



**Escuela de Educación Inicial
Carrera de Educación Parvularia**

SIGNIFICADOS DE LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS RESPECTO A LA SINGULARIDAD DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN DETERMINADOS CENTROS EDUCATIVOS DE LA REGIÓN METROPOLITANA

**SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN Y AL
TÍTULO DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS**

AUTORAS:

**AYLEEN MICHELLE ÁLVAREZ ROJAS
MARIANELA IGNACIA CID ALCAINO
ANTONIA FERNANDA GÓMEZ CARREÑO
IGNACIA JESÚS PEÑALOZA ZAPATA**

**PROFESORA GUÍA:
JOYCE MORALES DUARTE**

**SANTIAGO, CHILE
NOVIEMBRE, 2024**

Dedicatoria

En primer lugar, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a nuestras familias por apoyarnos a lo largo de nuestro proceso de formación, iniciando por el momento que nos acompañaron en nuestra elección de estudiar educación parvularia, por los valores transmitidos, los cuales favorecieron nuestra vocación con las infancias y por entregarnos su apoyo incondicional.

Gracias a Dios, por bendecirnos y poner a las personas adecuadas en este camino, por darnos fortaleza, sabiduría y ser nuestro guía día a día en esta etapa de nuestras vidas.

Ayleen, Marianela, Antonia e Ignacia.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiéramos agradecer a las instituciones que nos brindaron financiamiento para la carrera.

Agradecemos el acompañamiento y formación de los y las docentes de esta casa de estudio que nos guiaron, acompañaron y apoyaron en distintos momentos de esta etapa académica.

Finalmente, queremos agradecer a los centros educativos que nos brindaron su confianza y abrieron las puertas para poder desarrollar nuestro trabajo de campo para la investigación y a las educadoras de párvulos, por tener la disposición de participar y mostrar sus prácticas pedagógicas.

Índice

Capítulo 1: Planteamiento del Problema	9
1.1 Antecedentes Teóricos y Empíricos	10
1.1.1 Antecedentes Teóricos	10
1.1.2 Antecedentes Empíricos	20
1.2 Justificación e importancia de la investigación.	39
1.3 Definición del Problema	41
1.3.1 Pregunta General	45
1.3.2 Preguntas Específicas	45
1.4 Objetivos de la investigación. (general y específico)	45
1.4.1 Objetivo general:	45
1.4.2 Objetivos específicos:	46
1.6 Limitaciones	47
Capítulo 2 : Marco Teórico	48
2.1 Estado del Arte	49
2.2 Marco Teórico	55
2.2.1. ¿Cómo entender los significados en esta investigación?	55
2.2.2. Singularidad	57
2.2.3 Persona e Identidad	63
2.2.4 Alteridad y Otredad	70
2.2.6. Rol Docente de las Educadoras de Párvulos	73
2.5 Prácticas y Estrategias Pedagógicas	75
Capítulo 3: Marco Metodológico	78
3.1 Paradigma de Investigación	80
3.2 Enfoque de la Investigación	82
3.3 Diseño Metodológico	82
3.4 Unidad de Análisis	84
3.5 Instrumento y Técnica de Recolección de Información	85
3.6 Consideraciones Éticas	87
3.7 Plan de Análisis de la Información	88
Capítulo 4: Resultados y Análisis	91
4.1 Análisis de datos de entrevista en profundidad	93
4.2 Análisis descriptivo de observación de prácticas pedagógicas	132
Capítulo 5: Conclusiones	151
5.1 Conclusión	152
Referencias bibliográficas	157
Anexos	177
Anexo 1 Instrumento 1	177

Anexo 2 Instrumento 2	179
Anexo 3 Validadoras de instrumento	180
Anexo 4 Documentos Éticos	181
Anexo 6 Matriz de bajada de información previa al análisis	182

Índice de Cuadros, Ilustraciones y Tablas

Ilustración 1: Adecuaciones curriculares.	30
Ilustración 2: Alteraciones a largo plazo de salud mental	62
Ilustración 3: Marco metodológico	80
Ilustración 4: Instrumento de recolección de datos	90
Ilustración 5: Esquema de análisis de entrevista en profundidad	92
Ilustración 6: Esquema de análisis de observación pasiva	116
Cuadro 1: Poema "Los cien lenguajes de los niños"	52
Cuadro 2: Descripción de categorías	93
Tabla 1: Características de los estudios revisados para la elaboración del estado del arte.	40
Tabla 2: Establecimientos educativos que participaron de la investigación	84
Tabla 3: Análisis categoría "Significados".	94
Tabla 4: Análisis categoría "Prácticas pedagógicas"	101
Tabla 5: Análisis categoría "Desafíos para abordar la singularidad de los niños y las niñas"	108
Tabla 6: Análisis de Observación	117

RESUMEN

La singularidad en educación parvularia se hace presente en las aulas, puesto que todos los niños y todas las niñas son diversos/as, poseen diferentes características, intereses y formas de co-construir sus aprendizajes. La educación diversificada, a partir de las características e intereses individuales de los niños/as promueve un desarrollo integral, comprendiendo así que ellos y ellas son sujetos/as únicos/as, activos/as y de derecho. El problema emerge en el marco de los significados de las educadoras de párvulos y sus prácticas pedagógicas vinculadas a la singularidad de los niños y las niñas.

El objetivo principal es analizar los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de los niños y las niñas en aulas de educación parvularia, en determinados establecimientos educativos de la Región Metropolitana. Para ello, se utilizó el paradigma interpretativo-comprensivo con un enfoque cualitativo, por medio de un estudio de casos múltiples, obteniendo información a través de entrevistas en profundidad y observación de las prácticas de las educadoras en aula, con una muestra de cuatro educadoras de párvulos. Se realizó el análisis de datos por medio de codificación cualitativa abierta y análisis descriptivo para la observación.

Como resultados, conclusiones y proyecciones, los significados contruidos por las educadoras de párvulos provienen y se componen desde sus experiencias personales, presentando grandes desafíos en su realización, como, por ejemplo, número de matrículas, las condiciones laborales y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven profesionalmente. Sin embargo, mencionan algunas estrategias para llevar a cabo la singularidad de los niños y las niñas dentro de sus posibilidades.

Palabras claves: significados, educadora de párvulos, singularidad, educación inicial, prácticas pedagógicas.

Thesaurus: Unesco.

ABSTRACT

Singularity in early childhood education is present in the classrooms, since all boys and girls are diverse, have different characteristics, interests and ways of co-constructing their learning. Diversified education, based on the individual characteristics and interests of children, promotes comprehensive development, thus understanding that they are unique, active and entitled subjects. The problem emerges within the framework of the meanings of preschool educators and their pedagogical practices linked to the uniqueness of boys and girls.

The main objective is to analyze the meanings of early childhood educators regarding the uniqueness of boys and girls in early childhood education classrooms, in certain educational establishments in the Metropolitan Region. To do this, the qualitative paradigm was used, with an interpretive-comprehensive approach, through a multiple case study, obtaining information through in-depth interviews and observation of the practices of the educators in the classroom, with a sample of four educators from toddlers. Data analysis was carried out through open qualitative coding and descriptive analysis for observation.

As results, conclusions and projections, the meanings constructed by the preschool educators come from and are constructed from their personal experiences, presenting great challenges in their realization, such as, for example, number of enrollments, working conditions and the sociocultural context in which they work. They perform professionally. However, they mention some strategies to carry out the uniqueness of boys and girls within their possibilities. For example, promoting environments conducive to learning.

Keywords: meanings, early childhood educator, uniqueness, initial education, pedagogical practices.

Thesaurus: UNESCO.

Introducción

La primera infancia es una de las etapas más importantes, en la cual la educación parvularia cumple un rol crucial en términos de promover desarrollo integral de los niños y las niñas que fluctúan entre los 0 y 6 años de edad, puesto que se promueven sus aprendizajes más significativos, como su construcción de identidad, respaldado por Santi-León quien menciona que “estudios científicos demuestran la importancia que tiene el desarrollo integral de la primera infancia en la vida del ser humano” (2019, s.p). Dentro de esta premisa, es que en el marco curricular vigente se establecen ocho principios, y para efectos de esta investigación, se enfatiza el principio de singularidad, el cual define que cada niño y niña es un ser único e irrepetible, con características, habilidades, intereses y ritmos propios (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018). Es decir, no sólo promueve una educación inclusiva y de calidad, sino que también permite hacer énfasis en el respeto por los derechos de la infancia y la valoración de la singularidad.

Actualmente, en las aulas de educación parvularia, se enfrenta el gran desafío de cómo abordar el principio pedagógico de singularidad en la práctica. A pesar de los avances en políticas públicas, orientaciones y marcos normativos que destacan la importancia de la singularidad, su aplicación efectiva sufre de variadas limitaciones, como la falta de recursos, el adultocentrismo y las condiciones laborales de las educadoras, entre otras. En este contexto, resulta esencial indagar cómo las profesionales de la educación parvularia interpretan y aplican este concepto en su quehacer cotidiano.

Esta investigación, tiene como objetivo analizar los significados que las educadoras de párvulos atribuyen a la singularidad y cómo estos se reflejan en sus prácticas pedagógicas. A través de un enfoque cualitativo, interpretativo-comprensivo, se busca visibilizar los significados y experiencias de las profesionales, considerando sus trayectorias, contextos laborales y la influencia de las políticas educativas.

El estudio busca contribuir al conocimiento académico sobre la educación parvularia,

y la mirada actual que tienen las educadoras de párvulos sobre el concepto de singularidad de los niños y las niñas. Así también, visibilizar que existen distintos factores que influyen en la construcción de significados y la realización de sus prácticas educativas.

A continuación, se presentarán los antecedentes teóricos, los objetivos que guían la investigación, con sus respectivas preguntas, el marco metodológico que orienta el análisis a realizar con la información recolectada, finalizando con la exposición de los resultados obtenidos, las conclusiones y proyecciones.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos

1.1.1 Antecedentes teóricos

La singularidad de los niños y las niñas en educación general, y en educación parvularia en particular, es un elemento esencial, que se hace presente en todas las aulas. Esta, promueve de manera eficiente la co-construcción de significados y aprendizajes desde las particularidades individuales que ellos y ellas presentan. En este sentido, reconocer el concepto eje de la investigación, desde las características e intereses únicos de los/as párvulos, implica que las educadoras de párvulos deban propiciar espacios y experiencias de aprendizaje que consideren las diversas formas de los niños y las niñas y cómo interactúan, se expresan y aprenden. De esta manera, los y las profesionales de educación parvularia al atender las características únicas, contribuyen a un desarrollo integral de los niños y las niñas.

Además, las educadoras de párvulos no solo deben reconocer que existe una singularidad en el aula, sino también adaptar y flexibilizar sus planificaciones, evaluaciones e interacciones, puesto que, de esa forma, se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas. En este sentido, es fundamental que las educadoras de párvulos logren ofrecer variedad y diversidad de recursos, facilitando así que los niños y las niñas puedan descubrir y experimentar diversas posibilidades mediante el desarrollo de las experiencias educativas.

En una misma línea, Ocampo (2020) puntualiza que: "La perspectiva del desempeño en la acción consiste en desplegar diversos recursos y espacios para demostrar lo aprendido" (p.159). Esto quiere decir que no solo debe presentarse un escenario para los/as párvulos ni responder a un nivel general, sino más bien permitir que todos los

niños y las niñas puedan demostrar sus diversos aprendizajes, desde la flexibilidad y los distintos materiales o escenarios que buscan favorecer una educación que respete las características individuales de todos quienes habitan el aula.

Es importante mencionar que, al atender la singularidad de los niños y las niñas en aula, no solo se promueve un aprendizaje significativo en ellos y ellas, sino que también fomenta una mayor autoestima y sentido de pertenencia. Es decir, los niños y las niñas se sienten valorados/as, escuchados/as y se sienten parte de su entorno, puesto que logran expresar sus opiniones, sentimientos, emociones, ideas e intereses en un ambiente donde todos/as pueden hacerlo. Para terminar, se recoge la siguiente afirmación: "La inclusión es una figuración creativa de lo nuevo que recompone la potencia del ser" (Ocampo, 2020, p. 164), dicho de otro modo, la inclusión es un concepto profundo, que permite abrazar, acoger y valorar a toda la diversidad existente, es una forma distinta de ver a las personas, de respetar y darle el valor que corresponde, la inclusión potencia a todos los seres, en la forma de compartir, relacionarse, ver al otro/a de forma única, desde sus singularidades, la inclusión y el reconocimiento que esta otorga es relevante para otorgar una educación equitativa, basada en el respeto.

En sintonía con lo anterior, Criado et al., (1992), plantean que el concepto de singularidad tiene directa relación con la autoestima de las personas, ya que los niños y las niñas que se desarrollan en ambientes en que son respetados como personas singulares, son sujetos con iniciativa y conductas variadas, influyendo tanto en otros y otras como en ellos/as mismos/as. Esto les va a generar sentimiento de bienestar y confianza consigo mismos y mismas. En oposición, los niños y las niñas que no han sido respetados en sus características propias, no se sienten especiales y van a evitar a toda costa, enfrentar situaciones que sean desafiantes. Es decir, la falta de reconocimiento de la singularidad en el aula no sólo impacta en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas, sino también en su bienestar emocional, puesto que ellos y ellas pueden sentir falta de comprensión o valoración en el aula.

Es fundamental la escucha activa, la cual no es un concepto literal, sino que se refiere a que las educadoras de párvulos deben estar sensibilizadas ante todo diálogo, juego e interacción de los niños y las niñas. Es decir, deben estar constantemente atentas, observando y comprendiendo su nivel. Hoyuelos (2007), señala que la escucha cuando se realiza como una práctica constante, permite que el niño o la niña pueda ir construyendo sentidos en base a las acciones que van haciendo, es un punto en donde van encontrando placer y con ello, el valor por querer comunicarse con el entorno, con otros y otras. Además, escuchar activamente permite interpretar, valorar y atribuir un significado a lo que el niño o niña ha transmitido (Rinaldi, 2001).

De la mano de la sensibilización y la escucha y, respecto de las dimensiones individuales y sociales, se puede referir según Ruiz y Rodríguez (2008) que:

Todo este accionar hace posible la individualización del sujeto. El hombre es primero social y su caminar está orientado a la singularización para, de esta manera, contribuir con la evolución de sus pares mediante la explotación de los insumos ubicados en la zona de desarrollo potencial (p.104).

Esto significa que las acciones de cada persona contribuyen a construir su singularidad. Además, permiten comprender cómo, en interacción con otros, es posible potenciar su desarrollo integral, aprendizaje y otros aspectos, dado que somos diferentes, con sentidos y caminos únicos, que pueden complementarse mutuamente con un par para favorecer el desarrollo.

Asimismo, Ruiz y Rodríguez (2008), exponen que “se pudiese entender que cada región, cultura, sociedad, produce indicadores o insumos que singularizan la dinámica de funcionamiento de las formas de concebir los procesos individuales y colectivos, operacionalizados alrededor de las acciones humanas” (p.102). Es decir, que la singularidad de la persona se relaciona tanto con sus vivencias como en el lugar que ha ido creciendo, ya que este está influenciado por una cultura, la cual hace que todos y todas adquieran valores, costumbres y creencias que influyen en sus identidades y en lo que les caracteriza para ser distintos y distintas.

A raíz de todo lo mencionado anteriormente, es que se releva la importancia de los conceptos de infancia y niñez. Para comenzar, se debe definir la infancia como un proceso que no se mantiene siempre igual en el tiempo, sino que es dinámico (Colángelo, 2003). Esto, permite reflexionar sobre los cambios frecuentes que presenta la niñez. A la vez, desde los imaginarios sociales, la infancia podría entenderse en parte como imágenes mentales que hemos construido a lo largo de la historia como sociedad, es decir, cada cultura tiene su significado de las infancias, sus propias creencias y construcciones sociales respecto a ellas.

En este sentido, la infancia según Bustelo (2012) se define como:

Una construcción social. Como tal, eso indica un cuadro interpretativo para la contextualización de los primeros años de la vida humana. La infancia, siendo distinta de la inmadurez biológica, no es una forma natural ni universal de los grupos humanos, más aparece como un componente estructural y cultural específico de muchas sociedades (p.291)

En términos simples, el concepto de infancia se relaciona con las experiencias de vida, esto abarca, exploración con el entorno natural, descubrimiento del mundo de manera sensorial, relaciones sociales tanto con pares y adultos significativos, entre otras. Cabe destacar que influye el contexto sociocultural en el cual nos desenvolvemos y la cultura de pertenencia.

Sin embargo, es posible que, para efectos de análisis, esta investigación se vea enfrentada o no con el concepto de infancias, sin embargo, es importante saber que “no debemos entender la infancia sólo como una edad cronológica” (Kohan, 2004, p.275) sino más bien como un tiempo en el que las persona pasan por situaciones de infantilización, esto quiere decir que se puede ser adultos en situación de infancia, o niños y niñas sin pasar por esta misma situación.

Cuando se habla del concepto de niñez, Cortés (2009) plantea que, desde la existencia de los recién nacidos y niños y niñas pequeños, es un fenómeno de la humanidad, es decir corresponde a un orden biológico. En otras palabras, la niñez es

un estado transitorio, ya que todas las personas pasan por esta etapa, al comienzo de sus vidas.

No obstante, autores definen a las niñeces como víctimas del mundo apresurado, “hasta tal punto que la niñez pierde su infancia, ya asume y se asemeja a la vida adulta, y se masacra así el tiempo de la vida, se afecta su experiencia, su aprendizaje y su narración.” (Skliar y Brailovsky, 2021, p.4.), vincular esta vida apresurada a las aulas de educación parvularia con la organización del tiempo, muchas veces puede ser inflexible, acelerando procesos y afectando a las niñeces.

Centrándonos en el concepto de tiempo, este se puede definir como “magnitud física que permite ordenar la secuencia de los sucesos, estableciendo un pasado, un presente y un futuro, y cuya unidad en el sistema internacional es el segundo.” (RAE, 2022). Esto se relaciona con cada acción que realiza el ser humano, la cual tiene una duración y esta termina al momento que se comienza una nueva actividad, es decir, vivimos en constante cambio durante el transcurso de las horas. Del concepto tiempo, desprende *chronos* y *aión*, que tienen una relación directa con las interacciones de los adultos, niños y niñas, en un centro educativo, asimismo aparece presente *kairos*, que tiene relación directa con la calidad del tiempo.

En primer lugar, *chrónos* es el tiempo que corresponde a un orden cronológico, el cual ayuda a organizar el día a día (creación de rutinas), ya que corresponde a los años, meses, días y horas, es decir, que este tiempo es uno que todos y todas manejan a la perfección. Los autores Kohan y Kennedy (2015) plantean en su texto que “*chrónos* se intensifica aún más porque los adultos se imponen a los niños en este espacio potencialmente *aiónico*.” (p.221). Esto se comprueba en la mayoría de las aulas chilenas, ya que la organización del día es establecida por las educadoras de párvulos, manipuladoras de alimentos y asistente en párvulos, a raíz de su conveniencia, sin respetar los tiempos de cada uno de los niños y las niñas.

En segundo lugar, el concepto *aión*, que corresponde a los momentos que se disfrutan con toda su intensidad, este no se asocia a los números que rigen los minutos, ya que en estas instancias se pierde la noción del tiempo, cabe destacar,

que es una percepción del tiempo de carácter personal. Kohan (2004) identifica “*aión* con un niño que juega ese juego de oposiciones. Y se dice que el niño es rey (*basileé*) del tiempo” (p.165). A través de estas palabras, se infiere que los niños y las niñas cuando se encuentran realizando actividades que les causan gran interés, siendo protagonistas y libres, viven el tiempo *aión* y este se hace mayoritariamente presente cuando realizan su actividad esencial, que es el juego.

A lo largo de la historia las palabras infancia y niñez han tenido grandes cambios, los cuales se deben a diversos contextos, ya sea por siglo, países, personas, etc., lo que quiere decir es que el significado es dinámico y va cambiando con gran influencia por el contexto sociocultural. Estas concepciones diversas han ido generando cambios sociales, en los cuales las personas han alzado su voz buscando cambios en relación a formas de visualizar a los niños y las niñas e incluso a las personas, es por esto, que, a nivel mundial, han ocurrido hechos favorables en términos de derechos.

Con relación a lo mencionado anteriormente, en el año 1989, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, con la participación de 196 Estados, aprueba y declara la Convención de los Derechos del Niño, cuyo texto consta de 54 artículos, regidos bajo 4 principios: interés superior del niño, la no discriminación, el respeto por la opinión de las infancias y el derecho a la vida, supervivencia y desarrollo. Para que aquello se pueda efectuar, los estados parte deben velar por el cumplimiento de cada artículo en igualdad de condiciones, puesto que, “Todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación” (Unicef, 2006, p.10).

Si bien se ha avanzado en forma gradual sobre la valorización de los niños y las niñas, gracias a la declaración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA), la cual permite a nivel social, tener una mirada de respeto y de visibilización sobre el ejercicio de derechos de cada niño/a, sin distinción de características, ni edad, puesto que, según Unicef (2006), las personas menores de 18 años son reconocidas como niños/as que requieren de protección de sus derechos, específicamente por parte del Estado. A pesar de los avances logrados, estos no garantizan la protección ni

aseguran el ejercicio pleno de derechos para todas los niños, niñas y jóvenes en el mundo. Lamentablemente, en la actualidad, hay Estados, naciones y países que no cumplen con su responsabilidad de garantes de derechos, dejando desprotegidos/as a aquellos/as a quienes tienen el deber de proteger, e ignorando a quienes están siendo violentados/as y vulnerados/as en algunos o en la totalidad de sus derechos.

No obstante, Bustelo (2005), menciona que la Convención es un instrumento jurídico que busca reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos. Sin embargo, resalta que existe una "visión" que promueve la infancia como una etapa de casi total autonomía. Critica, además, una segunda visión que ve la infancia como un período de preparación para la adultez, enfocándose más en el futuro, que en la protección de los niños y las niñas en el presente. Según Bustelo, esta perspectiva limita la infancia, ignorando que los niños y las niñas son personas dignas y merecedoras de respeto, protección y visibilización en su propio derecho.

Respecto a la Convención sobre los Derechos de los Niños (CDN) y adquiriendo una posición frente esta, se considera en esta investigación que la declaración del documento se visualiza más bien como una intervención discursiva relevante en términos de promoción y garantía, donde, si bien se busca garantizar derechos para todos los niños y las niñas de los estados adheridos, sigue existiendo la vulneración de estos, y no se realizan acciones importantes en el plano de la fiscalización, y la sanción ante episodios graves de vulneración sistemática.

Actualmente, por ejemplo, se logra visualizar que los derechos de los niños y las niñas no están siendo respetados ni garantizados en la Franja de Gaza, ya que los ataques están produciendo muertes, daño a escuelas y hospitales, entre otros. Lo que está ocurriendo contra las personas de origen palestino es un genocidio, provocado por el estado de Israel, asimismo lo responsabiliza la Organización de las Naciones Unidas (2024), la cual menciona que, "las autoridades israelíes son responsables de crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad cometidos durante las operaciones militares y los ataques perpetrados en Gaza desde el 7 de octubre de 2023". Hechos lamentables, que corroboran que los derechos humanos,

en algunos casos, aún se consideran solo en el discurso y no en la práctica, o no para todos y todas y en todas las naciones del mundo.

Lo que está ocurriendo en la Franja de Gaza, es un problema y un conflicto que no puede ser ignorado por el equipo de investigación, especialmente porque involucra a niños y niñas que están siendo coartados de sus infancias, viviendo el miedo constante y una lucha que lleva años cargando su pueblo. A modo de profundización, un informe realizado en mayo de 2024 arrojó que el total de palestinos/as asesinados/as superó las 34.800, de los cuales 7.356 eran niño y niñas, el número de heridos/as supera los 77.908 y de éstos la cifra de infancias heridas se aproxima a un total de 12.332 (Consejo de Derechos Humanos, 2024). Cabe destacar que son cifras aproximadas y que no se ajustan a la realidad actual, puesto que hay personas palestinas de diversas edades que están desaparecidas y no son parte del conteo mencionado con anterioridad.

Asimismo es importante aclarar que no solo las personas palestinas están sufriendo de ataques diarios que provocan muertes, heridas físicas y/o psicológicas, sino también son hechos que ocurren a nivel mundial ya sea en estado adheridos a las declaraciones de derechos, como también quienes no son parte de esta, en donde las vulneraciones están vigentes y transgreden a quienes son afectados/as, en términos simples, hay mujeres, niños y niñas que diariamente están sufriendo ya sea por delitos de agresión sexual, violencia intrafamiliar, terrorismo de estado, hambre y falta de acceso a servicios básicos, como el agua, etc.

Situando las transgresiones y vulneraciones de derechos humanos y de los niños/as en Chile, se puede observar que, por ejemplo, al sur de este país, ocurre un conflicto que también involucra a las infancias, en el cual los niños y las niñas que habitan en *Wallmapu*¹ son aterrorizados por el actuar de la fuerza policial, quienes invaden sus territorios, sus escuelas y sus hogares, atentando contra todos los derechos y dignidad humana.

¹ Wallmapu, palabra en mapudungun que hace referencia al territorio mapuche.

Con los acontecimientos ya mencionados, es importante relevar que la vulneración de derechos ha existido, existe y está latente tanto a nivel nacional como internacional, siendo una situación lamentable y desesperanzadora para todas las personas que están siendo víctimas de alguna u otra forma.

Es por esto por lo que surgen preguntas al realizar esta investigación, de las cuales se encuentra: ¿Qué sucede con el discurso y la práctica de que los estados deben garantizar el resguardo y respeto por los derechos? Los DD.HH. deben ser respetados en su totalidad, si se vulnera uno, los otros pasan a este mismo estado, porque están conectados entre sí, debido a que son interdependientes.

Para finalizar con la crítica hacia la CIDN en materia de derechos e intereses, Bustelo (2023) visualiza la redacción de la convención de manera estratégica por parte de ciertos países, en este se superponen el concepto de atender el "interés superior del niño o niña" y se utiliza el "mejor interés del niño" para esto. La crítica más dura que manifiesta es ¿quién determina cuál es el mejor interés del niño o niña?, ¿Es acaso que el adultocentrismo que nuevamente nos está poniendo una venda en los ojos y solo vemos a los niños como objetos que deben responder ante una autoridad que determina que es lo mejor para ellos y ellas? Bajo esta crítica, el equipo investigativo se pregunta, si los adultos son conscientes de la otredad y alteridad que también poseen los niños y las niñas, ¿son visualizados como personas?, ¿la convención y su redacción contribuye en esto o deja vacíos que llenar?

En atención a la perspectiva de los derechos de las niñeces, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (en adelante UNESCO), menciona que, en 1994, en Salamanca, España, se crea una conferencia que reunió alrededor de 92 estados, para conversar y poder analizar las necesidades mundiales sobre una creación de nuevas políticas, que puedan potenciar o favorecer la educación inclusiva, con la intención de poder dar respuestas a las necesidades y diversidades existentes a nivel mundial, es decir, desde la visualización de que cada niño/a es singular, así lo menciona el artículo 2 "cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios" (UNESCO, 1994, p.8).

Asimismo, UNESCO (1994) hace mención y alusión a la Conferencia de Salamanca, con la finalidad de dar a conocer que, con esta se llegó a la conclusión de que se debe capacitar a los establecimientos educativos, para que estos sean capaces de atender con estrategias acordes a las características individuales de cada niño/a.

Si bien existen políticas públicas y tratados universales sobre la educación y el derecho a esta, como también documentos ligados al ámbito de la inclusión, según Duk y Murillo (2016), aún existen brechas y dilemas relacionados con las formas de ofrecer realmente una educación, que logre ser pertinente a la diversidad del estudiantado, como también, relacionar esto a lo que es el sistema en sí y los establecimientos educacionales, que debieran garantizar igualdad de condiciones, pensando en la singularidad de cada niño/a que se inserta en el sistema escolar. Es decir, faltan avances en términos de dar respuestas a las características individuales que presentan los niños y las niñas a nivel general, cuyas diferencias se ven plasmadas desde la integridad del ser y deben ser atendidas desde diversos enfoques, no desde una homogeneidad del estudiantado.

Finalmente, es importante que los y las docentes tengan conocimientos de los documentos orientadores y las leyes, para entregar una educación inclusiva y de calidad, siendo esta una labor en conjunta de los equipos educativos y así puedan implementar estrategias de co-enseñanza. En la investigación de Arriagada, Jara y Calzabilla (2021), se destacan cuatro enfoques de co-enseñanza, en primer lugar, se encuentra la co-enseñanza de apoyo, esta implica, que de los dos profesionales que se encuentren en el aula, uno/a se dedica a exponer el contenido y el/la otro/a ronda por el espacio, ayudando a quienes lo soliciten o acercándose a quien encuentre que es necesario.

En segundo lugar, co-enseñanza complementaria, un/una docente busca estrategias para complementar el contenido que ha sido entregado por otro/a docente. En tercer lugar, co-enseñanza en equipo, lo cual significa que se encuentran dos educadores/as realizando una clase, turnándose que momentos de esta va a explicar cada uno/a y finalmente, co-enseñanza de grupos simultáneos, en el aula es dividida en dos y cada parte cuenta con un profesional y se les enseña de manera simultánea (Arriagada,

et al., 2021). Es importante generar un trabajo colaborativo dentro del aula entre todos los agentes educativos, ya que esta comunicación e implementación de estrategias, favorece el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas.

1.1.2 Antecedentes empíricos

Con las declaraciones de derechos humanos y del niño/a, se ha generado mayor visibilización sobre el ser humano y la igualdad en determinados ámbitos, lo cual sirvió como un avance a nivel mundial, gracias a estos tratados universales, se crean diversas políticas y declaraciones de aquellos grupos marginados, como por ejemplo las personas en situación de discapacidad quienes aparecen con mayor fuerza en la declaración de Salamanca, según Blanco y Duk (2019), esta “tuvo un impacto importante en los países de América Latina al favorecer la incorporación de estudiantes con NEE a las escuelas comunes”(p.29) Es decir, no sólo visibiliza a los niños, niñas y jóvenes segregados del sistema, puesto que, genera un avance a nivel mundial en términos de incorporación e igualdad de oportunidades, desde un enfoque no discriminatorio y de singularidad.

La educación debe acoger la diversidad, siendo un espacio inclusivo, que atienda las características e intereses de los niños/as. Según Cruz (2019), las personas con NEE, deben tener igualdad de acceso y oportunidades en cualquier establecimiento educativo, porque es la única forma de integrar y normalizar la diversidad, entendiéndose como un concepto que hace referencia a que todas las personas son distintas entre sí. Sin embargo, en un estudio del profesorado chileno realizado por San Martín, Rogers, Troncoso y Rojas (2020), arroja como resultado en base a un análisis cualitativo, que para los y las docentes es un problema avanzar en términos de inclusión educativa, puesto que para ellos y ellas el desafío no emana solamente de las prácticas educativas, sino también, influyen factores externos que condicionan

y funcionan como generadores de barreras para el aprendizaje, de aquí emerge la necesidad.

Con lo descrito anteriormente se puede decir que, a pesar de los avances en derechos universales, políticas públicas, leyes y decretos, la educación no ha logrado avanzar en su totalidad en términos de abordaje de la singularidad de los niños y las niñas. En este sentido, no solo es labor del profesorado trabajar desde el enfoque de diversidad, valorización por las características individuales e inclusión en las aulas educativas, también es primordial que exista un respaldo de políticas públicas y organismos fiscalizadores, para el aseguramiento pleno de una educación inclusiva, que considere la singularidad del niño/a.

En términos educacionales se puede afirmar que “la realidad educativa de cada niño seguirá siendo diferente, sin embargo, solo con un estándar claro y específico es posible realmente evaluar, y mejorar, el impacto efectivo de la educación inclusiva puesta en práctica” (Rosas y Dadivoff, 2023, p.10). Para lograr una educación que atienda la diversidad particular de cada niño y niña, es importante que el profesorado, cuente con herramientas para atender a las características y necesidades del nivel, y genere instancias de autorreflexión y evaluación, que lo lleven a la mejora continua.

Cabe destacar que, si bien no se ha podido avanzar en su totalidad en términos de prácticas pedagógicas inclusivas, han existido cambios importantes en la forma de ver las diversidades, haciendo referencia a la abundancia de la singularidad de cada ser humano, que traspasa lo físico y lo aparente (Duk, et al., 2021). Dentro de estos avances, según la autora, se encuentra que las creencias no solo han quedado como parte del discurso, sino también fueron llevadas a las aulas, generando un clima de confianza y acogedor para la comodidad y seguridad del estudiantado.

Por otro lado, Rosas y Dadivoff (2023) realizan un cuestionamiento a la educación inclusiva porque existen contradicciones en la forma de ver la educación y las acciones que se realizan como tal, los autores plantean que, para hablar verdaderamente de educación inclusiva, es importante garantizar la calidad y equidad en educación. Efectivamente, lo planteado con anterioridad es algo que ocurre en

algunas aulas, cuando se habla de educación inclusiva, a veces esta educación excluye a un grupo determinado, se encasilla por quienes van al PIE, quienes tienen o no diagnóstico, siendo algo contradictorio al concepto. La educación inclusiva va enlazada con el concepto de singularidad, porque este permite visualizar al otro/a como un ser con diversas características, imposible de igualar con el de al lado, cuando se acoge este concepto y se aborda en aula, se puede hablar de inclusión.

Por otro lado, los establecimientos educativos que dicen ser inclusivos, muchas veces no lo son, porque finalmente terminan creando una normalización de las diferencias, en la cual ya no hay una valoración por la riqueza de ser distinto/a, ni se consideran estas diferencias, sino se visualizan todos y todas por igual, dicho de otra forma, la educación inclusiva es paradójica, puesto que, "la normalización de la diferencia puede ser percibida también como exacerbación de la misma" (Rosas y Dadivoff, 2023, p .4). Con esto se puede decir que, no existe un equilibrio entre educación e inclusión, siempre hay un concepto que queda más lejano que el otro o se utiliza, pero no de la forma en que corresponde, como sucede con inclusión, que se dice, pero no se hace, no se ve, no se aprecia realmente la valoración por la singularidad de otros y otras y termina incurriendo su uso en una exclusión o una normalización, en vez de ser algo favorable, significativo para todos y todas quienes conforman parte de la comunidad educativa.

En otras palabras, es importante mencionar que en la educación falta considerar la magnitud e importancia del concepto de inclusión, porque este permite dar respuestas, considerar y valorar las diferencias que hacen que cada niño sea único y cada niña única. Además, la educación inclusiva es la encargada de garantizar la calidad y equidad, desde un aspecto integral cuyo fin es alcanzar algo en específico llamado desarrollo pleno del ser humano (Rosas y Dadivoff, 2023).

Actualmente, la singularidad podría hacerse presente debido al enfoque de derechos y a la inclusión como principio orientador de las prácticas pedagógicas. Sin embargo, se puede decir que aún existen barreras para el aprendizaje que imposibilitan la igualdad e inclusive la equidad educativa, esto se debe a que, "existe un problema

con el diseño político que afecta la cultura escolar y las prácticas” (Alfaro, 2022, p.171). Es decir, aún faltan avances para lograr tener una educación inclusiva que sea capaz de dar respuestas a todas las características individuales de los/as párvulos. Rojas y Armijo (2016), indican que en Chile existe una fragilidad estructural de proyectos inclusivos, para que esto mejore, es fundamental contar con un marco regulatorio, que contenga de forma explícita recursos y condiciones que permitan considerar la singularidad, diversidad cultural y social.

En esta línea, surge el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el año 2014, que tiene como propósito que los y las docentes, puedan entregar aprendizajes de manera equitativa a los/as párvulos y eliminar las distintas barreras de aprendizaje que se presentan en ciertas situaciones. La propuesta radica en el concepto de diversidad, entendiéndose como “inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda” (Pastor, Sánchez, Zubillaga, 2014, p.6).

No obstante, el DUA no es la fórmula completa para hablar de respeto a la singularidad, puesto que es necesaria una mirada más amplia e integradora que considera que cada niño y niña aprende de diversas formas, pero no de alguna en particular, puesto que se aprende como un todo. En relación con la primera infancia, periodo en el cual los niños y las niñas se encuentran con una gran plasticidad cerebral, es importante que los y las educadoras generen instancias de aprendizaje con diversidad de recursos y ambientes/escenarios de aprendizaje, para poder dar respuestas a las singularidades. Dicho en otras palabras, el DUA, si bien es un texto que orienta a los y las educadoras, no es un documento que responda realmente a las características singulares de los niños y las niñas, porque es algo diseñado de forma universal, que no atiende y no da respuestas a las características propias y únicas de los/as párvulos que se puedan ir presentando en las diversas aulas.

Al momento de hablar de singularidad en las aulas de la educación parvularia, en primer lugar, se debe conocer cuáles son las visiones de los y las educadoras de párvulo con respecto a las características e intereses individuales, los espacios que

se brindan, los recursos, las prácticas evaluativas, entre otros. Para llevar a cabo estas acciones, es de suma importancia conocer e interactuar con el equipo educativo, los niños y las niñas, sus familias y el contexto en el cual se desenvuelven, a través de diversas acciones que tengan como principio el respeto, escucha activa y una convivencia armoniosa.

Según la investigación de Cervantes y Fierro (2022), es importante que en los contextos donde existe un alto índice de vulnerabilidad, los y las educadoras de párvulos, asistentes en párvulos y miembros de la comunidad educativa, implementen experiencias potenciadoras para el aprendizaje de los niños y las niñas, las cuales pueden surgir desde los ambientes de aprendizajes preparados en función de la singularidad y esto tendrá como resultado una educación inclusiva, equitativa, respetuosa, cálida y que los motive constantemente a buscar nuevos conocimientos. En otras palabras, la investigación de los autores resalta una temática importante, en la cual hace alusión al rol que deben ejercer las profesionales y la obligatoriedad de generar ambientes propicios y desafiantes para el bienestar y desarrollo integral de los y las párvulos.

Es por esto que se considera que el rol de las y los docentes es importante, específicamente en el marco de esta investigación, puesto que los/as profesionales de educación parvularia deberían ser capaces de visualizar a sus estudiantes como personas competentes, con las habilidades y capacidades para adquirir nuevos aprendizajes, con esta mirada los objetivos podrán estar enfocados en buscar experiencias innovadoras para ellos y ellas, que respondan a sus necesidades y a superarse constantemente, ya que todo lo aprendido se convierte en herramientas para enfrentar su futuro. Asimismo, lo menciona Gómez, Muriel y Londoño-Vásquez (2019):

La educación debe ser de características significativas, donde el papel del docente sea el de apropiar los elementos necesarios para que el sujeto sea protagonista, no solo de su propio aprendizaje, sino que logre interactuar con los otros; para lo cual, se requiere de un proceso educativo intencional, planificado y sistemático, que tenga en cuenta las diferencias individuales, los

intereses, necesidades y problemas de cada estudiante con el fin de lograr armonizar lo que la educación del sistema escolar pretende y las motivaciones propias de cada individuo. (p.127)

Con lo mencionado anteriormente, se puede decir que para promover una educación inclusiva en educación parvularia, el rol que cumplen los y las docentes es fundamental, para poder crear adecuaciones curriculares, planificaciones diversificadas, que visualicen y visibilicen a los estudiantes, sus características, habilidades e intereses, para esto las educadoras y asistentes en párvulo deben aplicar un enfoque didáctico, con el objetivo que sus acciones favorezcan los tipos de aprendizajes, y esto implique un compromiso activo del docente en su implementación (Gómez et al., 2019). Así también, es primordial que los/as educadores/as logren promover, planificar, organizar y favorecer espacios transformadores, innovadores y desafiantes, puesto que de esa manera se potencia la seguridad, confianza y un desarrollo divergente en los niños y las niñas. (Figueroa, 2021).

Cabe destacar que, la sociedad tiene diversas demandas que deben ser atendidas por entidades correspondientes, pero si se habla en términos de inclusión, diversidad y singularidad, la formación del profesorado en estos conceptos puede contribuir a no solo a una educación igualitaria y equitativa, sino también una comunidad basada en estos principios, favoreciendo y fomentando a temprana edad las prácticas educativas en términos de inclusión y diversidad (Khaskheli, 2021).

Es importante que quienes forman parte de la docencia, trabajen y promuevan la educación inclusiva, en la cual se responda a la singularidad de cada niño y niña, es decir, las diferencias individuales sean respetadas, valorizadas y consideradas dentro de las prácticas pedagógicas, puesto que, cuando la educación se basa en el respeto por los demás y sus diferencias, el proceso de enseñanza y aprendizaje se enriquece aún más. Según Zabeli y Gj elaj (2020) "a lo largo del desarrollo de los niños y las niñas, es fundamental estar expuestos a educación inclusiva, especialmente en aquellos que asisten a educación inicial" (p.5). Con esta frase, se logra apreciar la

importancia que tiene ejercer una educación fundamentada en el concepto de inclusión, que es la apertura hacia las valorizaciones, el respeto y el entendimiento de las diferencias.

Por otro lado, los ambientes de aprendizaje son fundamentales en educación parvularia, donde Fabbrocino (2022), señala que el ambiente debe ser concebido como un tercer educador, el cual cumple un rol fundamental en términos de calidad del entorno educativo y con ello, de los ambientes para los aprendizajes, siendo enriquecedor a la hora en que los niños y las niñas puedan percibir los conceptos. Estos, son todos los espacios organizados por el equipo educativo en que se generan interacciones entre los educadores, las educadoras, los niños y las niñas, no sólo hace referencia a un aula, también son los lugares donde se realizan salidas pedagógicas o el mismo patio del establecimiento (BCEP, 2018). Así mismo, es donde la singularidad de los niños y las niñas deben ser atendidas por medio de sus intereses y necesidades.

Es de gran importancia que las escuelas sean espacios donde los niños y las niñas se sientan seguros en todo ámbito, permitiendo también que se desarrollen integralmente (Fabbrocino, 2022). Dicho de otra manera, todo entorno de aprendizaje debe invitar al niño/a a ser activo, protagonista, reflexivo y a desarrollar relaciones positivas tanto con él/ella misma como con el entorno.

Los ambientes de aprendizaje, tienen como objetivo el desarrollo de nuevas habilidades y competencias en los niños y las niñas, las cuales le servirán a lo largo de su vida, por esta razón se debe acoger la diversidad desde el momento que se planifica la interacción en espacios educativos, tomando en cuenta, la singularidad de cada uno de los niños/as del nivel, ya que se debe reconocer en todo momento que son seres únicos, con distintos intereses, necesidades y procesos evolutivos, y los y las docentes deben buscar estrategias para responder a esa diversidad. (Martínez, 2023).

Los/as educadores/as de párvulos junto a su equipo educativo desempeñan un papel fundamental en los ambientes de aprendizaje como mediadores/as, puesto que ellos/as deben ir acompañando a los niños y las niñas como participantes activos/as, creando preguntas abiertas y generando observaciones ante las acciones y expresiones de las y los/as párvulos. La observación es un punto relevante, ya que el equipo educativo al observar cuidadosamente a los niños y las niñas pueden comprender sus intereses, necesidades y habilidades individuales, como también documentar a lo largo del tiempo su proceso creativo y de aprendizaje a través de fotografías, apuntes y creaciones, lo que es un apoyo para seguir de cerca el progreso de cada uno y una, como también al planificar experiencias desafiantes.

La escucha activa cumple un rol primordial para lograr ambientes y aprendizajes enriquecedores y significativos, ya que es un enfoque que respeta y valora la voz de los niños y las niñas, el cual sirve para posibilitar el involucramiento en sus propios procesos de aprendizajes. La escucha significa estar disponible, para así dar un sentido y valor al mensaje de los demás (Rinaldi, 2001).

Es decir, la observación y escucha permiten poder organizar los ambientes de aprendizaje y visualizar cómo estos van cambiando y de qué manera ellas pueden ir incorporando o descartando recursos, donde la sensibilización de los y las profesionales en educación es fundamental para comprender y ejercer estas acciones. Es ideal que exista una variada posibilidad de recursos, ya que mientras más hay, no sólo se está esperando una acción o respuesta específica de ellos y ellas, sino que se está abierto/a a múltiples emociones, experiencias, sensaciones, diálogos, etc.

Por otro lado, es importante que los/as profesionales de educación parvularia estén disponibles en todos sus sentidos para los niños y las niñas, tales como: visual, corporal y auditivamente; lo cual, se relaciona con un espacio bien tratante, donde a los niños y las niñas se les permite actuar y decidir dentro del establecimiento educativo.

Fabbrocino (2022), señala que “según las investigaciones teóricas, parece que el entorno condiciona el aprendizaje y tiene una inmensa importancia en el proceso de desarrollo físico, intelectual, emocional y social de los niños, especialmente si el aprendizaje se considera un proceso activo y constructivo” (p.152). Por lo tanto, todo lo mencionado anteriormente reafirma la necesidad e importancia de que los/as educadores/as de párvulos, respondan a ambientes seguros, pertinentes y con sentido. Castro (2006), plantea que “para que esa transformación en la práctica pedagógica se pueda concretar, es necesario que cada docente reflexione respecto a cómo lleva a cabo los procesos de enseñanza” (p.205). Esto quiere decir que, los/as profesionales de educación parvularia deben autoreflexionar sobre sus decisiones, mejorar continuamente y ser conscientes de que la educación es un proceso dinámico, puesto que así se propicia un desarrollo integral en los niños y las niñas.

Cabe destacar que, los/as educadores/as de párvulos, no sólo deben hacer este trabajo de manera individual, sino que deben realizarlo de manera colaborativa junto a sus equipos educativos, familias, comunidad y, sobre todo, los niños y las niñas. Cada educador/a puede transformar su práctica pedagógica, siempre y cuando esté considerando en cada momento a los niños y las niñas, en cuanto a sus características e intereses, siendo así el proceso de enseñanza y aprendizaje una constante interacción y comunicación (Castro, 2006).

A partir de todo esto, se puede reflejar que la labor de los/as educadores/as de párvulos es de suma relevancia, puesto que aportan en el desarrollo de los niños y las niñas y en su bienestar, asimismo la construcción de sus propios significados son cruciales a la hora del abordaje de la singularidad, puesto que según las propias construcciones de las profesionales, están influirán en sus prácticas educativas y la forma de brindar una educación que dé respuestas, valore y considere las características individuales de los niños y niñas. Por otro lado, emergen preguntas que hacen alusión al concepto eje, ¿qué ocurre con factores externos a la educación

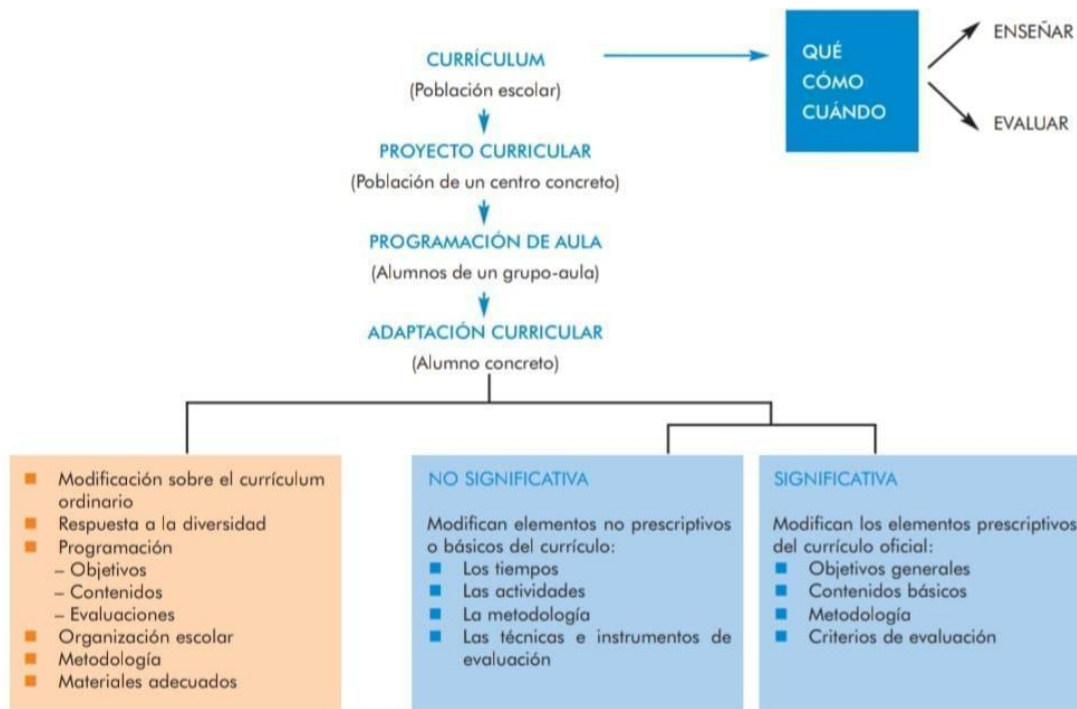
parvularia que influyen en la valoración de la singularidad de los niños y las niñas?, ¿qué significado tiene para las profesionales en concepto de singularidad?, ¿de qué forma pueden dar respuestas a las características e intereses individuales?, ¿son las políticas públicas las que influyen en la construcción de significados?

En relación a lo mencionado con anterioridad, cada párrafo es clave para entender las prioridades para ejercer y tener una educación que se base en el respeto hacia las singularidades y valorización por estas, existe un marco regulatorio, una normativa vigente la cual se ve respaldada en las leyes, políticas, documentos, orientaciones y programas, creados por el ministerio de educación y que sitúan estos principios dentro de la legislación nacional, con el fin de evidenciar cómo estas políticas de alcance global han sido modeladas y adecuadas en el contexto nacional, siendo una guía referencial y obligatoria para quienes están insertos/as en el sistema educativo. Con esto, se puede decir que es esencial el cumplimiento y el trabajo conjunto, con el marco referencial que podrán evidenciar en la tabla ubicada en el anexo 1, además se profundiza de manera pormenorizada en el marco teórico.

A modo de cierre, para permitir y resguardar el acceso a la educación, es fundamental considerar la planificación y evaluación, como elemento central, el cual debe ser integrado y acorde a la diversidad existente en aula, para los y las educadoras/es deben seleccionar diversas estrategias para la promoción de aprendizajes y con ellos su singularidad en formas de observar y evidenciar los aprendizajes desarrollados de los niños/as, estos se lograrán visualizar en su trayectoria escolar, que pretende observar de forma integral el desarrollo de los/as párvulos. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018)

A continuación, se podrá observar un mapa conceptual que explica el funcionamiento de las adecuaciones curriculares.

Ilustración 1: Adecuaciones curriculares.



Fuente: Down España, Buenas Prácticas en Inclusión Educativa, 2014.

En otras palabras, las adecuaciones curriculares en educación parvularia deben verse reflejadas en las planificaciones pertinentes y con sentido, considerando todos los aspectos necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas.

En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) se afirma que los centros educativos junto a sus profesionales deben atender la inclusión, diversidad, interculturalidad, dando énfasis en el enfoque de derechos de los/as párvulos. Lo cual, promueve una educación de calidad, posibilitando la co-construcción de aprendizajes significativos en los niños y las niñas.

1.2 Justificación e importancia de la investigación

La investigación sobre los significados de la singularidad en los y las educadoras de párvulos es de vital importancia, ya que permite conocer *in situ* cómo los y las educadoras de párvulos interpretan y aplican este concepto central. Esta investigación es relevante para quienes se interesan en el área educativa y el enfoque de derechos, ya que los resultados obtenidos contribuirán a visibilizar los significados concretos de los y las educadoras de párvulos vinculados al concepto de singularidad.

Este enfoque de singularidad en las aulas de educación parvularia, promueve el desarrollo integral de los niños y las niñas, también fortalece la convivencia y el respeto por la diversidad en el proceso educativo. Los y las educadoras de párvulos se enfrentan a un desafío constante al intentar aplicar este enfoque de singularidad, puesto que esta implementación individual en el aula va relacionado a limitaciones como recursos, tiempos, equipo educativo, delegación de tareas, formación, planificaciones diversificadas, entre otras.

La investigación tiene el objetivo de poder aportar, otorgando la importancia del concepto de singularidad en la educación parvularia, ya que reconocer y valorar las características individuales de cada niño y niña permite mejorar las prácticas educativas, ¿de qué forma?, respondiendo a las necesidades, características, intereses y diferencias individuales de cada niño/a, de esta forma se podrá promover el aprendizaje y desarrollo integral, por medio de un entorno que respete la singularidad y fomente un clima inclusivo.

Como parte de esta investigación, se busca visibilizar las experiencias de aula en las que las educadoras de párvulos cumplen su rol como garantes de derechos, y promueven el desarrollo de los niños y las niñas desde sus características e intereses.

En el estudio, se busca que expresen cómo materializan en la práctica el concepto de singularidad, el cual se origina en las políticas públicas y documentos orientadores que revisaremos. Es fundamental comprender cómo se construye el concepto de singularidad, ya que, como señala Malaguzzi (1993), la manera en que se percibe a los niños y las niñas influye directamente en las respuestas y acciones que se toman en función de ese significado. Cada persona tiene una visión única sobre lo que

representa un niño o una niña, y de esta percepción emergen los significados atribuidos al tema central.

Estos significados determinan la importancia que se le otorga a cada niño o niña, así como las interacciones que se establecen: ¿serán diferentes o uniformes? La interpretación de la singularidad impacta profundamente en las diversas formas de relacionarse en los distintos ámbitos con ellos/as ahora, este significado, ¿desde dónde está posicionado?, ¿Será que se construye a partir de teorías, interacciones sociales y su contexto actual, tanto desde los centros educativos como desde las mismas educadoras? Por lo tanto, es primordial relevar los saberes docentes de los y las educadoras de párvulos en torno al trabajo con la singularidad de NNA, desde sus experiencias como actrices relevantes de la educación inicial conociendo así su significado de singularidad a la hora de relacionarse con los niños y las niñas en el aula.

Dicho de otra manera, el tema de interés en el estudio son los significados que ha construido cada educadora de párvulos con relación a sus prácticas pedagógicas en el aula, en torno a la singularidad de los niños y las niñas. ¿Por qué desde los significados y no desde otra mirada?, porque interesa, primero, saber qué es lo que comprende, entiende y lo que significa este concepto central para las educadoras, puesto que es en función de ese significado que tiene para ellas, es cómo lo van a plasmar en el aula, además, si esta construcción es desde otras perspectivas, por diversos factores, uno de ellos puede ser las interacciones sociales con otras, comprensiones del mismo centro, o de su trayectoria laboral. El poder conocer sus significados del concepto, permite poder comprender también las prácticas que realizan en el aula.

1.3 Definición del problema

Quienes forman parte del sistema educativo en Chile, debiesen conocer a la perfección los lineamientos políticos que respaldan la educación, entre estos, se

encuentran las declaraciones, leyes, decretos, etc., en los que se reconoce el enfoque de Derechos, como eje central para la vida. Sin embargo, muchas veces este discurso parece ser ideal y queda escrito en libros, documentos, o en la memoria de las personas, puesto que existen factores que imposibilitan llevar la teoría a la práctica. Gelber, et al., (2019) mencionan que las creencias de los y las docentes en Chile en términos de educación inclusiva y diversidad se encuentra influenciada por la legislación actual. Sin embargo, en la práctica, esta visión jurídica enfrenta y continúa priorizando los diagnósticos médicos, antes que visualizar la diversidad como una característica que proviene desde la singularidad propia de cada niño y niña.

El Decreto 830 (1990), menciona los 4 principios fundamentales declarados en la Convención sobre los Derechos del Niño, el primero es el principio de no discriminación, el segundo principio es el de velar por el interés superior del niño/a, el tercer principio de derecho a la vida, supervivencia y el desarrollo, y el cuarto principio, que es sumamente importante en términos de esta investigación, el derecho de participación y ser escuchado.

Este último principio, como se mencionó con anterioridad, será parte vital del sustento de la presente investigación, puesto que, demuestra que los niños/as son sujetos/as de derechos que pueden y tienen la capacidad de expresar sus necesidades, intereses y opiniones, elementos que deben ser tomados en cuenta en la cotidianidad, ahora, si llevamos al plano educativo, la educadora y el educador, son quienes deben resguardar este principio, relevando el concepto de singularidad y su grado de importancia, para las prácticas educativas.

Como se ha mencionado anteriormente, es de suma relevancia respetar la singularidad en el aula y a raíz de esto es necesario preguntar: ¿Por qué no se refleja constantemente en educación parvularia? Todo esto, puede estar vinculado a la falta de recursos disponibles, falta de tiempo, poco personal y también al adultocentrismo Cortés (2009), hace referencia al orden jerárquico en que se posiciona a las infancias y a los adultos, en el cual los adultos se ubican en un orden superior a los niños y las niñas. Es decir, existe una relación asimétrica, lo que hace referencia a que los

adultos son priorizados, más escuchados/as y valorados/as en toda situación. Entonces, a pesar de esta mirada de sujetos de derechos, aún sigue prevaleciendo el adultocentrismo, donde se visualiza a las infancias como seres inferiores a la adultez, no permitiendo del todo que se puedan expresar y considerar estas reflexiones expresadas por ellos y ellas. Esto se puede visualizar en situaciones generales, por ejemplo, cuando no se considera en la toma de decisiones a los niños y las niñas en términos de ambientes de aprendizaje, recursos, experiencias educativas, entre otras.

Si bien es cierto que al tener un nivel con una cantidad considerable de niños y niñas y atender individualmente a ellos y ellas, se pueden realizar pequeñas acciones para que se sientan valorados/as y considerados/as en el aula. Por ejemplo, preguntarles qué quieren aprender en las experiencias de aprendizaje, preguntar con qué recursos quieren jugar, permitir que tomen decisiones, etc.

El objetivo de la educación parvularia en Chile, estipulado en la Ley 20.370, tiene como propósito “favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos de los/as párvulos.” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p.16). Esto permitirá a los niños y las niñas, crecer en un clima de confianza para poder desarrollarse en habilidades, actitudes y valores, esto contempla el valor por las personas a nivel grupal y personal, así mismo, crecer en identidad, autoestima, conciencia valórica, libertad de expresión, entre otros.

En educación parvularia, es esencial que los y las educadoras actúen con responsabilidad y respeten los principios pedagógicos que se han establecido en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP) en el año 2018, estos principios buscan proporcionar una educación integral, humanista, desafiante, inclusiva y de buen trato. Se espera que las agentes educativas, conozcan, reflexionen y se orienten de lo que propone cada principio, así potenciar sus prácticas educativas, favoreciendo el rol protagónico de los niños y las niñas y las características que poseen (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023)

Como se mencionó anteriormente, las BCEP poseen una declaración de ocho principios pedagógicos y la investigación se centra en el principio de singularidad. En el texto Nota Técnica: Principio Pedagógico de Singularidad (2023), se entregan algunas recomendaciones para que los y las educadoras de párvulos desarrollen el principio de singularidad en las aulas, algunas de estas son:

Promover interacciones pedagógicas entre niños, niñas y adultos basadas en la observación y escucha activa, permitiendo conocer qué piensan, prefieren, sienten y desean de cada persona, construyendo desde la aceptación y valoración del otro/a vínculos afectivos positivos y enriquecedores para el aprendizaje.

Consensuar junto a los niños, niñas, familias y comunidades, acuerdos de convivencia que propicien el respeto mutuo y la valoración de todos y todas por igual, comprendiendo que las diferencias aportan a la construcción de aprendizajes significativos en las infancias.

Considerar en la organización de los recursos, espacios y tiempos, los diversos intereses, necesidades y formas de aprender de niños y niñas. Esto implica, por ejemplo, respetar los diferentes ritmos en los periodos constantes de alimentación, higiene y descanso (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023, p.5).

Si bien, todo lo mencionado anteriormente son los lineamientos de la educación parvularia, emerge un gran problema en contextos de práctica, es por esto, que la investigación pasa a ser importante y un problema mayor. ¿Qué está pasando con la singularidad en aula?, ¿se está respetando?, ¿las prácticas y estrategias educativas consideran las características individuales en la cotidianeidad? Son algunas preguntas que surgen haciendo un contraste entre los discursos y lo que se efectúa las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos, puesto que “mucho es lo que se expresa a nivel discursivo, tanto en las políticas públicas como en la declaración de principios de los proyectos educativos institucionales de nuestro país, pero no siempre estas expresiones coinciden con las prácticas cotidianas.” (Fuentes, 2015, p.109)

Parte del problema, es que los y las profesionales de la educación, no reconocen en sus discursos la singularidad de los niños y las niñas. Frecuentemente, enlazan el concepto eje de la investigación a la neurodivergencia existente en aula, no visibilizando su real significado, el cual hace referencia a que todos son personas únicas e irrepetibles. Asimismo, se puede visualizar en las prácticas pedagógicas donde principalmente como menciona Lay-Lisboa, Armijo, Calderón, Flores y Mercado

(2022) que hoy en día aún se está trabajando desde el adultocentrismo, es decir, realizando experiencias o actividades desde la mirada del adulto o desde su propio interés más que desde el mejor interés de los niños y las niñas, se atiende a la globalidad de ellos y ellas.

Por otro lado, y considerando que el no respeto de la singularidad, va de enlazado con el no respeto de los derechos de los niños, ¿qué pasa con este equipo educativo que no está cumpliendo esta normativa?, ¿será realmente que no consideran a los niños y las niñas como personas o que al ser considerado desde el “mejor interés del niño”², están decidiendo ese “mejor interés” como un interés desde el adultocentrismo o quizás va más allá de los significados que se van construyendo en torno al tema, y va de la mano con sus propias condiciones laborales, donde el trabajo docente no favorece el respeto de la singularidad como se quisiera hacer, debido a cargas y/o condiciones laborales que atentan contra el bienestar de los y las profesionales en ejercicio.

Si no se respetan la singularidad en el entorno educativo, ¿en qué entorno sí podrían ser respetadas?, ¿dónde son respetadas?, ¿en el hogar?, ¿en la cultura social del país?, será esto también un punto en contra para la forma en la que está planteada la CDN como “el mejor interés del niño” dejando a la interpretación de otros con autoridad por sobre los niños y las niñas quienes definen qué es lo mejor para ellos y ellas (Bustelo, 2023)

1.3.1 Pregunta general

¿Cuáles son los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de los niños y las niñas y cómo se visualizan en sus prácticas pedagógicas en aulas de educación parvularia en determinados centros educativos?

² Concepto utilizado por la CDN

1.3.2 Preguntas específicas

- I. ¿Cuáles son los significados de las educadoras de párvulos con relación a la singularidad de los niños y las niñas en aulas de educación parvularia?
- II. ¿Cómo son las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas en aulas de educación parvularia?
- III. ¿Cómo son los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de cada niño y niña en aulas de educación parvularia?

1.4 Objetivos de la investigación (general y específicos)

1.4.1 Objetivo general:

Analizar los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas en aulas de educación parvularia en determinados centros educativos.

1.4.2 Objetivos específicos:

- I. Identificar los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas presentes en las aulas de distintos centros educativos.
- II. Describir las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas presentes en las aulas de distintos centros educativos.

III. Interpretar los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas en las aulas de distintos centros educativos.

1.5 Supuestos de la investigación

- Las educadoras de párvulos poseen un discurso sobre el significado del concepto de singularidad. Sin embargo, es probable que no se visualice en sus prácticas pedagógicas.
- La cantidad de matrículas en aulas y el tiempo de las educadoras, imposibilitan el abordaje pleno al respeto por la singularidad.
- Las educadoras de párvulos pueden querer atender a la singularidad, pero no cuentan con las herramientas necesarias.
- Es probable que las educadoras de párvulos solo se limiten a definir el concepto desde el principio de las BCEP, lo que daría cuenta de que no han indagado en el tema con más profundidad.

1.6 Limitaciones

A continuación, se presentarán las limitaciones de este proceso investigativo, y por qué razones no se podrían abordar algunos aspectos.

La primera limitación, es la experticia que se puede tener a la hora de realizar la entrevista en profundidad, la cual conlleva un mayor manejo en la comunicación y mediación a quien se le aplica, esto debido a que solo experimentamos realizando la entrevista de pilotaje como experiencia puede darse que no se responda la pregunta, se pueden inducir respuestas o en definitiva no mediar bien la conversación para volver al tema central y ser profundizado.

La segunda limitación, es contactar una muestra que su contexto laboral permite utilizar las técnicas de recogida de datos propuesta en la investigación, estas son la observación con participación pasiva, porque puede ocurrir que en el centro educativo no se permita el ingreso de personas externas a las aulas donde se encuentran los niños y las niñas, para dicha observación, por distintos motivos como seguridad, interés, etc.

La tercera limitación, es desarrollar la investigación, específicamente con un trabajo de campo con duración de 1 mes para poder considerar una muestra de mayor amplitud. Sin embargo, esto puede presentar dificultades al presentarse situaciones emergentes, por ejemplo, que una educadora de párvulo haya aceptado participar y luego se quiera retirar del proceso investigativo.

La cuarta limitación, es el momento del año en el que se desarrolla la investigación, considerando que la gran parte de las educadoras durante el mes de noviembre se encuentran realizando sus últimas evaluaciones para levantar informes, puede ser que la cantidad de tiempo que destinen a responder la entrevista a profundidad sea menor a la que se requiere para obtener la información necesaria.

Capítulo 2: Marco teórico

Capítulo 2: Marco teórico

2.1 Estado del arte

El estado del arte se define como la recopilación de investigaciones con la finalidad de comprender en su totalidad un concepto. A la vez, busca lograr la reflexión y la comprensión de inventarios bibliográficos. (Gómez, et al., 2015, p. 428), por lo que se presentarán a continuación los criterios de selección para su elaboración.

La realización del proceso investigativo requirió de una búsqueda minuciosa y cautelosa de archivos, revistas e investigaciones indexadas de corriente principal de SCIELO, Dialnet, Google Académico. Dentro de los criterios de selección, se consideran artículos con una antigüedad máxima de los últimos 5 años, siendo información actualizada y pertinente.

En la siguiente tabla, se describe brevemente el estado del arte a través de ella, categorizando por investigación, autor/a, año, país y la base de datos de donde fueron rescatadas estas investigaciones.

Tabla 1: Características de los estudios revisados para la elaboración del estado del arte.

Nº	Investigación	Autor o Autores	Año	País	Base de Datos
1	Teacher Education from an Inclusive Approach. 25 Years after the Salamanca Statement.	Duk, C, Cisternas, T & Ramos, L	2019	Chile.	SCIELO

2	Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional	Madueños, M & Márquez, M.	2020	México	SCIELO
3	The Role of the Teacher in the Educational Singularity	Caballero, E	2020	Venezuela	Dialnet
4	Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: Evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción	Ocampo, A	2020	Chile	Revista Científica Uisrael
5	Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo.	Quiroga, F Capella, C, Sepúlveda, G, Conca, B & Miranda, J	2021	Colombia	SCIELO
6	Protagonismos de las niñas: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas	Lay-Lisboa, S, Garrido, B, Gutiérrez, B & Oyarce, G	2021	Chile	Dialnet
7	Precisiones del concepto persona para la formación en las ciencias educativas y del cuidado	Reluz, F & Cervera, M	2021	Cuba	SCIELO
8	Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente	Figueroa-Céspedes, I, Guerra, P & Madrid, A	2022	Chile	SCIELO
9	Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al	Lay-Lisboa, S, Armijo-Rodríguez, F. Calderón-Olivares, C. Flores-	2022	Chile	Revista Electrónica Educare

	protagonismo de las infancias	Acuña, J. & Mercado-Guerra, J.			
10	Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación INTEGRA, Valdivia, Chile.	Ruíz-Bórquez, M. J., & Grau-Cárcamo, K.	2024	Chile	Google Académico
11	Narrativas de la singularidad: Las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una sensibilidad inclusiva.	Vidal Gómez, L. M., & Cardona Rivas, A. M.	2024	Colombia	Revista Senderos Pedagógicos

Fuente: Elaboración propia (2024)

La investigación realizada por Figueroa, Guerra y Madrid (2022), tiene como propósito, indagar en los significados que las educadoras de párvulos elaboran en torno a la construcción de su identidad docente en la FID. Es un estudio de carácter cualitativo, ya que se realizan análisis de narrativas y memorias de dos educadoras de párvulos, concluyendo que el proceso de la práctica profesional es un factor importante en la creación de la identidad, también la desvalorización de la carrera de educación parvularia a nivel social y las experiencias personales ligadas a la selección de esta profesión, por ejemplo, el momento del ingreso.

En la investigación de Duk, Cisterna y Ramos (2019) las autoras realizan un recorrido, el cual se relaciona con las políticas públicas sobre inclusión, la formación inicial y desafío de los y las docentes frente esta temática al momento de desempeñarse en los establecimientos educativos. Se concluye que el rol del docente es primordial en la materia de inclusión, son responsables de generar experiencias de aprendizaje y diversas instancias donde todo el estudiantado se sienta considerado dentro de la comunidad educativa, relacionarse con distintos profesionales que le aporten a su labor y mantener una relación comunicativa significativa con las familias.

Las autoras Madueños y Marqués (2020), realizaron una investigación, en la cual esperan “comprender qué cualidades de la práctica profesional favorecen la formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de educación primaria” (s.p), se contó con una muestra de 15 estudiantes, utilizando los grupos focales como instrumentos de recolección de datos. Se obtiene como resultado que los estudiantes, al realizar el proceso de la práctica profesional, van viviendo hechos, que los ayudará a construir su identidad profesional y entenderla como un proceso dinámico, ya que esa instancia recién es el comienzo de su ruta profesional.

En la investigación de Ocampo (2020), se analiza cómo la neurodiversidad puede promover flexibilidad en las evaluaciones e inclusive ayuda a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la mirada de singularidad de los niños y las niñas. Esto, con el fin de que se atiendan las necesidades, características e intereses de cada uno de ellos y ellas.

Por otro lado, Caballero (2020), plantea cómo el docente tiene la labor de formar personas durante una época actual de constante cambio, influyendo de manera sustancial en la creación de la identidad de las personas y de esta misma forma, se presenta la singularidad de manera exponencial, destaca que los y las docentes deben estar capacitados para trabajar con herramientas y estrategias que respondan a esta diversidad.

La investigación de Lay-Lisboa, Garrido, Gutiérrez y Oyarce (2021), tiene como finalidad, “comprender cómo se ejerce el protagonismo de las niñas desde la toma de decisiones y organización en contexto escolar” (p.4). Siendo este un estudio de carácter cualitativo que contó con la participación de 14 niños y niñas, llegando a la conclusión que el protagonismo de las niñas en un ejercicio colectivo, inclusivo y sin discriminación.

La investigación realizada por Quiroga, Capella, Sepúlveda, Conca y Miranda (2021), tiene como objetivo, describir la construcción de identidad personal de niños y

adolescentes que fluctúan entre los 6 y 18 años de edad, esta investigación fue realizada bajo un enfoque constructivista evolutivo. Tras un análisis de 119 narrativas autobiográficas de niños, niñas y adolescentes, los resultados fueron organizados en tres dimensiones de la identidad personal: unidad de identidad, integración de identidad, integración con otros. Se concluye, que los NNA destacan que un factor clave para la creación de su identidad es la familia e interacción con los pares, a raíz de esto, ellos y ellas adquieren valores, pensamientos e ideologías frente temáticas relevantes.

La investigación de Reluz y Cervera (2021), busca clarificar el concepto persona en el contexto de las comprensiones humanistas y su valorización aplicativa en los ámbitos de la educación y el cuidado, y su diseño de análisis es hermenéutico. Expone en su conclusión que el concepto de persona en el ámbito de educación se vincula propiamente tal con formación integral, mencionando que es fundamental que los y las educadoras tengan presente los aspectos multidimensionales de la persona, es decir los niños y las niñas, y su quehacer profesional tenga como foco el desarrollo cognitivo, afectivo, comprensión de lo concreto y lo abstracto, lúdico y creativo, valorando así su dignidad. Finalmente, plantea que los y las profesionales de la educación deben formarse en criterios filosóficos, éticos y axiológicos de manera contextualizada, así comprendiendo que sin educación integral no hay dignidad.

La investigación de Lay-Lisboa, Armijo, Calderón, Flores y Mercado (2022), la cual busca, radiografiar cómo se expresan las interacciones entre el adultocentrismo y el ejercicio del protagonismo de las infancias en contextos educativos. Su muestra cuenta con 21 personas (4 adultos, 17 menores de edad), para los resultados de la investigación se realizó un teatro social y grupo de discusión, y en el caso de los adultos y las adultas se añade una entrevista. Los resultados obtenidos fueron, que actualmente se vive en una sociedad adultocentrista, en el aula la decisión la toma netamente el docente y se propone a través de estos resultados genera aulas más democráticas, y que se incorpore como estrategia un trabajo colaborativo co-construido y situado, a fin de favorecer la autonomía de niñas y niños.

En la investigación de Ruíz y Grau (2024), se analizan las prácticas inclusivas de un jardín infantil ubicado en la ciudad de Valdivia, Chile. En el estudio, se evalúan las estrategias implementadas en el aula por los/as profesionales de educación inicial y cómo se hace presente la inclusión en ellas. Los resultados de la investigación señalan que, si bien los/as educadores/as se esfuerzan por ambientes inclusivos y diversificados, hay barreras constantes vinculadas a la formación y recursos que poseen. En síntesis, se menciona la necesidad de mayores recursos y capacitaciones hacia los/as docentes de niños y niñas.

En la investigación de Vidal & Cardona (2024), se analiza cómo los estudiantes pueden reflexionar y vincular sus experiencias escolares con la singularidad que ellos y ellas no vivenciaron durante su formación. Esto, con el fin de desarrollar una sensibilidad inclusiva y promover la valorización por la singularidad en establecimientos educativos.

En conclusión, se destacan los siguientes aspectos de los artículos revisados para la elaboración del estado de arte: en primer lugar, respecto del rol del docente, se espera que los y las profesionales conozcan y actúen bajo el contexto en el que se desenvuelven, considerando estos elementos como factores primordiales al momento de buscar herramientas para derivar diversas barreras de aprendizaje, aplicar estrategias y trabajar con las familias, las cuales cumplen un papel fundamental en la construcción de identidad y en el desarrollo de los niños y las niñas.

En segundo lugar, se encuentra la identidad docente, esta es una construcción que involucra las prácticas realizadas durante el proceso de formación, como fueron estas experiencias y la interacción con los otros, ya sea dentro del ámbito personal o laboral. Cabe mencionar que esta construcción, se puede ver afectada por la desvalorización que existe actualmente hacia las distintas carreras de educación.

2.2 Marco teórico

Para dar comienzo al marco teórico, es importante mencionar que este tiene como propósito ordenar la investigación, siendo así coherente en los conceptos que se presentan. A la vez, busca situar nuestro problema dentro de variados conocimientos y corrientes teóricas, permitiendo seleccionar términos adecuados con relación al estudio presentado (Schanzer, 2015).

Por lo tanto, el presente capítulo, tiene como objetivo conocer sustentos teórico-conceptuales de este estudio, el cual tiene como finalidad analizar los significados de los y las educadoras de párvulos respecto a la singularidad en aulas de educación parvularia. Todo lo que se desarrollará dentro del marco teórico, permite el análisis, reflexión y nuevo conocimiento respecto al problema en estudio.

2.2.1. ¿Cómo entender los significados en esta investigación?

Es relevante definir el concepto de significados, puesto que la investigación busca conocer estos respecto a las prácticas de las educadoras de párvulos. Bruner (1991), menciona que el significado es una manifestación cultural, este depende totalmente de un signo, referente y un interpretante, y el lenguaje toma un rol primordial en este proceso. A la vez, señala que todo ser humano pertenece a una cultura, por esta razón los significados son de carácter público y compartidos con los que se convive. Los niños y las niñas a lo largo de su vida son partícipes de procesos públicos y culturales, donde van conociendo los significados del exterior y negocian las interpretaciones.

Por otro lado, en cuanto a lo que es la investigación cualitativa, el concepto de significados tiene estrecha relación con las interacciones entre el investigador y contexto de su investigación (Maxwell, 2013), esto indica que en las investigaciones cualitativas se debe trabajar de forma tal en la que se contribuya en la construcción

y conocimiento de los significados de los sujetos/as de estudio. Además, Blumer (1969) plantea la mirada del interaccionismo simbólico, de la cual se rescata que tiene el objetivo de dar significado a simbolismos, los cuales pueden ser entendidos como imagen o representación de algo que surge por medio de las interacciones sociales. Al mismo tiempo, desglosa este interaccionismo simbólico en tres partes, de las cuales esta investigación se centrará específicamente en la premisa de que las personas se mueven en función del significado que esa cosa, persona, objeto, concepto, etc. tiene para cada uno/a. Además, estos significados pueden ir variando según las interacciones sociales que el/la individuo/a tenga.

Otro autor para sustentar la definición de este concepto es Dummett (1999, p. 91-95), quien habla de "La teoría del significado". En ella, plantea que los significados de las palabras para una persona se construyen en base a los significados operativos. Esto quiere decir que los significados son equivalentes al contexto de la persona.

La Real Academia Española (RAE) define el concepto significado como el sentido de una palabra o frase desprendiendo el concepto significar el cual dicho desde una mirada lingüística como la expresión de algo o representación de algún concepto.

En definitiva, el concepto de significado se desprende de una corriente más global como las representaciones, pensamientos y concepciones, las cuales son construcciones sociales que se vinculan a las interacciones que se puedan dar entre los actores y los contextos sociales en los que se encuentran inmersos, es decir, se comparten los significados de una persona con los significados sociales contextualizados (Yáñez, 2010).

2.2.2. Singularidad

Para comenzar como eje central de esta investigación, se entiende que "la singularidad" es una característica que tiene todo ser existente, por la cual todos son conformes unos con otros" (Meis, 2001, s.p.) por lo que, todos/as somos singulares, diferentes en características y pensamientos, no hay un igual y así mismo también se puede abordar la singularidad desde la visión de una madre, las cuales al ver a sus propios hijos/as puede dar cuenta de que ninguno es igual al otro/a. En palabras de Contreras (2002) esto ocurre también en el área de la educación, donde se pretende tratar a los/as estudiantes con igualdad, desentendiendo de que todos/as son distintos/as, con requerimientos, atenciones, intereses, necesidades, etc., distintas entre sí, afectando la relación educativa que se enfrenta. Por consiguiente, el autor menciona la equivocada "atención a la diversidad" cuando en realidad lo que se quiere atender es la singularidad del estudiantado, concepto eje que "nos ayuda a percibir la posibilidad de cada uno de los estudiantes" (Contreras, 2002, p.65).

A la vez, propone que "cada cual debe ser como es, siguiendo sus caminos, procesos y deseos, no podemos permitirnos expresarnos, manifestarnos o desarrollarnos como personas que no somos poniendo en juego nuestra singularidad" (p.64). Esto se relaciona con la educación parvularia, la cual debería potenciar la expresión de los niños y las niñas, su creatividad, imaginación, entre otras. Desde esta posición, sería posible afirmar que los niños y las niñas sólo sigan actividades de aprendizaje generalizadas y homogéneas, podría contravenir el propósito de promover su singularidad y caen en "la normalidad"³.

Según lo que plantean Cerón y Vargas (2018), el currículum flexible se convierte en un aspecto fundamental para poner atención y así responder a la diversidad del estudiantado, debido a que este beneficia la toma de decisiones que son ajustables

³ Concepto utilizado por Skliar (2005), entendiendo normalidad como: los estándares sociales dictados como lo correcto, lo normal. Descrito con mayor profundidad en el apartado de Normalidad de este marco teórico.

a las diversas realidades que se presentan en el aula. Esto podría ser una alternativa a las prácticas normativas y normalizantes.

El concepto de singularidad tiene directa relación con el término inclusión educativa, ya que los niños y las niñas en los establecimientos educativos comparten un espacio y cada uno/a de ellos y ellas es activo/a en él desde su singularidad. Otro punto importante, es que todos los seres humanos son singulares, y esto de cierta forma les entrega un grado disfuncional, por la razón, de que al tener todas capacidades, habilidades e intereses distintos, los factores del exterior, es decir, los distintos escenarios en que se desenvuelven, les pueden beneficiar como perjudicar, dado que no todos ellos están diseñados y contruidos desde una perspectiva inclusiva. En otras palabras, las personas van a responder de distintas maneras a los estímulos que reciban, por la simple razón de ser personas singulares (Sánchez-Rojo, 2023).

La definición de singularidad hace referencia a las características y particularidad de los individuos. Es decir, algo que hace propio a una persona, siendo esta diferente a los demás (RAE, 2023).

Por otro lado, Guerra (2019), menciona que "La singularidad concreta de la identidad, reivindicando la función del Otro en la construcción de la vida humana, no deviene del aislamiento ni de límites impenetrables; por el contrario, es producto de la inevitable y compleja dinámica" (p.34). Es decir que, todo ser humano crea su identidad a través de las interacciones con otros y otras, y estas experiencias lo hacen adquirir elementos, que lo hacen diferente a los demás, siendo así una persona singular.

La singularidad en la educación es un concepto que hace entender que todas las personas presentan características que los y las hacen diferentes a los y las demás, y los/as docentes deben estar preparados y preparadas para trabajar con herramientas, características que permitan dar respuesta al concepto de diversidad. Actualmente, el mundo vive continuos cambios y eso tiene consecuencia en el desarrollo de la identidad de las personas, es decir, que se debe estar

constantemente buscando nuevas estrategias e información, para atender la singularidad de la comunidad educativa, tomando decisiones acordes al contexto (Caballero, 2020).

La labor de los y las docentes, es generar y promover una educación que entregue espacio para que los niños y las niñas logren un conocimiento personal, en la cual puedan identificar sus fortalezas y habilidades para comunicarse, aprender, motivarse, autorregularse y evaluarse. Entregando estos espacios, los establecimientos educativos estarán formando personas que valoran sus diferencias y comprenden que todos somos distintos y respetan la singularidad del otro/a, ampliando su mirada a la diversidad (Fernández, et al, 2021)

Skliar (2018), habla sobre el concepto de singularidad desde la ética y una perspectiva educativa. Plantea que la singularidad no es reducible a una simple identidad rígida. Con relación a lo mencionado, se entiende la singularidad como algo dinámico, flexible y que puede ir cambiando con el tiempo y contextos como la identidad de una persona (SdEP, 2023), descrita en los próximos subtítulos. En el ámbito educativo, se ha destacado el tratar al estudiantado con igualdad, dejando de lado sus requerimientos más vinculados a la singularidad presentes en cada persona, por otro lado, esta igualdad que se menciona no está referida en materia de derechos, sino más bien busca que sea una equidad en materia de que podamos acceder a este ámbito educativo respetando nuestra singularidad de ritmo, interés, contexto, entre otras. Sin embargo, Skliar (2002) menciona que se debe respetar y acoger la singularidad de cada ser humano, esto lo hace ser único e irrepetible, ya que específicamente el conjunto de esas características, denotan las diversidades.

Contreras y Skliar (2002; 2015) coinciden en que la educación tiene una visión más bien general donde todo es igual, común y universal, que quiere decir esto, que los niños, niñas y adolescentes son vistos como una gran masa igualitaria donde constantemente se va ignorando la singularidad del estudiantado, tales como intereses, ritmos, cultura, contexto, entre otros y asimismo su condición de ser único y diferente.

Criado, et al (1992), presentan un análisis de los niños y las niñas que se desenvuelve en un contexto donde no se respeta su singularidad, la cuales presentan las siguientes características: una falta de autonomía para realizar acciones, carencia en su creatividad, se amoldan a estereotipos estipulados por la sociedad y suelen interactuar con personas que sienten que lo pueden salvar en situaciones emergentes y, finalmente, no presenta interés por situaciones, objetos o hobby, y si lo hace es en tiempo escaso.

Para finalizar, Skliar (2018) propone que, si educamos reconociendo esta singularidad, debemos escuchar al Otro y respetarlo en su diferencia, escuchar y respetar la singularidad, lo cual se puede vincular directamente con los principios de educación parvularia, como también con los derechos de los niños y las niñas, donde plantea la importancia de escuchar al otro/a.

En esta misma línea, Aranda (2023) propone que:

en las instituciones educativas se debe llevar a cabo la convivencia como un proceso innato que nos hace parte de una sociedad o grupo, donde se le permite al niño y niña reconocer al otro, respetar la singularidad de su par, y relacionarse e interactuar con su medio, haciendo partícipe a todos los miembros de su comunidad y mediando los procesos educativos, puesto que lo esencial, es cumplir el propósito de la formación integral (p.22)

Según todo lo descrito anteriormente en función de la singularidad es que también se vincula con los cien lenguajes de Loris Malaguzzi, utilizados como uno de los principios de la filosofía de vida de Reggio Emilia, los cuales hacen referencia a que cada niño es único y cada niña es única, por esto aprenden, se desenvuelven, comparten, sienten, etc., de una forma tan propia que es imposible de igualar y tiene una riqueza valiosa que es importante considerar en aula, para dar respeto a las particularidades que presentan en aula y con ello, considerarlas dentro de la educación, para favorecer al desarrollo de cada niño y niña.

Cabe destacar, que en esta investigación se utilizarán los cien lenguajes, puesto que la propuesta de Malaguzzi, se asemeja al pensamiento de las estudiantes, entendiendo asimismo que existen otras metodologías que también hacen alusión al rol de singularidad, sin embargo, desde el enfoque Reggiano podemos dar respuesta

a la singularidad de la cual se habla en la presente investigación, aquella que hace alusión a las diversas formas de expresión, de comunicarse, de relacionarse, en donde los ambientes propicios también juegan un rol primordial en términos de respeto hacia la singularidad de los niños y las niñas, en la cual el espacio y el rol de las profesionales es crucial, brindando el protagonismo, la autonomía, la co-construcción de aprendizaje.

A continuación, se presentará en palabras de Loris Malaguzzi lo que significa que un niño y una niña tengan cien lenguajes.

Cuadro 1: Poema "Los cien lenguajes de los niños"

Poema de Loris Malaguzzi sobre las diversas formas de expresión de los niños y las niñas: "Los cien lenguajes de los niños"	
El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguas cien manos cien pensamientos cien maneras de pensar de jugar y de hablar cien siempre cien maneras de escuchar de sorprenderse de amar cien alegrías para cantar y entender cien mundos que descubrir cien mundos que inventar cien mundos que soñar. EL niño tiene cien lenguas (y además de cien cien cien) pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo.	Le dicen: de pensar sin manos de actuar sin cabeza de escuchar y no hablar de entender sin alegría de amar y sorprenderse sólo en Pascua y en Navidad. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que descubra el mundo que ya existe y de cien le roban noventa y nueve. Le dicen: que el juego y el trabajo la realidad y la fantasía la ciencia y la imaginación el cielo y la tierra la razón y el sueño son cosas que no van juntas Y le dicen que el cien no existe El niño dice: «en cambio el cien existe». Loris Malaguzzi.

Fuente: Martínez y Ramos (2015, s.p.)

En definitiva, para efectos de esta investigación es que se comprende el concepto de singularidad como características únicas de cada persona, en el cual todos son diferentes, pero no diferentes desde las particularidades como menciona Meis (2001) "la "particularidad" se debe a la desemejanza parcial de sus características con todos los demás seres existentes" (s.p.) sino más bien de manera integral, las personas son diferentes en la manera de expresar, de pensar, interpretar, necesidad, gustos e intereses.

Por contraparte...La normalidad es un concepto que se construye de manera social y se vincula a lo que es aceptado comúnmente en la sociedad. De esta forma, la "normalidad" deja fuera a las personas que no se adhieren a lo impuesto por la sociedad. Todos los individuos viven en sociedad, y en esta existen relaciones de poder, las cuales hacen que los sujetos se desarrollen en una realidad fabricada, respondiendo a estándares de normalidad estipulados (Vidal, 2013).

Skliar (2005), establece una dura crítica hacia las políticas educativas, las cuales deberían estar orientadas a atender la diversidad y singularidad del aula, más bien están orientadas a como poder llegar a esta "normalidad", normalidad que se entiende como una construcción social y cultural, lo cual define "los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto" (p.23), lo que relaciona con un enjuiciamiento de la normalidad como "una identidad única, ficticia y sin fisuras" (p.23). Se entiende como normalidad un conjunto de estándares sociales y culturales que no visualizan la diversidad y, por ende, la singularidad humana en su amplio espectro, esto dado que no somos una identidad única como se definió anteriormente.

Por consiguiente, define la anormalidad como toda deficiencia que pueda tener una persona y, asimismo, asumir una etiqueta que le ponen las personas por ser diferentes. Muchas veces, visualizando estas diferencias de forma peyorativa,

juzgando y excluyendo las diferencias, y, por tanto, esta misma singularidad de cada individuo, sean estas de tipo cultural, social, relacional, sexual, etarias, entre otras.

Según Skliar (2015), en el ámbito educativo, la normalidad operaría excluyendo todo lo que no se acomode a lo que se espera de los niños y las niñas, casi como un estándar de los hitos del desarrollo, dejando atrás y de lado lo diferente, la singularidad, lo mal llamado y vinculado a “la anormalidad”⁴, como exclusión a toda diferencia. Si lo relacionamos a educación parvularia, este enfoque de normalidad excluye y limita a los niños y las niñas, ya que particularmente en la singularidad que presenta cada niño y niña, todos y todas poseen diversos intereses, ritmos de aprendizaje y características. A raíz de esto, se debe desprender el concepto de normalidad en educación parvularia y valorar la diversidad que se presenta en las aulas de niños y niñas de 0 a 6 años.

2.2.3 Persona e identidad

La infancia y el lenguaje tienen una directa relación, ya que una es el punto de partida de la otra, y a medida que el sujeto está en desarrollo, el lenguaje pasa a ser el habla, dando paso, a la interacción con el otro (Agamben, 2007). La gran diferencia que existe entre los seres vivos y las personas es el habla, ya que, ese es guiado por signos y discurso.

Cabe mencionar que Maturana y Ludewld (1992) en medio de una conversación indican que “El que tiene lenguaje es persona y el que no tiene no es persona. Es una cosa arbitraria. Allí haríamos la distinción entre ser humano y ser persona” (Maturana, 1992, p. 104). Con esto, se puede decir que para el autor, existe una distinción entre el ser humano y el ser persona, esta relación puede verse reflejada en la distinción que realiza en otra obra, haciendo alusión al *Homo sapiens* y el *Homo sapiens- amans amans*, el primero hace referencia al ser vivo, desde la biología, mientras que el segundo, es la relación del ser persona, interrelacionarse a de forma

⁴ Concepto utilizado por Skliar (2005) en su obra *Juzgar la normalidad, no la anormalidad*.

personal y con el entorno y quienes son parte de este, el poder comunicarse en base del amor, el respeto y la convivencia. En palabras simples, el autor Maturana (1989) menciona que el ser persona comienza tras los orígenes de la evolución del linaje homínido, el cual se relaciona al surgimiento del lenguaje.

Con lo mencionado anteriormente y la distinción que realiza el autor, se puede hablar de un concepto que muchas veces se utiliza como sinónimo, este es el ser individuo y ser persona. La autora Meis (2001) hace un contraste entre ambos conceptos, el primero hace referencia al ser individuo, en el cual este no posee dignidad y se relaciona con el reino animal, mientras que el concepto de persona está relacionado con tener dignidad especial. Ambos autores hacen una distinción entre el reino animal y el ser humano, en este se entiende que hay linajes evolutivos y que todos compartimos algo en común porque somos seres vivos, sin embargo, cuando uno es persona involucra elementos claves que van más allá de la supervivencia, el instinto natural, sino más bien, el privilegio de las personas es que tienen capacidades más grandes para relacionarse con otros y otras, mediante una actividad cognitiva, la cual permite reflexionar de forma individual, con otros/as y por y para otros/as.

El lenguajear va más allá de una actividad de relación, es una acción profunda que incluye sentires de por medio, que influyen también en la forma de actuar y pensar. La persona es rica en conocimientos, emociones, reflexiones y pensamientos, actuamos con un sistema, en este influye la ética, la moral, el contexto influye en la forma de querer y ser. Asimismo, se puede decir que el lenguaje ayuda a compartir y relacionarse con otros/as, por ende, "ser persona exige la presencia y la relación con otros" (Álvarez- Munárriz, 2011, p.408).

El ser humano es dinámico, cambia y evoluciona según el contexto, las personas surgen tras el lenguaje, siendo este parte fundamental para la comunicación con otros/as, es algo característico de las personas, el vivir y convivir desde el lenguajear, asimismo lo menciona Maturana (1992) explica cómo surge el ser, indicando que:

En mi opinión, lo humano surge en la historia evolutiva de los primates bípedos a que pertenecemos, con el lenguaje. Cuando esto ocurre, el vivir en el lenguaje se hace parte del fenotipo ontogénico que define a nuestro linaje

como linaje cultural, y en torno a cuya conservación se dan todas las variaciones estructurales que llevan al ser biológico *Homo sapiens sapiens* (p.142)

Con lo dicho anteriormente, se puede decir que el autor utiliza el concepto de ontogenia, para referirse a la historia de transformaciones del ser vivo: "la ontogenia de un individuo es una deriva de cambio estructural con invariancia de organización y, por lo tanto, con conservación de adaptación." (Maturana y Varela, 2003, p. 68). Este cambio se presencia y se mantienen con la evolución del ser, la cual ha permitido la existencia de quienes hoy en día existimos.

Maturana (2003; 2020) habla sobre un concepto característico dentro de su teoría de vida, la autopoiesis. Este hace alusión a la composición del ser vivo, el cual está hecho de un sistema de moléculas capaces de autoorganizarse para cumplir con su función, para esto se entrelazan generando un dinamismo capaz de reproducirse así mismo, a esto se le llama reproducciones moleculares cerradas, las cuales permite la creación de unidades moleculares distintas entre sí, lo que significa que el sistema de moléculas conserva su propia historia evolutiva y con ello, se generan linajes, en los cuales permanece una herencia molecular que va evolucionando, pero mantiene la esencia inicial. En síntesis, la autopoiesis es la capacidad molecular para autorrealizarse.

La evolución de la cual habla el autor tiene algo particular, puesto que hace una distinción entre los seres vivos y el humano, haciendo énfasis en que somos similares genéticamente, sin embargo, lo que caracteriza al ser como humano es que hay tres dominios: el primero ligado a la fisiología, el segundo a la relación y el tercero a la reflexión, también menciona que además de estos dominios, "Nos diferenciamos en nuestro modo de vida" (Congreso del Futuro, 2020, 8m33s).

Además, se puede decir que el *Homo sapiens- amans, amans* ha permitido la expansión del linaje humano, por medio de la continuidad evolutiva del ser a nivel molecular. Situando esta evolución, los autores Maturana y Dávila (2007), mencionan que, al momento de ir evolucionando el ser, se ha creado de forma espontánea y natural la familia, entendiéndose este concepto como una forma de convivir en intimidad, un punto en el cual se une el bienestar y el placer, que cuando dialogan

estos dos, se genera el surgimiento del lenguaje y con ello el concepto lenguajear. Esta evolución hace posible y origina lo que vendría siendo una persona, surgiendo el concepto de amar y la emoción como factores principales y claves, que permiten otros elementos, como el convivir con otros seres, relacionarse, compartir, reflexionar. Se puede decir que gracias a la evolución han surgido diversas características que permiten hoy en día que el ser se posicione en calidad de humano y de personas, por medio de acciones como el lenguajear y el amar.

Por otro lado, Araya (2006) bajo la mirada de la cultura cristiano-católica expresa que "cuerpo es la representación de la persona" (p. 350). y así mismo "la persona se constituye y es reconocida como tal cuando controla su parte sensible y no racional porque el "cuerpo" es entendido como el componente material de lo humano" (p.351) desde ahí se interpreta que el cuerpo es el punto de partida de su reconocimiento de persona dando valor a su dignidad, convirtiendo al cuerpo en una proyección y definición de la identidad de una persona.

Los autores mencionados hacen alusión al origen del ser humano y el ser persona, dentro de esta distinción aparece el lenguaje como concepto clave que permite la relación con otros y otras, la creación de un sistema valórico de respeto mutuo y amor. El lenguaje posibilita y permite, crea realidades, es distintivo entre especies, especialmente entre el ser humano, este se crea, evoluciona y conecta ¿de qué forma? Por medio de la identidad y la construcción de esta.

El concepto de "identidad se puede describir como la conciencia y la asunción de unos modos de ser, pensar y actuar que dotan de significado y sentido a la vida de una persona" (Álvarez- Munárriz, 2011, p. 407). Básicamente es algo que caracteriza y distingue a un ser de otro, pero este concepto se va creando a medida que la persona va creciendo, adquiere gustos, intereses, necesidades que van influyendo en la creación de identidad.

La construcción de la identidad se define como un fenómeno sistémico, la cual se vincula al cuerpo y las relaciones sociales. Según Maturana y Nisis (1997), la capacidad del ser humano de vivir en el lenguaje, de poseer conciencia de uno

mismo/a y de los demás, respetándose mutuamente, relacionándose de manera consciente y respetuosa con nuestro entorno. Así también, Maturana & Varela (1990) afirman que las personas construyen su identidad a través de la interacción con su entorno, ya que los seres humanos son seres sociales a pesar de su individualidad.

Con relación a esto, se comprende que la identidad de un organismo vivo es el resultado de sus interacciones dentro de su entorno (Maturana y Varela, 1992). En otras palabras, los autores hablan de la importancia que tiene la creación de identidad, un proceso único y dinámico que va cambiando a medida que el ser va generando interacciones con otros/as y el medio.

En la obra de Berger y Luckmann (1986) se puede visualizar cómo se construye esta identidad y realidad de las personas, la cual mencionan que se forma a partir de procesos sociales y se va modificando a lo largo del tiempo por medio de estas mismas relaciones sociales que emergen durante la vida y construcción de identidad de las personas, "la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumirse la subjetivamente solo junto con ese mundo." (p.3). Esto da cuenta de que tiene relación con estos procesos sociales y además para un niño/a la identidad debe ser internalizada.

Los procesos sociales contribuyen fuertemente a la construcción de identidad, siendo un factor ambiental que tienen una influencia en el desarrollo de los niños y las niñas, cada proceso social, ya sea interacciones con otros/as, el entorno natural, los establecimientos educativos, las familias, ayudarán a que las personas construyan de forma paulatina su propia identidad, sin embargo, aunque se comparta el mismo medio, cada persona crece y se desarrolla de forma singular y única, porque la forma en la que recibe la información es completamente diversa entre sí, es por esta razón que lo que es gracioso para una persona, puede no serlo para otra, esto no solo refleja la singularidad de una persona, sino también demuestra que hay acciones, momentos, palabras que son subjetivas, porque no todos piensan, perciben, sienten de la misma manera.

Estos son procesos que se vuelven significativos para las personas, aprender con otros/as y de otros/as, de uno/a mismo/a, momentos y procesos que ayudan a formar parte de la identidad, en el camino aparece el surgimiento de valores, la capacidad de discernir, ser empático/a con quién está al lado, el autoconocimiento, todo el medio es parte del crecimiento propio, en donde el entorno influye y ayuda a generar la construcción de identidad, compartir con otros/as genera momentos subjetivos, en donde se empatiza con quien está al lado, uno/a aprende de sí mismo/a, dando pie a comprender "el mundo que vive el otro" (Berger y Luckmann, 1986, p.2) y el mundo en que vive uno/a mismo/a.

Por otra parte, la construcción de la identidad se basa en las vivencias de distintas experiencias de un sujeto, entregando un sentido y coherencia para su historia de vida, creando así una especie de mosaico, con las diversas situaciones vividas y cómo estas aportan en la formación de su identidad. Siendo este un proceso, individual, infinito y dinámico, ya que la identidad se va reestructurando a lo largo del tiempo, por los nuevos intereses que surgen en las personas y otorgando más tiempo a sus creencias (Bontempo, et al., 2012).

La identidad de un niño o niña que asista a un sistema educativo está profundamente vinculada a como ese adulto trata a ese niño o niña. Es por eso por lo que es de suma importancia conocer y traer a la vista la singularidad de los niños y las niñas, ya que como menciona Berger y Luckmann (1986):

El niño aprende que él es lo que lo llaman. Cada nombre implica una nomenclatura, que a su vez implica una ubicación social determinada. Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño ("Yo soy John Smith"), también lo es el mundo al que apunta esta identidad (p.3)

Al comprender esta cita como "El niño aprende que él es lo que lo llaman" es que se tiene el deber de garantizar su identidad, su singularidad dejando atrás las ideas o normas establecidas por la sociedad, a modo de ejemplo "los niños no lloran", "las niñas no se ensucian" "las niñas usan rosa y los niños azules", entre otras. Esta idea además de violar la libre expresión y cuidado de los niños y las niñas impacta de manera directa en la construcción de su identidad y de la misma forma en su

autoimagen, la cual se configura a partir de un proceso interno de los individuos, y como se involucre en el contexto en el cual se desenvuelven, donde influyen factores internos como externos, estos pueden generar ya sea una autoimagen positiva o negativa (Buitrago y Sáenz, 2021).

Algunos cuestionamientos que pueden surgir por comentarios o estereotipos de la sociedad son los siguientes: ¿acaso soy una niña porque lloro? ¿no puedo llorar?, ¿merezco ser golpeada? entre otras, así es como vamos formando identidades débiles, violentas, autoexigentes, entre otras. Por eso y más es que existe el deber de enseñar desde la perspectiva de género, enfoque cultural, valorización de los sentimientos, de manera amable y no violenta, para formar identidades libres, sanas y felices en los niños y las niñas.

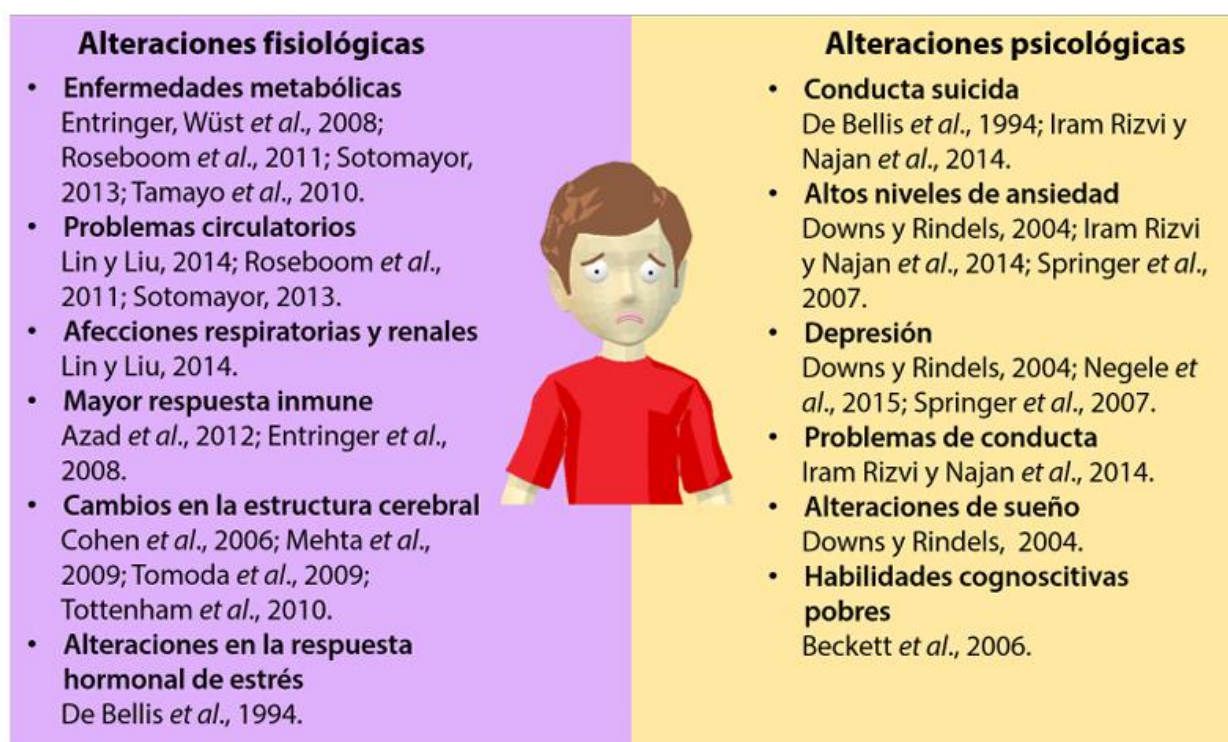
Dicho esto, es que se considera de suma importancia la salud mental en niños y niñas tanto a nivel global como nacional, esto debido a que, en los últimos años, este mismo concepto se ha hecho presente en términos de visibilización y preocupación por los bajos índices a nivel país, este concepto agarró fuerzas tras la pandemia covid-19 y continúa latente. A nivel país se puede decir que “Chile ha sido clasificado recientemente como un país de altos ingresos, es un país con múltiples desigualdades en salud, educación, ingresos, discriminación y pobreza, lo que tiene un impacto dramático en los comportamientos, emociones y la salud mental” (Defensoría de la niñez, 2022, p.7).

A partir de la cita anterior, se puede decir que la desigualdad social predomina en el país, teniendo una serie de consecuencias, puesto que las condiciones de vida influyen en el bienestar de las personas, esto provoca una necesidad urgente de implementar políticas o programas que colaboren con el propósito de tener una buena salud mental, especialmente desde la primera infancia, porque si hay niños/as que crecen en condiciones deficientes, tendrán secuelas que les acompañen toda la vida, debido a que “una pobre calidad de vida durante el período de gestación o la infancia causa alteraciones cardiometabólicas, inmunitarias, neuroanatómicas y hormonales en el adulto.” (Gonzalez et al., 2019, p.10), para evitar consecuencias tan grandes

es importante que el país se haga responsable de esta desigualdad, de la calidad de vida de los niños y las niñas, el estado debe asumir su rol de garante y resguardar por sobre todas las cosas el bienestar de las infancias, para un mejor presente y futuro.

A continuación, se podrá observar una imagen que muestra algunas alteraciones que pueden tener los adultos y las adultas, tras situaciones de infancia de carácter negativo.

Ilustración 2: Alteraciones a largo plazo de salud mental



Fuente: Gonzalez, Sánchez & Ramírez, Epigénesis: secuelas de una infancia adversa, 2019.

Como se puede apreciar en la ilustración, los problemas que ocurren en primera infancia repercuten en el futuro con un sinnúmero de consecuencias de tipo negativa que puedan afectar a quienes viven y presencian situaciones poco agradables, que alteran la salud mental, esto no solo repercute negativamente a las personas afectadas, sino

también se convierte en un problema sociocultural. Céspedes citada en Ministerio de Educación (2022), menciona que los NNA viven en una situación de convalecencia, ya sea nivel social, espiritual como también emocional, haciendo referencia de que algunos/as han perdido el sentido de vivir y que han abandonado el sistema educativo, causas que generan el desencadenamiento de emociones primarias. “Lo que estamos viendo es el reflejo de un problema social, que afecta a niños y jóvenes, pero que también se está viendo en los adultos” (p.13)

En Chile la salud mental en NNA, es sumamente preocupante, puesto que presenta altos niveles deficientes en términos de bienestar emocional, a este respecto, Lecannelier citado en Ministerio de Educación (2023) menciona que en estudio sobre bienestar y salud mental a nivel mundial, Chile aparece en los puestos más altos relacionados con problemas de esta índole en niños y niñas pertenecientes a educación inicial, luego el autor hace referencia a otro estudio realizado con 15 países involucrados, como resultados arrojó que Chile se encontraba entre los cinco países de situación más grave de salud mental en primera infancia. Los estudios están siendo claros y alarmantes, algo está sucediendo en el país que está empeorando cada día más la salud mental y con ello el bienestar de los niños y las niñas.

Se debe destacar también la importancia de la salud mental dentro del rango etarios de 0 a seis años, Lampert (2021) declara que:

A nivel global el 15% de los niños tiene problemas externalizantes, como déficit atencional, hiperactividad o agresividad, en Chile afecta al 25% de los menores de seis años. Por otra parte, entre el 12% y el 16% de los niños chilenos tienen ansiedad y depresión, mientras que a nivel global sólo sería el 5% (p.5).

Se identifica en la lectura de estos datos que, si bien son cifras menores, no deja de ser un porcentaje preocupante, ya que, como país, Chile se encuentra por sobre el porcentaje global de malestar en salud mental infantil anteriormente mencionado, lo que demuestra un gran índice problemas de ansiedad y depresión específicamente en niños, niñas y adolescentes, afectando así diversas áreas como: social, cognitiva, comunicativa, entre otras. Debido a esto, es crucial que los y las educadoras de

párvulos, conozcan los riesgos a mediano y largo plazo que pueden tener las infancias cuando hay problemas de salud mental, puesto que desde los mismos establecimientos educativos puede realizarse un acompañamiento a favor de la salud mental de las infancias.

Destacar que, las educadoras tienen el deber de promover el buen trato, ambientes respetuosos, cálidos y acogedores, parte de esto, es primordial realizar experiencias de aprendizajes a favor de la singularidad de cada niño y niña, porque si no se generan instancias durante toda la jornada educativa en donde se escuchen los verdaderos intereses y características de los niños y las niñas, se puede estar atentando fuertemente al bienestar de ellos/as, teniendo como consecuencia problemas de autoestima, dificultades para relacionarse con otros o para expresar lo que quieren, sienten o piensan, etc., teniendo repercusiones en un futuro próximo, siendo personas adultas, con secuelas de infancias que les acompañarán por toda la vida, si están no son tratadas con anticipación.

2.2.4 Alteridad y otredad

Dario Sztajnszrajber, se basa en el texto de Lévinas *Ética e infinito* para hablar sobre el sentido de las cosas, menciona que “las cosas no son lo que son, sino lo que somos” (Mentira la verdad, 2014, 4:55), Dicho esto se puede interpretar que lo que somos influye en cómo le damos sentido a las cosas, aquí mismo se conectan con los conceptos de alteridad y otredad, es por eso por lo que le damos paso para adentrarnos en el concepto de otredad. Principalmente, debemos entender y pensar en cómo comprendemos al Otro y, asimismo, es que surge el concepto de alteridad, entendiendo al Otro como un ser específico, lo que se vincula con el concepto de singularidad.

Para esclarecer el concepto de alteridad, Lévinas (citado en Fernández, 2015) desglosa en cinco planos el concepto de alteridad, estos son: metafísico, religioso, individual, intersubjetivo y ético; este último será el plano con el que se trabajará en esta investigación.

Del plano ético se desprende la comprensión del otro como "alteridad que no poseo ni puede poseer" (Fernández, 2015, p.425). Esto hace referencia a las diferencias que existen entre una persona y otra. En este plano ético, aflora el respeto y amor por la desigualdad y la especificidad del otro, siendo consciente de la alteridad del otro, como menciona el autor Fernández (2015), "A través de la toma de conciencia de la alteridad del otro, y de mi propia alteridad constitutiva, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la aceptación de la diferencia "(p.425)

En cuanto a la definición del significante otredad, según el autor Buganza (2006):

La palabra otredad parece tratar de substancializar femeninamente al sustantivo "otro", usándose precisamente para caracterizar a lo que no es propio (o no soy yo, en última instancia). La palabra alteridad, por otro lado, significa lo mismo si recurrimos a una definición etimológica, pues se sabe que *alter* en latín quiere decir, también, otro. Así, las dos palabras significarían lo mismo, pues serían una substancialización femenina que sirve para caracterizar a todo aquello que no es propio (p.2)

Para hablar de otredad, se debe saber cómo vemos al otro éticamente o bajo qué contexto, por tal razón, es que se revisa la propuesta de Lévinas (1991), sus aportes sobre la fenomenología de mirar cara a cara a otro, sin cosificar, sin verlo como un objeto, es decir, en las palabras del autor "¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!" (p.71). Esto propone que la mirada es conocimiento y percepción, por lo que mirar cara a cara a alguien es mucho más que fijarse en sus atributos, facciones y poder describirlas, es una mirada profunda y ética, que nos muestra un contexto, contexto que se lo da uno mismo dando un sentido el cual corresponde con la forma que se tiene al relacionarse con ese otro u otra (Lévinas, 1991).

Los conceptos de alteridad y otredad están presentes en todos los ámbitos de la vida cotidiana, el uso de estas palabras puede darse en forma negativa o inclusive positiva, por ejemplo, se puede usar de forma despectiva para referirse a un grupo determinado o de forma distintiva para hacer una diferencia (no necesariamente negativa) para referirse a un grupo en específico.

Situando estos conceptos en el sistema educativo, se puede decir que la escolarización puede muchas veces generar dinámicas de control sobre el estudiantado induciendo la homogeneidad en sus prácticas educativas, dejando de lado conceptos tan importantes como la diversidad y singularidad existentes en cada niño/a. En síntesis, "la espacialidad de la modernidad y el espacio escolar suelen ser, como hermanas de sangre, espacialidades que solo buscan reducir el otro lejos de su territorio, de su lengua, de su sexualidad, de su género" (Skliar, 2002, p.116).

Llevando los conceptos ya mencionados al ámbito educacional, se puede decir que, el sistema educativo continúa perpetuando la exclusión de aquellos "otros" que no encajan con la norma, lo que tiene como posible consecuencia el generar una crisis en la educación y una vulneración a los derechos y la propia identidad de los niños/as. Por el contrario, si la educación es transformada y diversificada, el escenario podría ser completamente diferente, puesto que podría generarse un respeto y valorización por las diferencias, se cumplirían los principios de la educación inclusiva, que trabajen desde el enfoque de la singularidad y de que todos/as aprenden de diversas formas, la alteridad y ver al "otro" como un "otro distinto", puede llevar a enriquecer aún más el proceso educativo, ya sea entre adultos/as y niños/as como entre pares:

En las instituciones educativas la formación debe ser democrática y participativa, donde sean escuchadas las ideas y opiniones de las niñas y los niños con el fin de garantizar el establecimiento y cumplimiento de normas asociadas a compromisos académicos y a su vez favorecer los procesos de socialización y aprendizaje (Jiménez y Vaca, 2023, p.9).

De lo anterior, se puede rescatar y comprender esta socialización, la escucha de ideas y opiniones como actos de respeto, compromiso y cumplimiento de normas en cuanto a la socialización como parte de los procesos de aprendizaje y su relación con el otro

en su otredad, desde su singularidad, entendiendo a su par y dándole un sentido a que puede ser una fuente de sus aprendizajes. Además, ser conscientes tanto de su alteridad implica reconocer que cada uno puede pensar, opinar y socializar de manera distinta, promoviendo la conciencia sobre la singularidad donde somos distintos, pensamos, hablamos y expresamos de manera diferente. Así, surge el respeto por la otredad, donde la diversidad y el entendimiento mutuo enriquecen las relaciones.

2.2.5. Políticas públicas en educación parvularia

Para comenzar, la política pública cumple un papel muy importante dentro de la educación, puesto que guían en cuanto a cómo deberían ser las aulas, cuál es el rol de las docentes y cuáles son los objetivos principales en el ámbito educativo. Peralta y Hernández (2021) resaltan un elemento central en término de educación, ambas indican que, si la política pública tiene normativas de tipo restrictivas, que no dan espacio de adaptabilidad, flexibilidad ante los contextos diversos, afectarán directamente a los equipos docentes, para tomar decisiones y poder empoderarse de su rol. Es por ello que, es vital que la política pública esté siempre contextualizada y vaya cambiando a través del tiempo, porque no todas las generaciones requieren de lo mismo, asimismo se puede decir que la normativa debe ser amable con las infancias, para poder entregar una educación de calidad, en términos de respeto, escucha, valorización, flexibilidad, entre otros aspectos.

Por lo tanto, en cuanto a las políticas públicas se puede visualizar que estas orientaciones tienen como principal objetivo guiar el quehacer de los y las docentes, promoviendo prácticas pedagógicas inclusivas y equitativas. A continuación, se abordarán normativas y documentos de educación parvularia en Chile. ¿Qué dicen las políticas públicas en el país?

El Ministerio de Educación de Chile (2015) señala que, la inclusión y las prácticas educativas se rigen bajo la *Ley General de Educación N°20.370*, la cual se crea en el

año 2009, y establece que los centros educativos deben considerar diversos criterios que permitan adecuar el currículum, planificaciones y evaluaciones, siendo estas acciones pertinentes y atingentes a las diversidades existentes en aulas de educación inicial.

El Decreto 83, es creado en el año 2015 con la finalidad y el respaldo legal de flexibilizar con el currículum, para realizar adecuaciones, que reajusten las situaciones de aprendizaje en base a las características, intereses y necesidades de cada niño/a, siendo esta una forma de dar respuesta la singularidad que se encuentran en el aula. Estas adecuaciones son fundamentales, puesto que en los establecimientos educativos se busca propiciar la equidad y la participación de los y las niñas. Lo cual, se complementa con otros documentos orientadores vinculados a la atención de la diversidad en aula. Por ejemplo:

En el año 2016, en el marco de la reforma escolar y la ley de inclusión escolar es que se crean las Orientaciones Para La Construcción De Comunidades Educativas Inclusivas, donde se especifica una heterogeneización de la educación al momento de eliminar copagos y las pruebas de selección en los centros educativos creando un mayor acceso a la educación sin discriminaciones culturales o socioeconómicas, etc. eliminando toda discriminación arbitraria “es decir, de todas aquellas prácticas, regulaciones, mecanismos, comportamientos, actitudes, etc. que atenten contra el reconocimiento de la dignidad de cada persona y/o que lo excluyan de los procesos de aprendizaje y la participación en la vida escolar” (MINEDUC, 2016, p.5)

Así también, en el año 2018, se publica el *Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia*, este tiene como objetivo entregar a los niños y las niñas oportunidades de aprendizaje, las cuales respondan a sus intereses, características y necesidades. Luego, en 2023 se publican las *Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva*, el cual busca contribuir en conocimientos a los equipos educativos, permitiendo que valoren la diversidad en cuanto a orígenes, identidades, desarrollos, costumbres y creencias de los niños y las niñas. Esta diversidad, forma parte de ellos y ellas, permitiendo prácticas

pedagógicas que promuevan una educación que valore la singularidad de todos los niños y las niñas.

Estas orientaciones siguen el reto de fortalecer la inclusión en la Educación Parvularia, ayudando a los equipos educativos a reconocer y valorar la diversidad en cuanto a orígenes, identidades, desarrollos, costumbres y creencias de los niños. Esta diversidad, que forma parte de la vida de los niños, las niñas y sus comunidades, se ve como una oportunidad para crear condiciones culturales, políticas y pedagógicas que fomenten una comunidad educativa inclusiva y una sociedad más equitativa. Las adecuaciones curriculares tienen como objetivo, según el *Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia* (2018), diversificar la enseñanza flexibilizando la planificación y la evaluación, esto se realiza presentando de múltiples formas la información, imagen, señas, escrito, verbal, etc. distintas formas de representación por medio de tecnología, comunicación, entre otros, finalizando con la relación de grupo y trabajo colaborativo por medio de autoevaluaciones y desarrollo de metacognición.

Es importante que, al momento de planificar de manera diversificada, los y las docentes tengan presente los siguientes puntos claves: en primer lugar, la diversificación de la enseñanza, esta consiste en generar experiencias de aprendizajes flexibles, con estrategias variadas para entregar contenido a los niños/as y a la vez le ofrecen diversas maneras para contestar en base al aprendizaje. En segundo lugar, la adecuación a los objetivos de aprendizaje surge a raíz de la evaluación diagnóstica del nivel, con los resultados recolectados se priorizan algunos objetivos de aprendizaje.

En tercer lugar, están las adecuaciones curriculares de acceso, estas se entienden como cambios que se efectúan en el currículum, planificación, evaluación con el fin de considerar la diversidad del aula y las diferencias individuales que posean los niños y las niñas, con esto se puede garantizar la participación de todos y todas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

En cuanto a las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018), estas indican que la inclusión "Tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma

de exclusión social” (p. 22). Es decir que, es primordial que en educación inicial comience la inclusión, valorando la diversidad y las características de todos los niños y las niñas. Por otro lado, la Subsecretaría de Educación Parvularia (2018), afirma que “los contextos de aprendizaje no solo han de ser eficaces, sino también seguros, saludables y respetuosos con las diferencias” (p. 22). Esto, indica un nuevo desafío para las/os profesionales de la educación, puesto que, deben ser formados/as con relación a la temática y recibir herramientas y estrategias para lograr un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el *Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia* (2019), señala que en ámbito de inclusión “el/ la educador/a debe generar ambientes donde todos y todas se sientan incorporados, reconocidos y aceptados, lo que implica generar diseños curriculares que contemplen la diversidad” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019, p. 32). En otras palabras, el quehacer de los y las docentes en educación inicial, es promover espacios donde los niños y las niñas puedan sentirse valorados/as, escuchados/as, respetados e importantes.

En cuanto al Diseño Universal para el Aprendizaje (2014), plantea que “Queda patente que dar respuesta a esta diversidad es una cuestión ineludible en tanto en cuanto se desee garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que a cada niño/a se le proporciona aquello que necesita para aprender” (Pastor et al., p. 3). Esto nos reafirma que la educación inclusiva posee una mirada de ofrecer y permitir aulas más seguras, cómodas y que responda a las características de los niños y las niñas.

El Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia es un texto de política pública encargado de brindar los lineamientos, por medio de criterios orientados a ofrecer una mejora en la calidad de la educación que se le entrega a niños y niñas; su contribución con la educación diversificada va de la mano con la búsqueda ésta, reflexionando en torno a los desempeños (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2019). Lo que se menciona tiene relación con el compromiso y rol del educador, en tanto éste se compromete a ver a los niños y a las niñas como centro, haciéndoles

partícipes y conocedores de sus derechos, promoviéndolos sin discriminaciones, en contextos que valoren las diversidades.

La Ley 20.845, de donde se desprende la no discriminación que se encuentra en los establecimientos educacionales, entregando una educación integral y digna “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.” (Ley 20.845) además los establecimientos respetarán la diversidad cultural, religiosa y social de las familias.

El Ministerio de Educación de Chile señala por medio de la Ley General de Educación Nº 20.370 (2009) que los centros educativos deben considerar adecuaciones curriculares, planificaciones y evaluaciones pertinentes para estudiantes con NEE permanentes o transitorias. De esta forma, el estado se responsabiliza de la regulación del ejercicio de los derechos y deberes de la comunidad educativa, considerando y respetando la diversidad que caracteriza las aulas educativas, para otorgar a todos los niños y las niñas una educación equitativa e inclusiva.

Es importante tener espacios de reflexión donde se permite conversar, reflexionar y contribuir sobre las percepciones y prácticas de la comunidad educativa en base a sus la diversidad y la inclusión de esta, esto de la mano de material de apoyo desde el MINEDUC, planificar metas y acciones documentando estas mismas con la finalidad de la mejora continua, entre otras sugerencias de implementación que nos nombra el Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia (2018).

Bajo esta mirada del texto, es importante destacar que el concepto central de la investigación puede ser observado en todo momento, no solo en los niños y las niñas, sino también en las familias que los acompañan, en los equipos educativos con los que son atendidos, en las comunidades en las cuales viven, entre otras. Es por esto que es de suma importancia promover el respeto y valorización de la singularidad de cada persona.

El Decreto 83 (2015) es creado con la finalidad de que se realicen adecuaciones en distintas situaciones de aprendizaje en base a las características, intereses y necesidades de cada niño/a, atendiendo así a la diversidad del aula en general y particular con niños/niñas que presentan NEE, ya sean temporales o permanentes.

Las Fichas para orientaciones técnicas desde el enfoque inclusivo (2023) proponen trabajar desde un enfoque inclusivo abogando por una diversificación de la enseñanza con un equipo educativo altamente sensible a la atención de la singularidad por medio de las necesidades e intereses de los niños y las niñas, para así lograr una toma de decisiones pertinente proponiendo ambientes de aprendizaje donde puedan desarrollarse de manera integral enfocados en sus propios intereses.

La misma circular menciona que las comunidades educativas deben ser inclusivas y procurar evitar toda discriminación (Superintendencia de Educación, 2023). Estas palabras son claves para generar aulas bien tratantes, que respeten y valoren la singularidad que caracteriza a cada párvulo, la educación debe ser transformada con un enfoque inclusivo, para que se ejerza el derecho a la educación y no discriminación.

La Guía De Adaptaciones Curriculares (2016), indica que las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación del profesorado, cuyo objetivo principal es atender las necesidades educativas de cada niño/a dentro de las aulas escolares. El profesorado es quien tiene la facultad de tomar decisiones cuando existen un levantamiento de necesidad educativa, es decir, determinan que debe aprender el estudiante, como, cuando y de qué forma, considerando sus características, y visualizando la mejor forma de enseñar, generando diversas oportunidades de aprendizaje, para que esto se pueda realizar, se generan adaptaciones en términos de objetivos a trabajar, estrategias y evaluaciones diversificadas.

El concepto de inclusión se hace presente también internacionalmente. Por ejemplo, la UNESCO (2021) también declara la relevancia que posee en educación inicial, ya que, es desde ahí donde parten las primeras desigualdades donde se puede observar hogares más desfavorecidos con menos recursos y niños/as con habilidades menos

potenciadas, versus otros hogares más favorecidos. Se dice que “la AEPI desempeña un papel importante infundiéndoles valores y actitudes que favorezcan la inclusión, la igualdad, la justicia social, la empatía, el respeto por los demás y la convivencia” (Unesco, 2021, p.3). De esto se entiende que, la educación inclusiva en la primera infancia permite tener un desarrollo de habilidades, competencias, compromiso de manera más justa, teniendo así una educación equitativa, de calidad y respetuosa con todos y todas.

Las políticas y orientaciones mencionadas nos señalan y afirman la importancia que posee la inclusión en educación parvularia, permitiendo que los y las docentes puedan acceder a ellos y mejorar sus prácticas pedagógicas. A continuación, se abordará cómo el rol docente de los y las educadoras de párvulos se relaciona con estas normativas y orientaciones.

2.2.6. Rol docente de las educadoras de párvulos

Las instituciones educativas tienen un compromiso por garantizar el derecho a la educación de todos los niños y las niñas, pese a esto, es fundamental que las instituciones sean inclusivas y den respuestas a las diferencias existentes dentro de cada aula educativa, con ello, el enfoque, la mirada y las creencias de los educadores y educadoras, cumple un rol que puede influir de forma negativa o positiva a dar respuestas o ignorar la singularidad existente.

En términos positivos, la educación debe ser inclusiva, para todos y todas, las características que hacen a una persona singular de otra deben ser consideradas, respetadas y valoradas, pero para que esto se pueda cumplir en su totalidad, la educación debe llevar consigo el concepto de inclusión. “Una escuela inclusiva requiere de una comunidad educativa que disponga de herramientas conceptuales que les permita dar sentido educativo y didáctico a la diversidad, siempre presente en las aulas” (Báez y Ottavio, 2020, p.39). Con lo mencionado anteriormente, se revela la importancia del rol docente como parte esencial para generar una comunidad inclusiva, que cuente con herramientas que permitan diversificar la enseñanza, realizar un acompañamiento directo y particular con cada niño/a.

El trabajo y el rol que deben desempeñar los y las educadoras de párvulos y el profesorado en general, son fundamentales para otorgar una educación inclusiva, con respeto hacia la singularidad de cada niño/a. Su influencia es determinante para la formación de quienes transitan por el sistema educativo, puesto que de esta depende, en parte, si continúan o se eliminan las barreras para el aprendizaje, por lo que es primordial la formación continua de cada docente que está inserto/a en los establecimientos educativos, debido a que esto les entregará mayores herramientas para estar en constante mejora a favor de los niños y las niñas. Valencia y Hernández (2017) mencionan que “al ser la escuela el contexto del proceso educativo formal, quienes se desempeñan ahí como responsables de dirigir el proceso educativo, deben

considerar la existencia de barreras de aprendizaje y de participación, con el afán de disminuirlas" (p.109).

El abordar como docentes los temas de diversidades y singularidad conllevan un gran reto en el ámbito académico, debido a que una parte del desarrollo de la humanidad recae en la responsabilidad de los y las docentes, de su formación para cumplir con su rol, el cual va ligado a los cambios contextuales de su entorno comprendiendo grupos etarios, económicos, étnicos, necesidades sociales, entre otras. "La singularidad entiende al humano como un ser con inteligencia, emociones, consciencia y procesos biológicos" (Serra, 2016 en Caballero, 2020). Es decir, su labor impacta de manera determinante en la construcción de subjetividad de las personas durante su niñez.

El rol del educador/a es conceptualizado como un "líder que inspira", para el crecimiento de nuevas generaciones: se habla de un rol docente enfocado en las nuevas metodologías y estrategias en la medida que salen a la luz nuevas tecnologías e información. Se deja atrás la formación y rol conductista, sino que sale a la luz "El docente preparado para formar a nuevas comunidades, experimenta cambios en sus estrategias metodológicas" (Caballero, 2020, p.31).

También señala que "la singularidad es un proceso indetenible, entendido como un conjunto de transformaciones profundas en los sectores educativos, culturales, económicos y sociales" (Caballero, 2020, p.33). Por esta razón, parte del rol docente es estar preparado y preparada, en constante actualización de nuevas estrategias metodológicas que atiendan la singularidad y diversidad de cada estudiante, dado que se está en constante transformación, tanto a nivel social, educativo, cognitivo, entre otros.

También se considera importante dentro del rol docente para la atención del concepto eje, la conexión o sensibilidad a la hora de mirar al otro, mirar su singularidad. Contreras (2002), afirma que, "Hay que mantener abierta la sensibilidad hacia la

singularidad del otro para poder percibir su posibilidad” (p.5). Lo cual hace referencia no solo a la sensibilidad emocional, sino también a la sensibilidad visual, la capacidad de observación, comprensión y conexión para comprender la singularidad de cada uno de los niños y cada una de las niñas en el aula.

Finalmente, Cornejo (2020) menciona que la labor docente no solo es lo que se hace en aula como aspectos laborales, sino que va más allá con aspectos de carácter psicológico y cómo esto da valor a la labor que se ejerce, específicamente se puede relacionar a los y las educadoras de párvulos y su trayectoria de desvalorización respecto a su labor.

2.2.7 Prácticas y estrategias pedagógicas

Dentro de las prácticas de inclusión educativa vinculadas a la singularidad, se pueden encontrar las estrategias inclusivas, utilizadas dentro de las aulas, por parte de las agentes educativas, quienes buscan una amplia gama de recursos, accesos y formas de expresión de cada niño/a. Al referirnos a estrategias de aprendizaje, esta hace referencia a funciones cognitivas y afectivas que deben realizar los niños y las niñas, para captar y comprender las experiencias de aprendizaje (Campos, 2000).

Sin embargo, esto debe desarrollarse con planificaciones flexibles y un currículum que se adapte a la singularidad de cada niño/a (Muñoz, 2018). Es decir, las barreras de aprendizaje podrían eliminarse si las educadoras realizarán distintas prácticas y estrategias inclusivas, una de ellas primeramente podría ser por medio de la diversificación de la enseñanza. Parte del rol de quienes se encuentran insertos en el sistema educativo como docentes, es la necesidad de tener estrategias que ayuden a dar respuesta a la singularidad del estudiantado, en caso de educación parvularia de los niños y las niñas que transitan en un rango etario de 0 a 6 años.

Grande et al., (2015), menciona algunas estrategias, que pueden ayudar a los y docentes y las docentes para entregar una educación que den respuesta a la singularidad existen en el aula, entre estas se encuentran:

Algunas de las estrategias de aprendizaje que permiten una mejor diversificación de la enseñanza son: el aprendizaje por proyectos, las tutorías entre iguales, las matrices de aprendizajes, las actividades creativas y que desarrollan una imagen positiva del alumno y alumna. Pero la elección y aplicación de estas y otras estrategias debe estar fundamentada en procesos de evaluación amplios que incorporen distintas fuentes (todos los miembros de la comunidad educativa) y procesos de evaluación sobre el aprendizaje real del alumno en el contexto natural, el aula de educación infantil. Las escuelas de infantil no se pueden limitar a replicar metodologías; tienen que saber adaptarlas e innovar sobre el análisis de su propia práctica (p.159).

En cuanto a las prácticas que se realizan en el aula, cuya finalidad es poder el fin de eliminar las barreras para el aprendizaje y entregar una educación de calidad e inclusiva, encontramos las siguientes: en primer lugar, conocer e identificar las capacidades, habilidades e intereses de los niños y las niñas. A raíz de esta información, reflexionar y crear experiencias de aprendizajes para todos y todas, valorando la diversidad presente en el aula. En segundo lugar, se espera que los distintos profesionales que trabajan en un centro educativo puedan trabajar en conjunto, con el propósito de potenciar sus prácticas pedagógicas y entregar aprendizajes significativos al estudiantado. En tercer lugar, los y las docentes deben estar dispuestos siempre a una flexibilidad, para enfrentar diferentes situaciones que se presentan a lo largo de la jornada escolar, en el ámbito de generar aprendizajes, debe constantemente buscar estrategias innovadoras, favoreciendo la participación y autonomía de todos los estudiantes. Finalmente, para lograr prácticas inclusivas en las aulas chilenas, es de suma importancia que los futuros docentes durante su formación adquieran conocimientos de las políticas públicas de esta temática (Duk, et al., 2019).

Según Coahila (2023), las prácticas pedagógicas catalogadas como buenas, son aquellas que abordan e involucran el concepto de inclusión, puesto que, permiten una educación accesible y dirigida a todos los niños y las niñas, fomentando su

participación en los procesos de aprendizaje. Para que esto se logre, las estrategias educativas deben ser innovadoras, sostenibles y también eficaces, pensando en la singularidad de los/as párvulos.

En síntesis, las prácticas y estrategias de aprendizaje que son de carácter inclusivas deben poner énfasis en la singularidad de los niños y las niñas, considerando sus tiempos, sus intereses en cuanto a aprendizajes y características. Cabe resaltar, la importancia de los ambientes bien organizados y flexibles para que los niños y las niñas construyan aprendizajes significativos. Es necesario que los niños y las niñas puedan experimentar y descubrir diversas posibilidades en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje. Es decir, que puedan manipular, jugar libremente, explorar, expresarse, compartir con sus pares y, sobre todo, sentirse cómodos/as, escuchados/as y respetados/as.

Capítulo 3: Marco metodológico

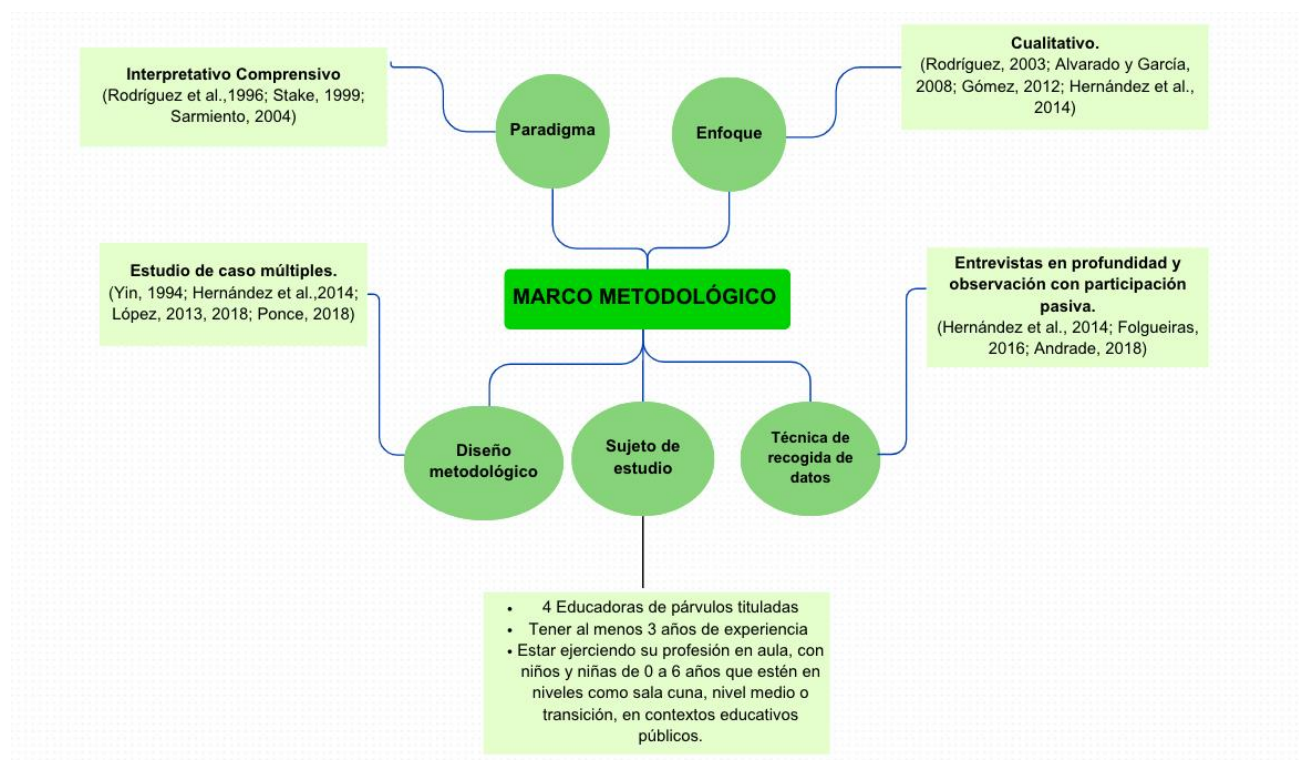
Capítulo 3: Marco metodológico

En el presente capítulo, se presentará la metodología de la investigación, esta se entiende como una “estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación y responder al planteamiento.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.128). Esto quiere decir, que el investigador o investigadora debe crear un diseño de investigación, puesto que permitirá mantener tanto orden, como organización sistemática respecto a cómo se desarrollará la investigación (Gómez, 2012).

El objetivo de este capítulo es dar a conocer de manera detallada el diseño de la investigación, su paradigma, tipo de enfoque, quiénes son los sujetos de estudios y las técnicas de recogida de información, para esto, se aplicó una entrevista en profundidad que permite conocer y caracterizar los significados de singularidad de los niños y las niñas. Finalmente, se realizó una observación de participación pasiva, para describir a través de experiencias e interacciones concretas en el aula cómo se aborda el concepto central. Esto permite interpretar y analizar los significados de las educadoras de párvulos respecto al concepto de singularidad de los niños y las niñas.

A continuación, se presenta un organizador gráfico, que visibiliza de forma sintética la conformación del capítulo.

Ilustración 3: Marco metodológico



Fuente: Elaboración propia (2024).

3.1 Paradigma de Investigación

En las investigaciones con enfoque cualitativo se pueden encontrar diversos paradigmas, que, aunque presentan diferencias, también comparten varias características. Entre estas, Rodríguez et al. (1996) destacan que son de carácter inductivo, se utilizan comúnmente en estudios humanistas y se centran en las perspectivas de los actores. La investigación busca narrar los significados interpretados de sus vivencias. El investigador se adentra en el grupo, extrayendo

las palabras descriptivas que los participantes comparten a través de entrevistas, grupos focales, grabaciones, entre otros métodos.

El paradigma interpretativo, según Stake (1999), resulta atractivo tanto para los lectores de la investigación como para los investigadores, ya que estimula la curiosidad humana y fomenta el deseo de continuar investigando. Otro aspecto destacable es que la mayoría de los investigadores realizan trabajos cualitativos, convirtiéndose en indagadores cualitativos.

En esta investigación, predomina el paradigma interpretativo comprensivo, el cual según Sarmiento (2004) tiene como finalidad comprender, interpretar y analizar la conducta de las personas que son parte del objeto y sujeto de estudio de la investigación, las cuales tienen una característica en común, lo que define el hecho central y se basa en que no existe una sola verdad, sino más bien se da de una forma contextual, cultural y perspectiva desde sus propias vivencias, creencias y relaciones con otros.

Este paradigma de investigación fue seleccionado, ya que, las investigadoras son partícipes importantes dentro del proceso de recolección de datos, por medio de la observación de las prácticas y la aplicación de la entrevista en profundidad, esto con el fin de poder analizar, intuir e interpretar de mejor manera la información aportada por los sujetos de estudio, en este caso su significado del concepto singularidad. Asimismo, es importante mencionar, que existe una cultura en común entre las investigadoras y las muestras, porque ambas partes están relacionadas directamente con la carrera de educación parvularia, por un lado, las participantes que son educadoras en ejercicio, mientras que las investigadoras son educadoras en formación.

3.2 Enfoque de la investigación

La investigación se realizará bajo la mirada del enfoque cualitativo, el cual tiene como propósito “describir y evaluar las respuestas generalizadas, con el objetivo de explicarlas y así comprobar los supuestos y obtener conclusiones” (Gómez, 2012, p.82). En otras palabras, con la información recolectada luego de la aplicación de los instrumentos a la población seleccionada, se podrá realizar un análisis en profundidad, el cual permitirá poder hacer conexiones entre la información obtenida y los objetivos de la investigación.

La investigación cualitativa es una “acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” (Hernández, et al., 2014, p.7), se desprende que es de carácter activa, donde se reconoce valores y creencias de los actores durante la recogida de datos, pueden surgir distintos supuestos antes, durante y después de la investigación, volviendo al inicio, utilizando las preguntas de la investigación más adecuadas, producto de este mismo levantamiento de supuestos y circularidad en la investigación es que se desenvuelve en ambos sentidos.

Este enfoque fue seleccionado para el desarrollo de la investigación, ya que, a medida que se va recolectando la información, se comienza a conocer las experiencias, opiniones y prácticas de las educadoras de párvulos, y las investigadoras realizando un trabajo de análisis y comprensión de todo lo que se ha expuesto a lo largo del proceso investigativo.

3.3 Diseño metodológico

El término diseño se refiere al “plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea con el fin de responder al planteamiento del problema”

(Hernández, et al., 2014, p.128). El diseño será un estudio de casos múltiples, es importante mencionar que un estudio de caso es una estrategia que permite entender y comprender lo que piensan las educadoras; al ser una estrategia de carácter cualitativo, aporta no solo la reflexión, sino dinamismo y flexibilidad al momento de interpretar los datos obtenidos en el proceso. (Ponce, 2018)

Es relevante mencionar que, el estudio de casos múltiple se entiende como un diseño que permite a los investigadores/as a seleccionar más de dos casos, los cuales se asemejan entre sí, pero a su vez se diferencian, tal como lo indica López (2013) el estudio de casos múltiple “se lleva a cabo cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar” (p.141). Lo cual, hace aún más enriquecedor el proceso de investigación, porque amplía las posibilidades desde diversos ámbitos.

Asimismo, el autor Yin (1994), menciona que:

Cualquier uso del diseño de caso múltiple debe seguir una repetición, no una lógica de muestreo y, un investigador debe escoger cada caso cuidadosamente. Los casos deben servir de una manera similar a los experimentos múltiples, con resultados similares (una repetición literal) o los resultados contrastantes (una repetición teórica) pronosticados explícitamente al comienzo de la investigación (p.34)

Finalmente, “indagar más de un caso, aporta criterios de validez interna, externa y confiabilidad a los datos, permitiendo lidiar en mejor medida con los problemas asociados al rigor científico.” (Ponce, 2018, p.28). Es decir, estudiar casos distintos, resultará un proceso enriquecedor, porque este permitirá ahondar en mayor profundidad considerando las diversas perspectivas entregadas por las educadoras de párvulos.

Se seleccionó este diseño porque permitirá realizar un análisis del estudio de caso, existiendo la posibilidad de visualizar distintas prácticas y discursos en torno a la singularidad, asimismo el estudio de casos múltiples permite una mayor credibilidad

ante el análisis y resultados de la investigación, en términos de la investigación, los casos múltiples a utilizar son 4 educadoras, pertenecientes a establecimientos educativos de carácter público, que actualmente se encuentran trabajando en la zona sur de Santiago, zona oriente de la región y zona centro, siendo estos diversos entre sí, ya sea por sello educativo, nivel socioeconómico, como también, se seleccionaran profesionales que trabajen en distintos niveles educativos, para poder conocer de mejor forma sus significados de singularidad, según el rango etario en los cuales se encuentran realizando su quehacer profesional.

3.4 Unidad de análisis

Los sujetos de estudio de la investigación son educadoras de párvulos, los criterios de selección son por conveniencia, las educadoras deben tener mínimo tres años de experiencia laboral, para poder trazar una trayectoria y levantar su significado del concepto de educación en aula, que actualmente estén ejerciendo en jardines infantiles y/o colegios de la Región Metropolitana, y específicamente estos deben ser de carácter público o municipal.

Los criterios de exclusión definidos para esta investigación son los siguientes; no podrán participar educadoras de párvulos que tengan menos de tres años de experiencia laboral, puesto que para efectos de la investigación es importante conocer cómo han ido construyendo sus significados, si estos han cambiado según los niveles educativos en los cuales se han desarrollado las profesionales, como también, se considera crucial el rol de los centros educativos, por lo tanto, quienes presenten experiencias en distintos establecimientos será enriquecedor para poder hacer interpretaciones en base a las propias construcciones de significados en términos de singularidad que puedan presentar las educadoras de párvulos, por otro lado, no serán parte de la investigación educadoras de párvulos que se desempeñen en establecimientos educativos de carácter privado.

Se decidió todo esto atendiendo al criterio de conveniencia, puesto que se necesita un número de sujetos de estudio acorde al tiempo de la investigación, logrando así aplicar las entrevistas y realizar las observaciones no participantes, para luego analizar sin dificultades asociadas a la duración del proceso. Por otro lado, se escogieron algunos establecimientos educativos de la Región Metropolitana debido a que es el lugar más apropiado en términos de movilización y acceso para el equipo de investigación.

Tabla 2: Establecimientos educativos que participaron de la investigación

Centro educativo de carácter público	Comuna a la que pertenece	Nivel en que trabaja	Criterio de selección	Dependencia	Caracterización socioeconómica de la comuna
Establecimiento 1	San Joaquín	Primer nivel de transición	Por conveniencia	Municipal	Según Casen (2020) la comuna posee un 11,8% de pobreza
Establecimiento 2	Lo Barnechea	Nivel medio menor	Por conveniencia	VTF	Según Casen (2020), la comuna posee un 5,5% de pobreza
Establecimiento 3	La Granja	Segundo nivel de transición	Por conveniencia	Municipal	Según Casen (2020), la comuna posee un 11,9% de pobreza
Establecimiento 4	Santiago Centro	Sala cuna menor	Por conveniencia	VTF	Según Casen (2022), la comuna posee un 4,4% de pobreza

Fuente: Elaboración propia (2024)

3.5 Instrumento y técnica de recolección de información

Como técnicas de recolección de información se aplicarán dos instrumentos: el primero, será una entrevista en profundidad, la cual se realizará de forma individual con cada educadora de párvulos. Así también, se llevarán a cabo observaciones de sus prácticas pedagógicas, que serán realizadas en dos instancias coordinadas con anterioridad, y en el plazo establecido para el desarrollo de la investigación, donde participarán cuatro educadoras de párvulos tituladas.

La entrevista, según Folgueiras (2016), presenta su principal objetivo en “obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas” (p.2). Sin embargo, la entrevista en profundidad se diferencia en que “no hay un guión prefijado, sino una serie de temas con posibles cuestiones que se pueden plantear a la persona entrevistada” (p.4). En otras palabras, la entrevista en profundidad busca comprender lo que expresa la persona entrevistada, no teniendo un esquema tan estructurado, lo cual facilita que se vaya construyendo un clima de confianza y que el/la entrevistado/a, pueda comunicar sobre diversos temas, emociones o percepciones. Se realizó la entrevista en una fecha y lugar conveniente para las educadoras de párvulos, de manera individual y esta se puede visualizar en el anexo 2.

Con la mención de algunos instrumentos de recolección de datos, se identifica que “la mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, sub agruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas” (Rodríguez et al., 1996, p.11). Es decir, que gracias a los relatos y respuestas que han entregado las participantes de la investigación, se estudian en profundidad, detectando su relación con la investigación y si responde a los objetivos planteados.

El segundo instrumento de recolección de datos es una pauta de registro de observación, la cual se puede observar en el anexo 3, cuya finalidad es realizar un

registro de observación de carácter descriptivo de las prácticas educativas de las educadoras de párvulos en aulas, esta es una "técnica que emplea el investigador para conectarse con la realidad y formarse una idea lo más precisa posible sobre el problema que estudia" (Useche, et al, 2019, p.44). Es decir que, este instrumento de recolección de datos complementará al discurso de las participantes. Asimismo, es importante mencionar que la observación es de participación pasiva, lo cual quiere decir que las investigadoras estuvieron en aula, pero no realizaron intervenciones, estando en silencio registrando lo observado, el tiempo de duración de la observación fue de aproximadamente una 1 hora y el foco principal a observar fue la experiencia de aprendizaje de tipo variable.

La observación incluye todos los sentidos a la hora de realizarse, además tiene los siguientes propósitos citados en Hernández et.al (2018, p. 445):

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Patton, 2015).
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles et al., 2014).
- c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010 y Grinnell, 1997).

Se escogieron estos instrumentos y técnicas de recolección de información, puesto que, al ser una estrategia de investigación de estudio de casos múltiples, es cualitativa. Andrade (2018), declara que "Su uso contribuye al conocimiento de los individuos, grupos sociales" (p. 27). A la vez, es importante que su proceso sea riguroso, debido a que, al trabajar con una investigación cualitativa, es fundamental considerar diversos criterios como de confiabilidad y validez, para así llevar a cabo una investigación que logre su objetivo (Andrade, 2018). Cabe destacar que, la confiabilidad se realizaron una serie de documentos éticos tales como: protocolo de investigación, declaración de responsabilidad, consentimiento informado y carta al director, estos fueron aprobados por el comité de ética sin comentarios con la finalidad de resguardar la identidad de las personas participantes y sus establecimientos, como también la necesidad de las investigadoras por resguardar un clima de confianza, proteger la información y a las/os sujetos de estudio.

Por otro lado, el concepto de validez, fue primordial para comenzar a ejecutar las entrevistas a las educadoras de párvulos y las observaciones en las aulas, para esto, se contactó a dos académicas expertas de la Universidad Católica Silva Henríquez, una de ellas ejerce su rol como docente de metodología de la investigación, mientras que la otra se desempeña en el ejercicio docente de la carrera de educación parvularia, ambas fueron contactadas debido a sus experiencias laborales, una en temáticas de metodología y otra en temáticas relacionadas con el concepto eje de la investigación, siendo un equilibrio y complemento desde la visión crítica para validar los instrumentos de recolección de datos, los cuales se pueden observar en el anexo 4.

3.6 Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas, las investigadoras completaron el protocolo de investigación creado por el Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, cuyo propósito es presentar información relevante del proyecto de tesis, para que el comité pueda verificar si el proyecto cuenta con los requisitos éticos correspondientes para continuar con la investigación.

Por otro lado, redactaron una declaración de responsabilidad ética, para que sea firmada por la docente guía y estudiantes investigadoras, con el fin de garantizar documentos que acompañen de forma ética la investigación.

Con el fin de resguardar la protección de identidad y libre albedrío, a las entrevistadas se les invitó a firmar un consentimiento informado, en el cual se menciona la confidencialidad de sus datos, características de la investigación, los objetivos y finalidades de esta, para que así las participantes estén informadas respecto al

estudio. En este acuerdo también se menciona que pueden dejar de participar en el momento que lo consideren pertinente, sin la obligatoriedad de dar explicaciones.

Es importante mencionar, que igualmente se formuló un consentimiento informado, para ser presentado en las instituciones educativas de las educadoras que participarán de la investigación, aclarando que la información obtenida será confidencial y no afectará al establecimiento.

Los datos obtenidos fueron almacenados por una de las investigadoras, encriptados en un archivo drive con acceso confidencial y posteriormente serán completamente eliminados. Hay que destacar que, la información obtenida será utilizada sólo para fines académicos, que permitan generar un análisis y futuras proyecciones con la finalidad de favorecer la educación de calidad, justa y equitativa.

En el transcurso de esta investigación no se utilizarán los nombres reales de los establecimientos educativos, de esta forma se espera resguardar y proteger de posibles riesgos a la institución, familias, niños/as, comunidad educativa, etc. Asimismo, la identidad de las profesionales que participen de esta investigación no será revelada, los nombres serán reemplazados con la finalidad de que no sean identificadas, evitando exponer a posibles críticas o emisiones de juicio con respecto a su rol profesional por parte de posibles lectores.

Cabe señalar que toda la documentación y procesos descritos anteriormente, fueron aprobados por el comité de ética con fecha 3 de septiembre del año 2024, lo que permite evidenciar que se cumplió con los estándares requeridos para realizar el trabajo de campo. Esta documentación se puede observar en el anexo 4.

3.7 Técnicas de recogida de la información y plan de análisis

En cuanto a las técnicas de recogida de información, se recaudó la información a través de la aplicación de una entrevista a profundidad, hecha a las educadoras de párvulos de manera presencial en sus centros educativos donde realizan sus labores pedagógicas, posterior a esto se realizó un registro descriptivo de una observación en aula la cual abarcó de dos a tres momentos de la organización del tiempo, posteriormente sus respuestas fueron transcritas y analizadas de manera rigurosa, a través del método de codificación cualitativa abierta para analizar las entrevistas en profundidad y análisis descriptivo para los registros de observación de las visitas a aula.

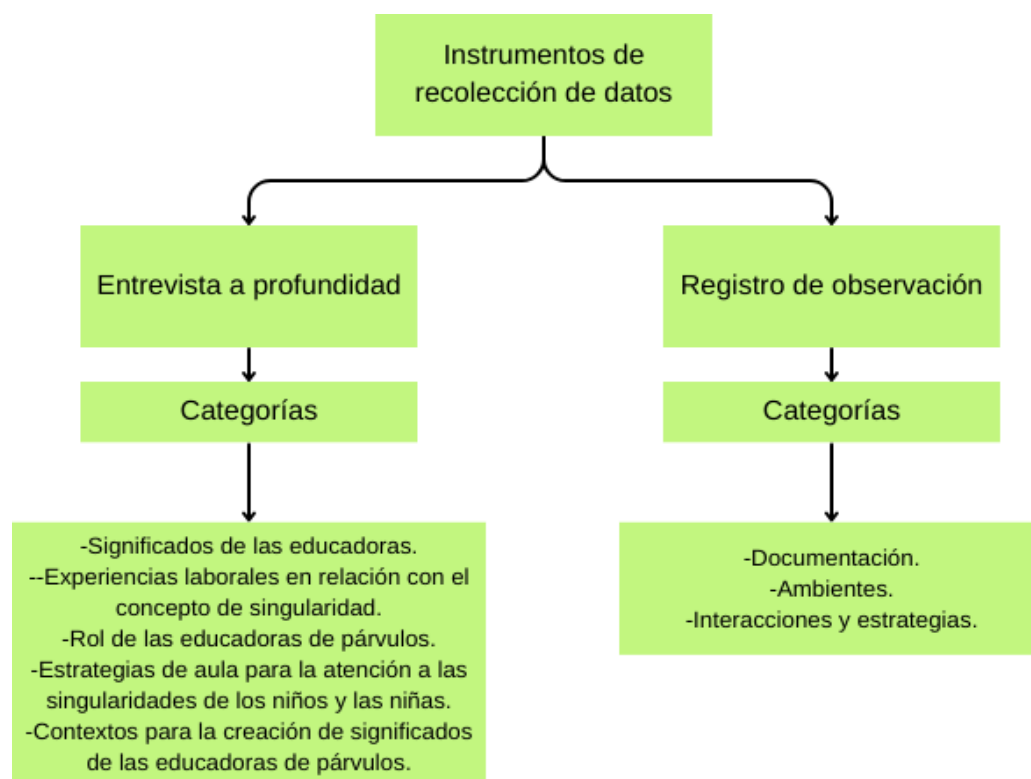
Por su parte, Lahitte & Sánchez (2013), afirman que el registro de observación “pone en evidencia los requerimientos y procesos cognitivos que son exigidos para la reformulación y transformación necesaria de lo observado” (p.2). Las respuestas que respondan de manera directa al problema de investigación pasan a una fase de categorización con las cuales se profundizó el proceso analítico, es decir, que al momento de realizar la entrevista se presenta con categorías previas de las cuales surgieron subcategorías mediante la aplicación de los instrumentos, con los elementos que fueron más productivos para esta investigación (Hernández, 2018).

Es importante mencionar que, posterior a esta categorización y subcategorización se da inicio al levantamiento de análisis interpretativo, respaldado por teoría, finalizando con el levantamiento de conclusiones. Canales (2006), nos señala que “el repertorio teórico y empírico permite que los investigadores puedan realizar distinciones en los procesos de aprendizaje que caracterizan a los sujetos y sus prácticas” (p.353).

Para el cumplimiento de los objetivos de investigación, se levantaron previamente categorías orientadoras para cada instrumento de recolección, para la entrevista se crearon 5 categorías, las cuales se fueron relacionando con las preguntas en cuestión, mientras que para el registro de observación se generaron 3 categorías que permitían en grandes rasgos poder observar y describir las prácticas pedagógicas de las

educadoras de párvulos. Estas categorías prediseñadas se pueden observar en la figura 7 de a continuación.

Ilustración 4: Instrumento de recolección de datos



Fuente: Elaboración propia (2024)

Independientemente de cómo se estructuraron los instrumentos de datos, posterior al trabajo de campo se crearon nuevas categorías y con ello, subcategorías que permitieron relacionar los datos obtenidos con los objetivos propuestos. Esto fue realizado debido a que se consideraron pertinentes las categorías y subcategorías emergentes a partir de los discursos de las educadoras de párvulos. Las mencionadas se van a visualizar en el proceso de análisis con una previa bajada de información por medio de una matriz que se podrá visualizar en el anexo 6.

Capítulo 4: Análisis y resultados

Capítulo 4: Análisis y resultados

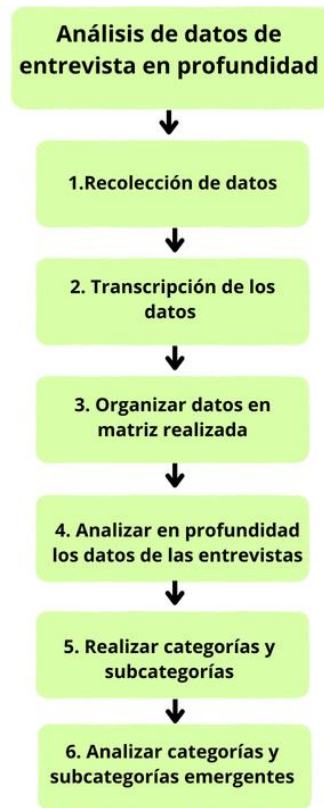
En este capítulo, se presenta el análisis e interpretación de los resultados de los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad a las educadoras de párvulos.

Para efectos del análisis, en términos de resguardo de identidad y confidencialidad hacia las participantes y sus respectivos centros educativos, se realizó una codificación, que permitió hacer alusión y distinción a cada muestra, según número representativo, cabe destacar que el N° que identifica a cada participante es el mismo utilizado para diferenciar sus respectivos centros educativos, estas codificaciones numéricas son:

- Educadora N°1, pertenece a centro N°1
- Educadora N°2, pertenece a centro N°2
- Educadora N°3, pertenece a centro N°3
- Educadora N°4, pertenece a centro N°4

A continuación, se presenta el plan de análisis de los datos, el cual guía los pasos a seguir durante el estudio:

Ilustración 5: Esquema de análisis de entrevista en profundidad



Fuente: Elaboración propia (2024)

4.1 Análisis de datos de entrevista en profundidad

Para la realización del análisis, se selecciona la técnica de codificación cualitativa abierta, la cual Hernández (2014) explica que, al momento de recoger la información de la entrevista aplicada, se destacan las respuestas que responden al problema de investigación y esta avanza a una segunda fase de análisis.

En la segunda fase, se utiliza la técnica de análisis de contenido, esta según Porta y Silva (2003) sirve para conocer la naturaleza del discurso de las participantes de la investigación, a la vez destacar detalles importantes de esta, que serán elementos fundamentales para el análisis interpretativo.

A continuación, se presentarán las categorías que se elaboraron tras la recogida de información, de las cuales han surgido subcategorías, las cuales surgen tras la organización de la información, vinculándose a que responden de los objetivos, además de las categorías emergentes que surgen producto de la conversación en profundidad con las educadoras, para describir lo que se espera en cada una de ellas, las cuales surgen en función de los objetivos, el marco teórico y lo que emerge de los significados de las educadoras de párvulos. Cabe mencionar que esto es recogido de la entrevista en profundidad y sólo en la categoría de prácticas pedagógicas la observación se complementa con el discurso, debido a que se quiere conocer profundamente su comprensión sobre el concepto de singularidad de los niños y las niñas, siendo esta una estrategia complementaria para el análisis de su discurso.

Cuadro 2: Descripción de categorías

Categoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Significados de singularidad en niños y niñas	La categoría de significados contiene los fragmentos de las definiciones que presentaron las cuatro educadoras, lo que significan para ellas y cómo van cambiando en el trayecto de su ejercicio profesional	Definición de singularidad	Se espera conocer qué comprenden las educadoras de párvulos del concepto eje.
		Origen del concepto	Comprender de dónde surgió el concepto que poseen sobre su definición de singularidad en los niños y las niñas.
		Trayectoria profesional y cambios en la conceptualización	Esta subcategoría busca dar a conocer cómo las educadoras han ido transformando este concepto de singularidad a lo largo de su trayectoria profesional.
Prácticas pedagógicas respecto a la singularidad en niños y niñas	Esta categoría busca recopilar datos de la entrevista como de la observación realizada, respecto a cómo las educadoras de párvulos se expresan	Ambientes para el aprendizaje para el aprendizaje	Se espera conocer cómo las educadoras de párvulos promueven ambientes propicios para el aprendizaje para atender la singularidad -Se complementa con la observación.

	de su práctica pedagógica -Esta categoría, se vincula con la observación realizada en cada centro educativo, con el fin de complementar su discurso.	Estrategias pedagógicas	Se espera conocer qué hacen las educadoras de párvulos para lograr promover el concepto eje de la investigación. -Se complementa con la observación.
		Interacciones (Adulta - niño/a) - (niño/a - niño/a) (Adulta-adulta)	Se busca conocer cómo las educadoras de párvulos expresan que promueven climas agradables, tanto con el equipo educativo, como con los niños y las niñas. -Se complementa con la observación.
Desafíos para abordar la singularidad en niños y niñas	Esta categoría busca recopilar datos de las educadoras de párvulos sobre los retos que conlleva la singularidad de los niños y las niñas en las aulas.	Políticas públicas	Se busca conocer cómo las educadoras de párvulos abordan y expresan que influyen las políticas públicas en su comprensión de la singularidad de niños y niñas,
		Contexto Sociocultural	Se espera que las educadoras de párvulos se expresen en torno a cómo ellas consideran que el contexto impacta en el abordaje de la singularidad de los niños y las niñas en las aulas.
		Trabajo colaborativo	Se espera conocer cómo las educadoras de párvulos trabajan con su equipo educativo el concepto de singularidad de los niños y las niñas en el aula.

Tabla 3: Análisis categoría "Significados".

Categoría	Subcategoría	Fragmentos de entrevistas	Análisis interpretativo
Significados	Definición de singularidad en niños y niñas	Educadora N° 1: <i>"La singularidad son todas las diferencias en aula que siempre están presentes, porque todos somos diferentes, independientemente de que tengan condición"</i> Educadora N°2: <i>"Son distintas cualidades que nos hacen únicos y nos diferencian de los demás, es como el valor de ser único, es como nuestro sello y esencia"</i> Educadora N°3: <i>"Yo entiendo la singularidad como algo específico, algo puntual, persona, se ve enfocado en que los niños y las niñas son seres únicos, rasgos e intereses únicos, único sin igual"</i> Educadora N°4: <i>"Cada niño y niña tiene características propias, es único, tienen sus propias necesidades e intereses"</i>	Las cuatro educadoras entrevistadas señalan que su definición de singularidad en niños y niñas se vincula a que todos y todas tienen distintas cualidades, que son diferentes, en necesidades, características e intereses. Tres de ellas, muestran un punto en común en sus respuestas, mencionando que los niños y las niñas son seres únicos/as. A partir de esto, se puede relacionar con la propuesta de Contreras (2002), quien propone que la singularidad del estudiantado se manifiesta en que todos/as son distintos/as, con requerimientos, atenciones, intereses, necesidades, etc., distintas entre sí. Además, es importante que los y las docentes respondan a esta diversidad presente, puesto que los niños y las niñas son seres únicos, con distintos intereses, necesidades y procesos evolutivos (Martínez, 2023). Las educadoras de párvulos entrevistadas comparten una mirada similar en torno a la singularidad de los niños y las niñas, reconociendo que en el aula existe una gran diversidad en cuanto a características e intereses. El concepto de singularidad demuestra que cada persona es distinta de otra (Meis, 2001). Dicho en otras

			palabras, lo que expresan todas las educadoras de párvulos demuestra que esta construcción en ellas es compartida, a pesar de estar insertas en diversos centros educativos. Otro aspecto que señalar es que el MINEDUC (2018), menciona el principio de singularidad y lo define como que cada niño y niña "es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar" (p.31). Por lo tanto, es probable que su conformación de significado en torno al concepto eje, esté vinculado al que declara las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Si bien, ellas no lo señalan como un referente, hay rasgos similares en lo que propone y sus discursos, puesto que las BCEP (2018) en su principio de singularidad lo definen como "Cada niño y niña...es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer" (p.31). Dicho esto, se logra visualizar cómo se correlaciona lo que declaran las BCEP con los discursos y definición que expresan las educadoras de párvulos sobre el concepto eje del estudio. Por un lado, las educadoras de párvulos poseen un significado de singularidad de los niños y las niñas similar, se rescata que cada una de ellas se expresa y utiliza palabras distintas, lo cual demuestra también que
--	--	--	--

			ellas son singulares y la riqueza de los discursos. Esto se puede vincular con Skliar (2002), puesto que todos los seres son únicos e irrepetibles. Por otro lado, el discurso que poseen las educadoras es una construcción social como menciona Fairclough, (1998) y se construye en base a lo que para ellas significan estas palabras, donde prontamente se pueden vincular a sus prácticas sociales. En conclusión, las educadoras de párvulos participantes de la investigación poseen significados similares de la singularidad de los niños y las niñas, cada una de ellas lo explican desde sus palabras.
	Origen de singularidad en niños y niñas	Educadora N°1: "Se conformó por experiencias y cómo adecuarse a sus diferencias" Educadora N°2: "Yo creo que la práctica, la observación, el desencanto, influye la filosofía reggiana en las diferentes formas de expresión de los 100 lenguajes". Educadora N°3: "Yo creo que el niño tiene que construir su propio aprendizaje, ese es mi paradigma personal" Educadora N°4: "Yo creo que en la medida que	Las educadoras entrevistadas mencionan que todas han conformado su significado de singularidad de los niños y las niñas a través de la experiencia en aula. A raíz de eso, se puede analizar que ellas refieren que, a pesar de toda la teoría, todos sus significados los van construyendo personalmente, materializándose en la práctica. Esto, indica que las educadoras de párvulos han tenido que ir aprendiendo y desaprendiendo durante su quehacer profesional, adoptando ciertas formas para responder a la singularidad de los niños y las niñas. Castro (2006),

		<i>uno va dando valor a sus prácticas, es como que uno tiene que ir visualizando que cada niño y niña tiene distintas necesidades e intereses. Y a partir de ello, yo creo que eso le da valor a entender que no todos los niños son iguales"</i>	afirma que "cada educador tiene la posibilidad de transformar su práctica pedagógica" (p.205). Esto quiere decir que la práctica pedagógica puede ir cambiando y ellas lo hacen en base a la experiencia en aula. Es pertinente destacar que ellas reflexionan en torno a cómo han ido construyendo progresivamente este significado, lo cual aporta en esta transformación y en cómo lo llevan a cabo en su quehacer profesional. Cabe mencionar que, la educadora N°2 menciona la filosofía reggiana, considerando la existencia de los 100 lenguajes. Por lo tanto, se puede analizar que ella no sólo tiene una definición del concepto eje de la investigación, sino también que se guía por precursores en su práctica pedagógica, lo cual impacta en cómo aplica este concepto en aula. Cirotti y Pacheco (2003), nos declara "¿Quién dice, por ejemplo, que el conocimiento tiene una única vía por donde transitar, un solo lenguaje para expresarse, un solo color, un solo tono?" (p.7). Lo cual afirma que los niños y las niñas poseen múltiples formas y posibilidades para expresarse, moverse, interactuar, explorar, etc. Por otro lado, la educadora N°4 señala que ella posee un paradigma personal, lo cual reafirma que ellas a través de sus vivencias personales, adoptan miradas y prácticas educativas con relación al
--	--	---	--

			significado de singularidad de los niños y las niñas. Esto quiere decir que, las educadoras de párvulos mediante sus años de ejercicio en aula han tenido que aprender a observar y escuchar a los niños y las niñas, lo cual enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que deben hacerlo por la singularidad presente en los niños y las niñas. (Jerez, 2009), nos afirma que "Los procesos reflexivos se dan con frecuencia en la práctica profesional" (p.72) Por lo tanto, las respuestas de las educadoras de párvulos en cuanto al origen del significado de singularidad de niños y niñas nos permiten inferir que es un conocimiento construido en base a experiencias concretas, en el marco de sus prácticas pedagógicas, en base a las que reflexionan. Es un saber construido desde la reflexión de la práctica, los y las docentes al reflexionar de manera constante pueden reconocer los siguientes aspectos: autoanalizarse, identificar sus buenas prácticas, modificaciones de planificaciones realizadas con anterioridad y finalmente analizar sus creencias y cómo estas se enlazan con su accionar (Pandiloska, 2019). Lo último mencionado tiene directa relación con el concepto eje, según los significados que tengan las profesionales de
--	--	--	--

			singularidad es como van a responder a esta.
	Cambios en el concepto de singularidad de los niños y las niñas a lo largo de su trayectoria profesional	Educadora N°1: <i>"Claro que va sumando, en un principio, como te comenté, eran pocas las diversidades, entonces podías abordarlas de manera más personalizada. O sea, si tenía un niño con síndrome de Down, yo me enfoco más en ese niño. Entonces, a lo largo, esto se ha ido incrementando"</i> Educadora N°2: <i>"Sí, ha cambiado desde mi primera experiencia y ahora siento que la refuerzo a medida que pasa el tiempo, es una práctica que se requiere constantemente, no a medias"</i> Educadora N°3: <i>"Viéndolo de lado general, yo creo que sí, porque uno va adquiriendo más experiencia, va cambiando, va cambiando en cuanto a la realidad, la nueva información que tenemos, el nuevo contexto de los niños, sus realidades"</i> Educadora N°4: <i>"Sí, cuando yo empecé a trabajar en jardín infantil había una visión, hoy en día mi mirada es respetar las singularidades. Y que yo tengo una propuesta, pero doy más opciones para esa misma"</i>	El concepto de singularidad a lo largo de la trayectoria profesional de las educadoras ha ido evolucionando según sus propias experiencias. A raíz de esto, se logra comprender que la educación es un proceso dinámico, existiendo la flexibilidad en cuanto a acciones, nuevos conceptos, prácticas, entre otras (Tünnermann, 2010). Se puede interpretar que el concepto de singularidad de niños y niñas es dinámico y va cambiando, ya sea por el contexto, experiencia, cambios sociales y la diversidad en el aula. El autor Jerez (2009), señala que "el cambio ocurre en el individuo cuando éste interpreta las nuevas situaciones que se le presentan" (p.66) Lo cual, indica que las educadoras de párvulos están en constante reflexión y con relación a ésta, ellas van reincorporando nuevos significados al concepto central. Todo este proceso mencionado de autorreflexión y aprendizaje continuo se puede analizar cómo ellas están dispuestas a flexibilizar e incorporar estas transformaciones que ocurren dentro de las aulas de educación parvularia. Así también, las educadoras mencionan un concepto clave que relacionan con la singularidad y el respeto por esta, visualizándolo desde un enfoque inclusivo y de

		<i>propuesta”</i>	diversificación de la enseñanza, en el cual las características individuales, llevan a que las educadoras reflexionen en torno a esto y transformen sus prácticas pedagógicas considerando a todos los niños y las niñas. Con esto, se comprende que los procesos en educación están constantemente sujetos a cambios (Lucero, 2003). Por ejemplo, la educadora N°4 menciona que este cambio en su concepto de singularidad de niños y niñas le ha permitido dar más opciones a una sola propuesta. Por lo cual, se puede inferir que a partir de sus propios significados logra llevar a cabo en sus experiencias de aprendizaje estas reflexiones. Cabe destacar que, dar la oportunidad a los niños y las niñas de explorar y poder escoger entre varias opciones, requiere de cuidado y organización, puesto que los recursos son los que promueven y propician el aprendizaje (Moreno, 2015).
--	--	-------------------	---

Tabla 4: Análisis categoría “Prácticas pedagógicas”

Categoría	Subcategoría	Fragmentos de entrevista	Análisis interpretativo
Prácticas pedagógicas	Ambientes	Educadora N°1: “En el círculo logramos la	La mayoría de la muestra de las educadoras de párvulos,

		atención de todos, llamamos la atención con un material acorde a lo que queremos hacer, mostrar una lámina, interactuamos, abrimos el cuaderno y continuamos con la experiencia educativa" Educadora N°2: <i>"se consideran los materiales, que sea multisensorial, que tenga movilidad, de libertad de movimiento"</i> Educadora N°3: <i>"Trato de buscar los mejores materiales que puedan ocupar, se prepara el ambiente con el material más pertinente y trabajar según los intereses que tienen"</i> Educadora N°4: <i>"Hemos tratado de incorporar el planificar a través de escenarios, otorgando más opciones a los niños y las niñas de exploración"</i>	comentan que la preparación del ambiente y los recursos seleccionados, son fundamentales, ya que es una manera que propicia pertinentemente a que se responda a los intereses de los niños y las niñas. Esto quiere decir que, los ambientes de aprendizaje se pueden considerar un medio para atender la singularidad en educación parvularia. Cabe señalar que, toda ambientación y la selección de recursos, permite comprender qué concepto de niño y niña se tiene (Manhey, 2021). La educadora N°1, señala que para comenzar una experiencia de aprendizaje primero utilizan una estrategia que logre captar la atención de todos los niños y las niñas, lo cual demuestra que en el círculo ella comienza la motivación de la experiencia, esto posee valor, puesto que toda experiencia educativa necesita de una preparación. El entorno, se considera como un tercer educador, lo cual impacta la calidad de los aprendizajes y cómo los niños y las niñas se disponen a esa experiencia (Fabbrocino, 2022). Por otro lado, se infiere que las les brindan importancia a los recursos multisensoriales, potenciación del movimiento, intereses, preparación del ambiente y múltiples escenarios de representación de recursos. Lo cual, se puede analizar que es de suma relevancia en este ámbito, debido a que es
--	--	---	---

			fundamental la forma en que las experiencias o ambientes son planificados para los niños y las niñas. (Pavlou, 2013). En otras palabras, las educadoras de párvulos responden al concepto eje de la investigación propiciando ambientes con sentido, cómodos, seguros y que sean del interés del nivel de niños y niñas. Dicho esto, se analiza que el papel de las educadoras es vital, puesto que, por medio de la planificación y la organización de los ambientes de aprendizaje, ellas garantizarán que el entorno sea adecuado para el desarrollo integral de los niños y las niñas (Fabbrocino, 2022). Además, resulta muy enriquecedor reflexionar sobre cómo ellas junto a su equipo educativo pueden ir transformando y decidiendo sobre sus prácticas pedagógicas, integrando así lo que van visualizando y registrando sobre los niños y las niñas, teniendo como foco los intereses del nivel (Castro, 2006).
	Estrategias	Educadora N°1: <i>"Trabajamos con el Dua, todo aprendizaje que nosotros llevemos, lo llevamos de distintas maneras al aula, verbal, kinésico, por imágenes, por juegos interactivos. Yo siento que uno se perfecciona, si indaga más en los temas, y entrego todos estos aprendizajes en base al</i>	Todas las educadoras de párvulos plantean diversas estrategias pensando cómo abordar la singularidad de cada niño y niña dentro del centro educativo, con ello se confirma la importancia que tiene para estas educadoras conocer en profundamente su nivel y así generar una relación de confianza, seguridad, armonía y un clima de respeto mutuo por

		<i>respeto y el amor van a llegar de mejor forma a tu aula"</i> Educadora N°2: <i>"Una de las cosas más importante es escuchar la voz de las maestras y de todas", siempre hay que tener la mirada de que hay contextos distintos, situaciones, experiencias de vida que uno no conoce".</i> Educadora N°3: <i>" Yo creo que tener como una ficha de cada niño y niña, con los gustos, con preguntas de los apoderados, trabajar con la familia".</i> Educadora N°4: <i>"Aparte de los escenarios mencionados, yo creo que la evaluación que también nos permite tener un registro diario de los niños y las niñas, los reales intereses. Además, se planifica desde lo global y a partir de ello ir a la singularidad, la singularidad se aborda desde lo grupal y cómo lo hace cada uno/a de distinta manera"</i> <i>"Flexibilizando en temas de alimentación, flexibilizando en horarios, flexibilizando en estrategia...promovemos el respetar la singularidad de cada niño y niña, pudiera ser a través de la familia"</i> <i>"Acá nosotras trabajamos con precursores como Pickler, Montessori y</i>	la valorización a las diferencias, ya sea desde los niños y las niñas o de las agentes educativas. Por ejemplo, la educadora N°1, expresa que ella junto a su equipo educativo se orientan con el DUA, lo cual, nos indica que utiliza como estrategia el abordar las diversas formas de representación en las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, se puede analizar que ella permite junto a su equipo educativo que los niños y las niñas experimenten diversas posibilidades, explorando, descubriendo y co-construyendo sus aprendizajes. La educadora N°2, menciona la importancia de la escucha activa, la cual considera importante no sólo las características de los niños y las niñas para trabajar la singularidad de ellos y ellas, sino también los contextos familiares y culturales donde se desenvuelven los niños y las niñas. Rinaldi (2001) afirma que "La escucha es un verbo activo, que involucra dar una interpretación, dar significado al mensaje y valor a aquéllos quienes están siendo escuchados por otros" (p. 3). Esto quiere decir que, el escuchar las opiniones, ideas y expresiones tanto de los niños/as como de las maestras, es pertinente en el proceso educativo, permitiendo reflexionar y tomar decisiones, tal como lo menciona Maturana y Nisis (1997), el lenguaje nos permite poseer conciencia de
--	--	---	--

		<i>Maturana y me he alineado más con Pickler dado el libre movimiento de mis niños y niñas, de alguna manera cuando tú tienes esa libertad de implementación, puedes generar mejores estrategias"</i>	uno mismo y de los demás, en donde nos relacionamos desde el respeto mutuo con las personas y el entorno. La educadora N°3 y N°4 mencionan la importancia de trabajar con las familias para poder tener más estrategias para trabajar la singularidad en el aula. Es de suma relevancia que ellas mencionan esto, puesto que la educación parvularia se caracteriza por ser un trabajo colaborativo con distintas dimensiones. Así también, las familias son un pilar fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, puesto que son sus adultos/as significativos/as con los/as que han compartido desde su nacimiento. Por lo tanto, resulta muy enriquecedor trabajar el abordaje de la singularidad de los niños y las niñas con ellos/as, considerando también que son los más conocen las características, potencialidades, habilidades, intereses y necesidades de los niños y las niñas. Con lo dicho anteriormente, se afirma que "la familia tiene una posición relevante, siendo la calidad de su interacción con centros escolares uno de los factores determinantes de ese proceso de avance hacia una educación inclusiva" (Simón, Giné y Echeita, 2016, p.26). Además, la N°4 señala nuevamente que los escenarios son fundamentales para abordar el concepto eje del estudio, ya que al igual que la N°1,
--	--	--	---

			ofrece múltiples posibilidades a los niños y las niñas, pudiendo así explorar diversas opciones. Se puede reflexionar cómo todas las educadoras de párvulos poseen y expresan diversas estrategias para promover el concepto central en los niños y las niñas. Lo cual, una vez más nos afirma cómo sus significados, acciones y prácticas que llevan a cabo son de carácter subjetivas e individuales. Sin embargo, todas las respuestas indican que incorporan estrategias para respetar la singularidad de los niños y las niñas, dentro de sus posibilidades.
	Interacciones	Educadora N°1: <i>"entrego todos estos aprendizajes, en base al respeto y al amor"</i> "Yo, personalmente, cuando hay un niño con desregulación, lo primero, tiendo a separar al resto y les explico que él no se siente bien porque hay algo en su cabecita, que él no está haciendo un clic bien, entonces él se sintió incómodo y no sabe cómo expresarlo." Educadora N°2: <i>"Ser un adulto generoso para que la infancia también sea generosa"</i> "La escucha, la observación, el darles tiempo, no juzgar su exploración, en el fondo como valorar la espera...permitir la flexibilidad" Educadora N°3: <i>"Se hace</i>	Las educadoras de párvulos comparten una mirada consciente en cuanto a las interacciones vinculadas a la singularidad con los niños y las niñas; mencionando el respeto y amor como una base primordial para sus acciones implementadas en aula. Por ejemplo, la educadora N°1 y N°4 señalan que sus interacciones con los niños y las niñas son orientadas desde el amor y respeto. Es importante que las educadoras de párvulos durante su proceso de formación y cuando estén insertadas en el mundo laboral, desarrollen herramientas socioemocionales, ya que estas serán beneficiosas para ellas como para los niños y las niñas, potenciando la empatía, bienestar, autonomía y resolver diversos desafíos (Pacheco-Salazar, 2017).

		<i>presente en la contención" "trabajar mucho con los valores" "preguntándole a los niños ¿Qué le sucede?, tratando de ver cómo se sienten más cómodos y que es lo que necesitan y que es lo que quieren en ese momento"</i> Educadora N°4: "Me he alineado con Pickler, dado el libre movimiento de mis niños y niñas, o sea, respetando eso, y que mis implementaciones sean a partir del poder potencial de que ellos realmente tengan la posibilidad de explorar." "Muchas veces entre ellos hay que potenciar las normas de sana convivencia, yo diría, voy a potenciar desde la mirada del amor, es la necesidad. Pero no siempre la necesidad es la misma."	Por otro lado, en las respuestas se puede visualizar cómo ellas son adultas que contienen a los niños y las niñas en momentos de desbordes emocionales. Por ejemplo, la educadora N°1 explica cómo maneja estas situaciones y la N°3 señala que preocuparse de cómo se sienten los niños y las niñas es relevante. Es de gran importancia que las educadoras de párvulos posean inteligencia emocional, puesto que así ellas logran reconocer sus propios sentimientos y emociones y la de los demás, permitiendo así interactuar de mejor manera con otros/as (Goleman, 1995). Con respecto a la educadora N°2, ella nos indica la importancia de ser un adulto/a generoso, para que la infancia también lo sea, señalando a la vez el escucharlos/as, observarlos/as y darles tiempo para la libre exploración. A raíz de esto, se puede analizar lo fundamental que es ser una educadora referente para los niños y las niñas, donde ellos y ellas se sientan escuchados/as, respetados/as, acompañados/as y valorados/as. El rol de las profesionales es crucial, ya que deber ser segurizante y acompañando a los niños y las niñas, en un entorno donde surgen ansiedades, ayudarlos a poner palabras donde no hay, los ayuda a entender su juego y a simbolizar lo que
--	--	--	---

			está ocurriendo en un nivel corporal” (Behncke, 2017). Si bien los niños y las niñas co-construyen sus significados y aprendizajes de manera autónoma, el ambiente, el entorno, el trato y las interacciones, son vitales para su desarrollo integral. Por último, en las respuestas la educadora N°3 y N°4 señalan que unas de sus estrategias en las interacciones son promover los valores y convivencia, lo cual propicia que los niños y las niñas sean valorados/as y vistos/as desde su singularidad, pero también desde la colectividad como grupo/nivel. En general, las educadoras de párvulos son respetuosas con la singularidad de los niños y las niñas mediante las interacciones que se generan en el aula. Se logra visualizar un enfoque de respeto de derechos e inclusivo.
--	--	--	---

Tabla 5: Análisis categoría “Desafíos para abordar la singularidad de los niños y las niñas”

Categoría	Subcategoría	Fragmentos de entrevista	Análisis interpretativo
Desafíos para abordar la singularidad de los niños y las niñas	Política pública	Educadora N°1: <i>“PIE te permite ingresar ciertos niños, ¿pero el resto de los niños? No los atiende. Entonces, que esté el centro arriba no es casualidad, ¿me</i>	Se puede inferir que la educadora N°1, en su discurso aborda un concepto clave en la educación en las políticas públicas, puesto que ella habla de la inclusión y de generar diversos espacios

		<i>entiende? Es una mirada más amplia de ella para poder atender a más niños. Y claro, toda esa atención con los niños y sus singularidades repercute en la mirada que trabaja toda la comunidad, porque ella tiene un enfoque súper inclusivo. Siempre está tratando de adecuar espacios, pensando en que esto puede servir, pensando en los demás niños también"</i> Educadora N°2: <i>"espacios que brindan momentos de reflexión, en el fondo están priorizando ese enfoque de derecho, es relevante, porque como maestras somos garantes de derechos, entonces el estado también debe ser garante de derechos de la infancia, las familias también"</i> Educadora N°3: <i>"le hacemos adecuación en las actividades cambiamos algunas cosas que quizás nos favorecen en el grupo"</i> Educadora N°4: <i>"yo empecé a trabajar con las bases antiguas. Por lo tanto, obviamente hubo un cambio de mirada y un cambio del currículum nacional. Por lo tanto, desde esa mirada yo tuve que, obviamente, autocapacitarme. Y acá en él, también como comunidad, nosotras le</i>	para todos los niños y las niñas, ella menciona que esto le permite trabajar con las singularidades de los niños y niña, siendo una práctica de gran importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada niño y niña. Baéz y Ottavio (2020) "Una escuela inclusiva requiere de una comunidad educativa que disponga de herramientas conceptuales que les permita dar sentido educativo y didáctico a la diversidad, siempre presente en las aulas" (p.39). Las educadoras N°3 y N°4, mencionan elementos claves para el proceso educativo, los cuales van alineados con la política pública y el currículum nacional vigente, la primera hace mención a la ley N° 20.370 que hace referencia a las adecuaciones curriculares, siendo una acción pertinente y atingente para las singularidades existentes en aula (Muñoz, 2018), asimismo, la educadora N° 4, habla de elementos claves dentro del rol de las educadoras, la autoformación y actualización constante para la mejora continua, siendo esto una práctica dentro del rol de las profesionales en educación, Rodino (2015) menciona que el sistema educativo debe crear condiciones para atender las diferencias de quienes están insertos en la educación, para que esto ocurra la labor docente es prioridad, porque de ellas depende e influye el generar ambientes gratos y respetuosos, que trabajen en colaboración con las políticas
--	--	--	--

		<i>dimos una mirada a las bases curriculares, leímos las bases curriculares. O sea, pero capacitación en sí, con respecto incluso, por ejemplo, de los principios no he tenido. Es que yo creo que lo que actualmente tú puedes observar en mis prácticas, no lo aprendí en sala, no lo aprendí pedagógicamente hablando, o sea, no lo aprendí en mí formación. Para mí eso fue como de mis prácticas de estar constantemente a lo mejor probando cosas y obviamente a lo mejor alineándome, tratando de acercarme lo más posible al deber ser. Pero no es algo que yo te podría decir, porque claro, a ti en la universidad te pasan los principios, pero de qué manera llevarlo a cabo, o de qué manera a lo mejor realmente respetar cada uno de esos principios, porque sí, nos vamos y cavamos más profundo cada planificación que implemento debería responder a todos los principios de la educación parvularia, debería incluir el juego, debería estar la autonomía, pero no existe quizás un trabajo mental en mí, que yo diga voy a planificar viendo que tengamos en esta implementación, esta propuesta el principio de tal, tal y tal,</i>	públicas y la mejora continua en términos de autoformación.
--	--	---	--

		<i>yo creo que no se hace este trabajo, por lo tanto, y en la universidad yo te aseguro que tampoco te hacen planificar desde esa mirada. Por lo tanto, yo creo que el poder responder a las necesidades e intereses de cada uno de los niños que llega a tu sala, es decir, que cada uno de los años que tú recibas a cada grupo, vas a crear un instrumento que evalúe las necesidades e intereses de esos niños”.</i>	
	Contexto Sociocultural	Educadora N°1: <i>"la realidad de los niños la llevó al aula con relatos de ellos... se puede abordar desde el error, no poner a los niños como protagonistas, pero sí comentar la historia, para que puedan sentirse identificados con esta realidad y sentirse mejor dentro del aula, este niño se va a sentir de manera más inclusiva"</i> Educadora N°2: <i>" Hay prácticas que la gente por su crianza no considera que sean dañinas y es por un contexto que ellos vivieron, entonces si tú no eres capaz de reflexionar, que esas son prácticas que no se deben, siguen perpetuándose entonces yo creo que por eso es importante en el fondo no necesariamente la información de pregrado y la continua, porque</i>	Las participantes al momento de expresar el rol que tienen el contexto donde se desenvuelven los niños y las niñas, se enfocan netamente en la familia de ellos y ellas, mencionando como algunas acciones influyen en los niños y las niñas, destacando como afecta en la construcción de la autoimagen de los niños y las niñas, ya que, al ser un proceso interno, para los adultos es complejo conocer que autoimagen van creando de sí mismo los niños y las niñas (Buitrago y Sáenz, 2021). Cabe señalar lo importante que es la comunicación entre familias y establecimientos educativos, porque la información que se entrega puede beneficiar la formación de los niños y las niñas, ya sea explicando algunas situaciones de su vida cotidiana, como menciona la educadora 1, y en el hogar pueda ser complejo abordar. Lo mencionado anteriormente, se relaciona

		hay que hacer un clic y decir "oh no en realidad esto no está bien" Educadora N°3: <i>"hemos pedido quizás algún material y quizás no lo traen, eso afecta en el sentido de la singularidad porque hay niños que quizás no llegan con el material y otros sí y a ellos también le afecta emocionalmente porque dicen tía no traje el material, ¿qué hago? y se ven afligidos, yo digo no se preocupen aquí tenemos más para darles pero igual ellos entienden que muchas veces ya van como quedando con eso de que no, no traje de nuevo la tarea no traje de nuevo el material y ellos como que se van mismo como dicen no, no yo no soy responsable, yo no cumplo entonces como que ellos se van generando una autoimagen de lo que los papás le transmiten a ellos....no todos tienen el mismo nivel socioeconómico"[...] "en ese caso nosotros tratamos como de buscar palabras como en el idioma que trabaja el niño e incorporarlas como en el saludo"</i> Educadora N°4: <i>"Acá en el centro educativo hay muchas familias migrantes. Cada familia tiene su cultura, entonces desde la</i>	con lo que propone la <i>Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas</i>, que es lo siguiente: "Las familias juegan un rol relevante cuando se concibe como un proceso de interacción entre diferentes actores basado en una comunicación fluida y se reconoce la participación" (Murua et al, 2017, p.18) En otras palabras, el rol de las familias es la participación e interacción con el/la otro/a, para generar diálogos de calidad, potenciando así los conocimientos de cada persona y generar un bien común tanto para la familia, niños y niñas y establecimiento, teniendo un compromiso con el aprendizaje, participando de instancias significativas y potenciadoras para entregar una educación de calidad. Las dos educadoras de párvulos que mencionan que han tenido niños y niñas migrantes dentro de sus grupos de estudiantes, buscan estrategias para abordar la singularidad en el aula para contemplar su cultura en momentos del saludo y comprender la acciones a realizar, tanto en interacción con otros o con elementos variados. Estas estrategias por implementar evidencian que la educadora respeta la diversidad cultural, puesto que buscan constantemente que tanto los niños y las niñas como sus familias se sientan acogidos/as y valorados/as por la comunidad educativa donde son partícipes
--	--	--	--

		<i>crianza, desde cómo son. Uno ve cómo el contexto familiar se ve reflejado en los niños y las niñas, lo cual se nota desde muy pequeños/as. El uso que le dan a ciertos elementos. Realmente las familias influyen en cómo se desenvuelven, se relacionan y evolucionan los niños y las niñas."</i>	(Subsecretaría de Educación Parvularia, 2024)
	Trabajo colaborativo	Educadora N°1: <i>"Con la M (técnico) ha sido un aporte porque es paciente y cariñosa, cuando ella me ve sobrepasa, porque los niños son invasivos, hay un niño que es TEA y cuando se desregula ella va, toma al niño, lo saca de la sala, ha sido un aporte y un apoyo, más que yo darle una indicación existe empatía" [...] "se planifica diaria, esta está en el panel, se puede ver, antes de entrar al aula, yo le explico a la tía Made que vamos a hacer, en la semana con las reuniones queda todo en escrito, hay mucha comunicación, es fácil entender y llevar un trabajo colaborativo"</i> Educadora N°2: <i>"las cosas más importantes es escuchar la voz de las maestras y de todas, ósea no entrar en un plano de esa visión de que yo sé más o de que voy a corregir ciertas cosas, sino que, desde conversar, desde</i>	El rol de la educadora de párvulos es orientar al equipo educativo en su labor, valorando de cada una/o sus habilidades y competencias, teniendo como foco central, el bienestar integral de los niños y las niñas y su proceso de aprendizaje (Subsecretaria de Educación Parvularia, 2019) Con las respuestas entregadas en la categoría trabajo colaborativo, se puede identificar que todas las educadoras de párvulos participantes realizan un trabajo colaborativo con el equipo educativo, valorando las sugerencias, relevando su voz y aportes que nacen desde la reflexión, Revelo et al., (2018) nos aporta que el trabajo colaborativo en el aula es una estrategia para la enseñanza - aprendizaje respondiendo a un aprendizaje colaborativo. Con esto, se releva la importancia que tiene el trabajo en equipo, puesto que "es clave, ya que "implica que los miembros del grupo cooperen, cada cual asuma un rol y que todos colaboren para alcanzar objetivos comunes. De este modo, se

		<i>respetar su visión, desde respetar sus proyectos, sus ideas, de darle voz a esas ideas, tratar de reflexionar de no ser de esas maestras que juzgan a sus otros maestros, eso ya está pasado de moda".</i> Educadora N°3: <i>"sí, nosotros planificamos en conjunto ... yo creo que sí se relaciona con la singularidad porque al momento de planificar, uno también va dando sugerencias"</i> Educadora N°4: <i>"ellas me ayudan a realizar lluvias de ideas todos los meses, se realizan subgrupos con los niños y las niñas y hacen su evaluación". [...] "el equipo se logre alinear con la modalidad de trabajo". [...] "yo creo que el mayor desafío dentro de un equipo de trabajo es conocer a sus niños. Una educadora o un técnico que no conoce a sus niños no puede responder a sus necesidades e intereses".</i>	pretende obtener mejores resultados finales" (Cifuentes y Meseguer, 2015). En otras palabras, a partir del análisis de esta categoría, es posible establecer que las agentes educativas participan en los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños y las niñas; reflexionando, delegando tareas, tomando decisiones y planificando, con el foco de un desarrollo y bienestar integral de los niños y las niñas.
--	--	---	--

4.2 Análisis descriptivo de observación de prácticas pedagógicas

A continuación, se presenta el plan de análisis de los datos de la observación realizada en los cuatro centros, el cual guía los pasos a seguir durante el estudio:

Ilustración 6: Esquema de análisis de observación pasiva



Fuente: Elaboración propia (2024)

Posteriormente, se presenta una tabla de registro de observación con el análisis descriptivo de las observaciones realizadas a las educadoras de párvulos, en

momentos de experiencia variable; cabe destacar que solo dan cuenta de una observación por centro.

El análisis de la información o datos recogidos permitirá dar respuesta al objetivo específico nº2, cuyo propósito es describir las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de niños y niñas. Cabe destacar que para fines de la investigación, el análisis descriptivo de a continuación, solamente será relacionado a la categoría de prácticas pedagógicas, debido a que las observaciones permitieron profundizar en esa temática en específico, siendo un elemento más concreto, que previamente estaba estipulado en solo observar las categorías seleccionadas, que luego del trabajo de campo fueron desglosadas en subcategorías que responden en su totalidad a las prácticas pedagógicas de las investigadas.

A modo de profundización, para el trabajo de campo, existió una tabla de observación, la cual tenía los criterios de observación en los cuales aparecían las categorías previamente definidas, que permitieron visualizar elementos claves, como, por ejemplo; caracterización del espacio, implementación de experiencia, recursos, lenguaje utilizado, interacciones, situaciones emergentes, entre otros. Cuyo fin era contribuir al logro del objetivo propuesto. Sin embargo, para efectos del análisis, las investigadoras se percataron que las categorías se complementaban entre sí, por lo tanto, se llegó a la decisión de hacer subcategorías y enlazar todo a prácticas pedagógicas, concepto amplio que permite visualizar todos los puntos en cuestión.

Asimismo, el análisis permitirá poder complementar con la información obtenida en las entrevistas, de esta manera se podrá dar respuestas a todos los objetivos propuestos en la presente investigación, para esto, se destacarán los puntos relevantes al concepto central para su posterior análisis. Mencionar que el registro de observación, solo permitirá complementar específicamente la categoría de prácticas pedagógicas, debido a que el trabajo de campo se realizó solo una observación por centro educativo, siendo una instancia poco representativa al

discurso de la educadora, es por esto que no es adecuada su información para dar respuestas al resto de los objetivos propuestos, sino más bien un complemento sutil, que permitió a las investigadoras visualizar y entender el contexto educativo en que se encuentran ejerciendo.

En este análisis interpretativo se trabajará de manera transversal con las subcategorías, dado que se considera que las prácticas pedagógicas interactúan con cada subcategoría a lo largo de la jornada educativa.

Si bien, la observación se realizó a las educadoras, parte del registro descriptivo, contiene información recibida por las profesionales y las observaciones correspondientes, en las cuales como investigadoras se consideró de gran relevancia explicitar situaciones concretas que se pueden ver continuación y tendrán una breve narración, que se considera información crucial para poder analizar, es por esto que en el registro descriptivo, se podrá evidenciar una codificación de nombres nombre de los y las participantes, ya que se hacen presente, niños, niñas, agentes educativas y/o familias, puesto que es importante resguardar la identidad de cada participante.

Tabla 6: Análisis de Observación

Análisis registros de observación		
Muestra	Registro descriptivo	Análisis interpretativo
Educadora N°1	Contexto: ese día asistieron 23 niños y niñas, la educadora refiere qué la organización del tiempo de este día en específico se modificó dado que tocaba disertación donde la educadora se acerca a la observadora explicitando " <i>J es un un niño con TEA, se va más temprano y aprovecharemos que está tranquilo para que diserte antes de que se desregule</i> ". Efectivamente, se observa a J con su tutora sombra recorriendo la sala a modo exploratorio	Se visualiza que en el ambiente los niños y las niñas poseen diversas opciones de recursos, por medio de juego de rincones, lo cual, es una estrategia que posibilita que los niños y las niñas escojan cómo y con qué jugar a partir de sus propios intereses. Con esto se releva la importancia de que "las instituciones educativas la formación debe ser democrática y participativa, donde sean

	manifestándose en tranquilidad. Realizaron experimentos o taller de ciencias, luego círculo de apertura (desfile de peinado loco) disertaciones, patio, DUA, colación y finalización de las disertaciones. Evaluación: las cuales eran evaluadas con lista de cotejo adecuadas por medio de preguntas. Ambiente: Se comienza la jornada con las mesas distribuidas para que jueguen en conjunto un máximo de 6 niños o niñas por mesa, se encuentran realizando juego de rincones, estos consisten en: autos, conectores, dibujos, cocinas, animales. Cuentan con un librero a la altura de los niños y las niñas, pero los recursos de los juegos de rincones se encuentran en una repisa sobre el librero, dejándolo a una altura donde niños y niñas no alcanzan, solicitando ayuda a las adultas. Recursos: Se realiza una experiencia de aprendizaje en la cual los niños y las niñas van a crear un espantapájaros, los niños y las niñas tampoco pudieron elegir de qué colores hacer su espantapájaros, ya que se reparte el material al azar. Luego se organiza un círculo con sillas donde deben sentarse niño, niña, niño, niña. Posterior a esto, durante la disertación se ubican tres columnas de sillas donde ahí cada uno/a decide donde sentarse mirando al compañero/a que está presentando. La educadora se dirige a la asistente en párvulo y le dice <i>"Tía Made puedes organizar la mesa de los niños TEA con otro material"</i>, se ambienta una mesa con material sensorial, de construcción, lápices y hojas, evitando que estos sean sonoros. No permiten que cualquier niño o niña que no esté interesando en la experiencia, actividad o momento vaya a esa mesa, exceptuando tres niños que se les permitía recorrer la sala y utilizar otros materiales.	escuchadas las ideas y opiniones de las niñas y los niños" (Jiménez y Vaca, 2023, p.9). El círculo de apertura es una instancia que promueve la singularidad, dado que se generan interacciones tanto entre pares como con las agentes educativas, con un clima de escucha, respeto y compañerismo. Esto se visualiza en las prácticas realizadas por la educadora N°1 en donde promueve un espacio de expresión previo a la experiencia de aprendizaje. Los diálogos que surgen en este momento se basan a experiencias vivenciadas por los niños y las niñas o ideas que quieren expresar hacia sus compañeros/as, además se contextualiza al nivel de los sucesos políticos del país, en este caso se habla sobre las elecciones, si conocen a los candidatos, quién ganó y preguntando si alguien acompañó a un familiar a votar. La experiencia de aprendizaje se vincula a dos momentos del día, se comenzó con las disertaciones <i>"Mi familia"</i>, flexibilizando la organización del tiempo, por la razón directamente mencionada por la educadora <i>"J es un un niño con TEA, se va más temprano y aprovecharemos que está tranquilo para que diserte antes de que se desregule"</i>, con estas acciones se logra interpretar que la educadora está respetando la singularidad del niño, según como ella la percibe, ya que para actuar, considera las emociones presentes por la situación y el proceso biológico del niño (Serra, 2016 en Caballero, 2020) La segunda actividad por realizar es la creación de un espantapájaros, se les muestra a los niños y las niñas, el espantapájaros creado por
--	---	--

	Situación emergente (Estrategia): J, es un niño del nivel y asiste a clases con una tutora sombra que es su mamá, se desborda emocionalmente al observar a S ingresar a la sala con un juguete que le causa interés, se levanta de su asiento con el objetivo de quitarle el dicho juguete, donde su mamá se acerca para tomarlo, sin embargo, esto produce más llanto y grito en J, la educadora se acerca y le pregunta ¿J, que quieres?, él le toma la mano y la guía hacia S, ella le comenta que él tiene este objeto y le pregunta ¿Terminaste el espantapájaros? (actividad que se encuentra realizando), él responde que no, ella le comenta "anda a terminarlo para que después le pegamos los botones", J la observa, le responde que sí con un tono de entusiasmo y se dirige nuevamente a realizar la experiencia.	la adulta y se le invita a crear uno ellos mismo. El bloque de trabajo con DUA no permite diversas maneras de representación a los niños y las niñas, ya que a todos y todas se le entrega los mismos recursos y no existe una instancia de elección de esto, mucho menos se les pregunta que quieren hacer, incluso la adulta antes de repartir los materiales, les "recuerda" a niños y niñas que es el juego de la piroca "al que le toca, le toca", agregado a esto solo se les permite realizar dos acciones de recortar las formas que las adultas indican para completar el espantapájaros previamente armado, dejando de lado las propuestas del DUA y los aprendizajes significativos.
	Interacciones: En las interacciones adulto – niño en primer lugar, la educadora organiza el círculo sentándose niño-niña-niño, sin ellos y ellas elegir, ya que la adulta le asigna el lugar. En segundo lugar, hay un momento que se les comenta que hoy es lunes, a lo cual tres niños/as quieren comentar algo sobre eso y no se les da el espacio, y se continúa con el círculo, el cual es un momento de tranquilidad a través de canciones y movimiento que realizan sentados. En otra instancia los/as párvulos comienzan a conversar y la educadora les pregunta "<i>Niños, ¿ustedes quieren a la Tía Clau (encargada del momento de tranquilidad)?</i>", ellos y ellas responden que sí, entonces la educadora comenta "<i>Si yo la quiero, la tengo que respetar, guardando silencio</i>". En tercer lugar, luego que termina el espacio de relajación, se le pregunta a los niños y las niñas <i>¿ustedes saben que pasó el fin de semana?</i>, solo un niño responde que fueron las votaciones y luego más se suman a la conversación comentando que acompañaron a votar a un familiar, se cierra el tema informando a los niños	Situación emergente la educadora menciona con anterioridad que "J es un niño TEA" al momento de desregulación con el objeto de su interés se visualiza como la educadora intenta reconectar al niño con la experiencia de aprendizaje que se está realizando en el momento, se le pregunta al niño ¿J qué quiere?, ofreciendo otra opción, esto con la finalidad de volver su atención a los recursos y no seguir el estímulo. Su actuar va en base al respeto y a la escucha de la necesidad del niño, para así poder atenderla. Caballero (2020), menciona que es fundamental que los y las docentes tengan nuevas herramientas y estrategias para abordar situaciones como la descrita anteriormente. Hallazgo: Se brindan espacios dentro del aula que cuentan con diversos materiales para interactuar con ellos, sin embargo, este espacio solo está pensando en niños y niñas que presentan un diagnóstico clínico, ya que, si un/a niño/a no presenta una condición, no puede acceder a esta mesa y

	y las niñas cuál es el alcalde electo de la comuna. Al momento de realizar las disertaciones, la educadora menciona que debe haber mucho respeto y amor por el compañero que está adelante presentando a su familia.	debe volver a sentarse a escuchar la presentación. Con la acción descrita, se analiza que, si bien se entrega un espacio al cual recurrir, este se limita a ciertos niños y niñas, respetando la singularidad solo de algunos/as
Educadora N°2	Ambiente: Se prepara el patio de atrás, porque el de adelante está siendo utilizado por los niños y las niñas para juego libre (información acotada por la educadora a la investigadora). Hay dos maestras que preparan el ambiente, la experiencia tiene un hilo conductor que nace con una experiencia realizada el día anterior, para esto se observa que las maestras preparan 3 ambientes representativos, los recursos utilizados con diversos entre sí, pero representativos a las características culturales de la comuna (según menciona la educadora a la investigadora). La primera estación se hace a suelo, en donde se plasman imágenes de la salida pedagógica de ayer, hay una imagen por niño/a que fue al recorrido, también hay trozos de madera que recolectaron en la jornada de anterior en el parque huinganal (información obtenida porque las maestras compartieron de forma verbal con la investigadora, hojas secas, cucharas y vasos de cartón, la segunda zona es recreada a mesa y tiene material estructurado y representativo de la cultura, hay personas en miniatura con diversos rangos etarios, características y visualmente géneros, el pasto sintético cubre toda a mesa, hay un tronco grande, sobre este posan dos ovejas que visualmente están comiendo semillas, detrás hay piñas de pino y al fondo de la mesa un camino con pequeños troncos de árboles muy similar al parque en donde fueron. La tercera estación tiene montaje a suelo y mesa, hay agua, vasos, tubos largos y pequeños, regadera, platos y cucharas, mencionar que el agua hace referencia	Se prepara el ambiente de la experiencia de aprendizaje para el nivel medio menor, en el patio del jardín infantil, realizando un montaje con tres estaciones sobre la comunidad de los niños y las niñas. Vela y Herrán (2019) La provocación y la invitación se fundamentan en la observación previa del niño o del grupo de niños y están específicamente diseñadas para provocar la acción, el pensamiento y extender las ideas del niño de acuerdo con sus necesidades evolutivas. El orden, la estética y el sentido poético son ingredientes imprescindibles en esta fórmula. Son de fin, completamente abierto y no dirigido. (p.93) Se interpreta que la preparación del ambiente se relaciona con una de las posibilidades de valorar y respetar la singularidad de los niños y las niñas, dado que se les proponen distintos espacios atendiendo tanto a sus intereses con respecto a sus propias vivencias o experiencias, ya que fueron trabajados el día anterior a la experiencia en cuestión. Los niños y las niñas disfrutan del libre movimiento y la exploración de los recursos durante la experiencia de aprendizaje, ya que no tienen una presión desde las adultas a estar estáticos en el espacio.

	al mini estero que recorre el parque huinganal, lugar en donde los niños y las niñas el día de ayer mojaron sus pies y disfrutaron del agua. Por lo general, el establecimiento trabaja con material no estructurado para impulsar la creatividad e imaginación de los niños y las niñas (información obtenida porque una maestra le explica a la investigadora) en sala hortensia funcionaba así hasta unas semanas atrás, con la llegada de L (niña china), las maestras han tenido que reflexionar sobre los intereses y la cultura misma, llegando a la reflexión de incluir material estructurado, para que L pueda participar de las actividades sin ningún inconveniente, es por esto, que las estaciones que hoy en día se generan son pensadas en cada niño y niñas, L no habla español, nadie de su familia lo sabe hablar, la abuela es quien está durante toda la jornada acompañando a L, ella es el puente de conexión entre las maestras y L, la abuela y las maestras utilizan traductor por medio del celular, la abuelita acompaña a L y registra a modo de bitácora como fue la interacción de ella con el material, finalmente al cierre de la experiencia la abuela le muestra a las maestras lo observado y las maestras registran esto y lo complementan con lo que ellas han podido observar. No solo las experiencias de aprendizaje han cambiado, el aula también tuvo cambios en base a cada interés, hay sectores con material no estructurado, otros con material estructurado, una sección de autos por los gustos y un hotel caracol que ha nacido desde el interés de cada niño y niña. También hay una muralla de exposiciones en donde aparecen las obras realizadas en algunas experiencias, con registros fotográficos. En la creación de ambiente (aula), participaron los niños y las niñas,	Con esto, interpretamos que la elección de recursos es pertinente en torno al respeto de la singularidad, Lucas (2015), nos señala que "La selección y la organización de los materiales ha de ser cuidadosa y consensuada, ya que serán estos recursos los que garantizarán el aprendizaje" (p.18). En este caso, la educadora utilizó diversas formas de representación, creando un equilibrio entre el material estructurado y no estructurado, generando un ambiente que promueve la construcción de los aprendizajes y el rol protagónico de los niños y las niñas. Con lo descrito sobre la niña china, se interpreta que el centro educativo se preocupa de incorporar tanto a niños, niñas y familias en las actividades que se realizan en el establecimiento, rompiendo las barreras que pueden existir, como en este caso era el idioma, con esto se releva la importancia de conocer el contexto educativo de quienes participan del proceso educativo, porque permite generar instancias para acoger todo tipo de diversidades. En la observación se visualiza la relevancia de las interacciones que promueve la educadora, donde releva la importancia de la identidad desde un enfoque de derecho, al llamar a cada niño y cada niña desde su nombre, respetando así su identidad y singularidad. Con esto, se infiere el rol de las educadoras respecto a promover el enfoque de derechos y el concepto de identidad, los autores Maturana y Varela (1990), hablan de cómo se construye la identidad y la importancia que tienen las interacciones sociales y con el entorno para promoverla, asimismo, Berger y Luckmann
--	--	---

	agregando y sacando material e incluso en la distribución del espacio y muebles. Evaluación: Bitácora y documentación Estrategias: Durante la experiencia se observa que a todos se llaman por su nombre, al momento de sentarse A(maestra) con los niños y las niñas, se ve que no hay una estructura definida, se sientan donde cada uno/a quiere e inclusive si desean estar de pie, se respeta, las preguntas se hacen generales y luego se hace de forma particular. Se les brinda un espacio de forma estética y atractiva para invitar a la libre exploración, como la experiencia tiene un hilo conductor que nace con una experiencia realizada el día anterior en donde los niños y las niñas salieron a recorrer el patrimonio cultural (información obtenida en conversaciones previas al momento de la experiencia), las maestras deciden realizar 3 ambientes representativos a lo vivido en el día anterior Interacciones: La educadora para comunicarse con alguna agente educativa en específico la menciona por su nombre y viceversa, al continuar la jornada, en el momento de finalización del momento de patio, le llama a los niños y las niñas con el nombre del aula "sala hortensia, vamos", los niños/as corren para dirigirse hacia sus maestras, saben que el momento de la experiencia ha llegado, en primer lugar se les invita al baño a limpiar sus manos, van todos y todas de forma autónoma, luego esperan a que todos y todas salgan del baño para dirigirse al patio, lugar donde son acompañados/as con las maestras, aquí son invitados/as a sentarse, no todos/as quieren y su elección es respetada, la maestra genera un espacio llamado por ella como "reconexión", aquí le pregunta a los niños y las niñas sobre lo realizado el día anterior, puede hablar quien	(1986), dicen que el niño o niña aprenden de sí mismo con una acción tan cotidiana como cuando los llaman por sus nombres. Con esto, se infiere la importancia que tiene para el equipo educativo el tener un nombre, respetarlo y valorarlo.
--	---	--

	quiera, la maestra les habla por sus nombres, acompañado de pronombres, los niños y las niñas para hablar con las maestras utilizan los nombres de ellas. Al comenzar la experiencia los niños y las niñas verbalizan entre ellos y ellas, las maestras no intervienen a no ser que sean invitadas a la conversación o existe un conflicto que deba ser mediado, aparecen aprendizajes emergentes y el rol de las maestras es hacer preguntas que acompañen sus nuevos intereses, También ayudan haciendo comentarios, poniendo el nombre a la acción realizada, finalmente, se anticipa un cierre y se invita a volver a la sala.	
Educadora N°3	Contexto: En el panel técnico, cuenta con la planificación variable, panorama grupal y la evaluación a realizar, la cual es una lista de escala de apreciación. La cantidad de párvulos participantes en la jornada es 14, y la organización del tiempo de ese día era el siguiente: Saludo, ensayo, canción de graduación, repaso de contenido matemática, patio, actividad del libro y círculo de cierre. Ambiente: El espacio donde se pudo observar el saludo, ensayo de canción y experiencia de matemática fue en el aula, iniciaron sentado en semicírculo, cantando la canción del saludo, pasaron la lista, los niños y las niñas tenía se les daba momentos para comentar algunas ideas, como que visitaron un lugar o tuvieron un accidente, luego contaron cuántos niños y niñas habían en la sala y el total de esto, anotándolo en una tabla y recordaron los valores que han visto con Martín Valorin, los cuales son: , honestidad (Palabras de una niña= Siempre debemos decirle la verdad a las personas), tolerancia (Palabras de un niño= Tolerancia es que todos somos diferentes y eso es bueno, y no debemos burlarnos de aspectos físicos o distintas opiniones) y respeto. Continúa mencionando las normas de la sala, las cuales están representadas en imágenes y palabras.	Se comienza la rutina de los niños y las niñas del segundo nivel de transición ubicados en semicírculo, en este momento se realiza el saludo, la lista, conocer la fecha, normas del aula y breves ejercicios matemáticos, se finaliza ese espacio leyendo el "menú del día", esto consiste en presentar a los niños y las niñas las actividades a realizar durante la jornada escolar, esta acción ayuda a anticipar a los niños y las niñas y tener noción del tiempo (antes y después). En educación infantil, resulta fundamental que, ante cualquier tarea o acción, se debe anticipar el qué, cómo y cuándo se va a hacer (Manzanare & Blanco, 2010). La educadora de párvulos, le solicita a los niños y las niñas a recordar los valores que han aprendido durante el año. Con esta acción se puede interpretar, que dentro del nivel se busca potenciar un clima de armonía y respeto a la singularidad de los demás, ya que han aprendido sobre tolerancia, respeto, honestidad y responsabilidad, sin embargo, ¿cómo se está llevando a cabo?, desde un real entendimiento de lo que son los valores o desde la

	Luego se invita a los niños y las niñas a dirigirse a las mesas, sentándose un niño, una niña (ese patrón), la educadora los invita a descansar en la mesa, mientras ella busca los recursos a utilizar, una vez que tienen todo lo que necesita solicita los ayudantes que se acerquen y reparten las bandejas con botones. La instrucción en la siguiente, la educadora va a decir "niñas saquen un puñado de botones", una vez que las niñas están listas va a decir "Niños saquen un puñado menor al de las niñas", comienza la experiencia después se pide que saquen unos puñados que sean iguales o que sean más grande trabajando el contenido "menos, más o igual". Se revisa todos los puestos observando si se cumple con las indicaciones	mirada adultocéntrica de replicar lo que yo como adulto entiendo por estos valores, por medio de un traspaso de información. Se puede decir que , para la educadora de párvulos está formando a niños y niñas que comprenden que los seres humanos son todos distintos, ya sea en opiniones, aspectos físicos, entre otros, y se deben respetar de igual forma, ya que eso los vuelve singular (Fernández et al, 2021), sin embargo, se puede interpretar que lo están haciendo desde lo hablado más que de cómo se sintonizan estas relación entre ellos mismos, como salvaguardar que los valores sean aplicados promoviendo relaciones de respeto, amor, tolerancia entre ellos y ellas desde un verdadero entendimiento por medio de un aprendizaje significativo.
	Interacciones: Durante la jornada se observa que la educadora utiliza mucho mencionar a los niños y las niñas por diminutivos de su nombre. Refuerzo positivo a lo largo de la experiencia, utilizando elogios verbales como: Muy bien, excelente, súper. Al momento que los niños se habían equivocado en la experiencia de aprendizaje se les decía "ahí no están iguales", "yo veo la misma cantidad no menor" "aún no entiendes la dinámica", después comenzaba a ayudarlos en que acción debían realizar. La instrucción siempre era "niños saquen un puñado, niñas saquen un puñado", variaba si tenía que ser menos, más o igual, la pareja que estaba compuesta por dos niños, se les comentó que uno de ellos iba a ser del grupo de las niñas, para que estuviera atento. Los/as párvulos interactúan con sus pares sin presentar dificultades y la educadora se preocupa que todos sean partícipes. Durante el saludo, todos los niños y las niñas participaron, unos mencionaron las normas de la sala, las cuales eran 8, otros el día, el número de día, el mes y el año, otros de la cajita matemática, una vez que ya todos habían mencionado algo o completado en la	La educadora de párvulos al momento de dirigirse a ciertos niños y niñas les llama por su nombre en diminutivo, esta acción puede generar complicaciones en el desarrollo de la expresión oral de los niños y las niñas (Matamoros et al, 2023). Además, se identifica una actitud adultocéntrica, generando una distancia vertical (Cortés, 2009), ya que al mencionar palabras y en este caso nombres en diminutivo, le otorgó la característica de pequeño. Al aplicar la estrategia de "Ticket de salida", la cual se basa en realizar preguntas de metacognición a los niños y las niñas, se puede interpretar, que se genera un espacio de diálogo, en el cual los niños y las niñas comuniquen que le pareció la experiencia, si es fácil o difícil, la educadora después puede reflexionar sobre sus prácticas y buscar ya sea recursos o contenido que sea más desafiante para ellos y ellas. El generar

	pizarra se comenzaban a repetir. Una vez terminada la experiencia se solicita que guarden el material en la bandeja y los ayudantes la acercan al mueble correspondiente, una vez todo guardado se realiza el "ticket de salida", estas son preguntas de cierre, las cuales son las siguientes ¿Qué concepto vimos? ¿Era fácil o difícil? ¿Qué teníamos que hacer? Situación emergente: Una niña pellizca a un niño, porque le quitó un botón que siempre fue de él, el niño la acusa y la educadora le pregunta ¿así debemos reaccionar cuando queremos algo?, la niña responde que no y se le invita a pedirle disculpa	espacios de diálogo, es parte de generar climas acogedores, en donde cada niