la que los esfuerzos de los docentes se orientan de manera colectiva hacia un aprendizaje continuo y compartido” (p. 43).

En este sentido, una de las educadoras diferencial alude que las reuniones semanales del equipo PIE son fundamentales para ajustar las estrategias pedagógicas y asegurar una planificación conjunta que promueva el aprendizaje de todos los y las estudiantes.

De manera similar, y en la misma línea, Vygotsky resalta la importancia de la comunicación y su significado, y plantea que “Las culturas surgen durante la infancia el

uso de instrumentos y el lenguaje humano. Eso coloca a la infancia en el centro del desarrollo cultural” (p.79).

Lo que incluye a las observaciones de las cuatro educadoras, las cuales destacan la importancia del trabajo colaborativo, el cual facilita la integración de los enfoques multidisciplinarios, los cuales mejoran la enseñanza. Asimismo, una de las educadoras menciona que, por medio de la colaboración con otros actores y profesionales, se incentiva a un trabajo de colaboración y se fomenta un enfoque lúdico que beneficia a los y las estudiantes, ya que cada profesional aporta desde su área de conocimiento y especialidad.

No obstante, una de las educadoras diferenciales menciona que, a pesar de la importancia fundamental de poder trabajar colaborativamente, están las barreras para la realización de esta acción, como lo son la falta de tiempo y los cambios en los horarios, acciones que dificultan la planificación conjunta de manera efectiva, bajo esta misma mirada es que autores como Aparicio y Sepúlveda (2019), destacan la necesidad de incorporar momentos concretos en la rutina escolar que permitan reflexionar en conjunto y analizar las prácticas pedagógicas.

Aunque tanto las educadoras de párvulos, como las educadoras diferenciales mencionan que existen desafíos para llevar a cabo un trabajo colaborativo tanto dentro como fuera de las aulas, una de las educadoras reconoce la importancia de las reuniones para la revisión y ajuste de estrategias inclusivas, pero también señala las tensiones entre la teoría y la práctica debido a las restricciones del tiempo.

#### ***4. Ambientes Inclusivos***

A través de la realización de entrevistas a las educadoras de párvulos, y la recolección de datos mediante notas de campo que se llevaron a cabo en las aulas de la educación inicial donde trabajan dichas educadoras, es que se logra observar que las educadoras entrevistadas destacan la importancia de crear ambientes seguros e inclusivos en las aulas de educación inicial, favoreciendo así la participación y la construcción de conocimientos de todos los niños y niñas. Aunque todas focalizan un mismo objetivo, cada una aborda desde una perspectiva diferente. En la educación inicial, el propósito de estos ambientes inclusivos es garantizar los derechos de todos los niños y niñas, para eliminar así las barreras que dificulten su desarrollo y participación.

En este sentido, las cuatro educadoras subrayan la relevancia de los ambientes de aprendizaje. Una de ellas enfatiza que estos ambientes se consolidan con el apoyo de las educadoras diferenciales, lo que les permite asegurar que todos los niños y niñas se sientan incluidos. Esto se relaciona con las ideas de Portillo, S. (2019), quien menciona que “Desde este punto de partida, se realiza el abordaje de la construcción ambientes de aprendizaje en la escuela como una tarea permanente que requiere un proceso planeación y organización del colectivo docente para dotar experiencias que resulten significativas” (p.59).

En concordancia con lo planteado en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), los ambientes de aprendizaje cumplen un rol fundamental en la promoción de la participación activa de los niños y niñas, así como en la construcción de vínculos seguros que les permitan sentirse aceptados y valorados. En este sentido, una de las educadoras destaca la relevancia de reducir el ruido en las aulas como parte de la adecuación de un ambiente propicio para el aprendizaje de todos y todas, especialmente de aquellos niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), considerando sus necesidades sensoriales. Asimismo, Castro y Morales (2015) señalan que los distintos elementos que conforman los ambientes de aprendizaje —psicológicos, sociales, pedagógicos y culturales— pueden favorecer o dificultar el desarrollo de habilidades y competencias en el proceso educativo. De este modo, las educadoras coinciden en la importancia de adaptar sus prácticas pedagógicas y los espacios educativos para diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos que respondan a la diversidad presente en el aula y favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas.

Sin embargo, se debe considerar que las aulas no son los únicos ambientes que generan experiencias significativas. Esto está intrínsecamente relacionado con las orientaciones de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018). Asimismo, Rubilar y Guzmán (2021) destacan que el ambiente es un factor esencial a la hora de impartir la enseñanza y juegos didácticos. Un adecuado espacio con ventilación, luz, dimensión y materiales permitirán a cada niño o niña encontrarse a gusto, cómodos y, sobre todo, con ganas de seguir aprendiendo.

## ***5. Recursos pedagógicos***



Mediante el análisis de las entrevistas realizadas, se pudo evidenciar que las cuatro educadoras de párvulos destacan la importancia de poder contar con una variedad de recursos para poder atender a las diferentes necesidades de los niños y niñas. Esto lo podemos vincular con lo que se indica en el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), donde se menciona que:

Ambientes libres de estereotipos, con variados recursos de apoyo según los requerimientos individuales y colectivos, teniendo especial atención con aquellos que presentan necesidades educativas especiales, procurando así que todos y todas tengan acceso al juego, la participación y progreso en el aprendizaje (p.35).

Una educadora menciona que prefiere usar recursos tradicionales, porque no siempre cuenta con los recursos adaptados para las NEE.

Si bien todas las educadoras destacan la importancia de los recursos pedagógicos, una de ellas enfatiza el valor del recurso humano en las aulas de educación inicial, señalando que su escasez dificulta la atención oportuna a la diversidad de niños y niñas. Por su parte, dos de las cuatro educadoras mencionan que los recursos materiales disponibles pueden ser reutilizados o elaborados según las necesidades del aula, con el fin de ofrecer diversas alternativas de aprendizaje. En este sentido, Garate (2023) señala que existe una deuda pendiente en la generación de recursos especializados y diversificados para niños y niñas con necesidades educativas especiales y barreras para el aprendizaje y la participación. Finalmente, una de las educadoras destaca que el uso de recursos concretos y sensoriales resulta fundamental para adaptar las estrategias de aprendizaje y favorecer la participación de todos los niños y niñas.

En este contexto las notas de campo muestran que en una de las aulas se utilizan recursos variados y se promueven experiencias de aprendizaje más inclusivas, y esto va muy en la línea de lo que se indica en las B CEP (2018), donde se menciona que la utilización de recursos variados e interesante para los niños y niñas, ayuda y facilita sus procesos de aprendizaje, mientras que en las otras aulas, en donde predomina el uso de prácticas tradicionales y escolarizadas, en donde no se observa una variedad en los recursos materiales entregados a los niños y niñas, por lo que, tal como menciona Muñoz, López y Assael (2015), “las decisiones pedagógicas que hacen los docentes, las tareas que

encargan, los recursos que facilitan y la organización de la clase son relevantes, ya que se considera que las dificultades de aprendizaje se producen a consecuencia de estos” (p. 70)

## Conclusiones

En las aulas de los niveles de transición del establecimiento de la comuna de Ñuñoa, la educación inclusiva está directamente influenciada por diversos factores que interactúan entre sí. A partir de las entrevistas y las notas de campo, se evidencia la gran diversidad de niños y niñas en las aulas, en donde cada uno de ellos y ellas es muy importante, y cada uno tiene ritmos, capacidades, potencialidades y necesidades distintas. Esta realidad hace indispensable que los y las docentes sean capaces de adoptar sus estrategias pedagógicas para asegurar que el aprendizaje llegue a todos y todas. Desde esta perspectiva, para lograr un aprendizaje verdaderamente significativo, se vuelve esencial establecer un ambiente afectivo, seguro y estimulante, capaz de fomentar la autoestima y la empatía.

A esto se suman las prácticas pedagógicas inclusivas como el aprendizaje cooperativo y el uso adecuado de los recursos dentro del aula y, de manera muy relevante, la formación continua de las educadoras para responder a toda la diversidad presentes en las aulas. Por lo tanto, aunque el objetivo general se ha alcanzado parcialmente, es fundamental continuar trabajando en la implementación de prácticas inclusivas de manera más sistemática y coherente.

En definitiva, avanzar hacia una inclusión plena exige una reflexión constante que permita transformar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también las comprensiones profundas que sostienen el quehacer educativo. En ese sentido, se debe ir generando espacios de trabajo colaborativo con políticas y culturas inclusivas, que permitan avanzar en conjunto con las prácticas educativas para el desarrollo de una educación transformadora que avances hacia la justicia educativa y la transformación social.

## Referencias Bibliográficas

- Antúñez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. Universidad de Barcelona.  
<https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>



- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología escolar e Educacional*. <https://www.scielo.br/j/pee/a/vpzD7cLnVpQ3CmrVCkvBhyx/?format=pdf&lang=es>
- Artiles, A., y Kozleski, E. (2007). Más allá de las convicciones: interrogando la cultura, la historia y el poder en la educación inclusiva. <https://typeset.io/papers/teacher-preparation-for-inclusive-education-increasing-m7982sn7w1>
- Castro, M., y Morales M., (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Programa Institucional de Tutoría Académica. <https://zonaescolar98.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- Garate, F. (2023). La inclusión: un desafío desde la comunidad escolar para la política pública. *Revista de Pedagogía*. <https://2023.fide.cl/noticias/revista-de-pedagogia-n-519/>
- Garate, F., Dall'Asen, T., y Rivera, J. (2024). Educación inclusiva: ¿Quiénes la definen y para quién está destinada? *International Journal of Human Sciences Research*. <https://doi.org/10.22533/at.ed.5584282417099>
- López-Vélez, A. (2018). La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa.
- Ministerio de Educación. (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)
- Muñoz, M., López, M., & Assael, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242015000300007](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300007)
- Nieva, J., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002)

- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2014). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa.locale=es)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Portillo, S. (2019). La construcción de ambientes de aprendizaje en la escuela: una tarea permanente. [https://www.researchgate.net/publication/352907120\\_La\\_construccion\\_de\\_ambientes\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_la\\_escuela\\_una\\_tarea\\_permanente](https://www.researchgate.net/publication/352907120_La_construccion_de_ambientes_de_aprendizaje_en_la_escuela_una_tarea_permanente)
- República de Chile. (2009) Ley N°20.370: Establece la ley general de educación. 17 de agosto de 2009. 12 de septiembre de 2009. <https://bcn.cl/2f73j>
- República de Chile. (2016) Ley N°20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. 1 de abril de 2016. <https://bcn.cl/2f72c>
- Rubilar, F., y Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. Actualidades Investigativas en Educación, 21. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032021000100001](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000100001)
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., Maiza, M. (2013). La metodología Cualitativa: Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el aula. La Investigación Educativa. <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%2007.pdf>
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de Bolsillo. <https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

## Contribuciones de los autores



**Francisco Garate-Vergara:** Conceptualización, metodología, análisis formal, investigación, recursos, administración del proyecto, supervisión, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

**Paulina Henriquez-Soto:** Conceptualización, análisis formal, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

**Karina Manriquez-Diaz:** Investigación, metodología, supervisión.

**Leslie Sánchez-Guzmán:** Investigación, metodología, supervisión.

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés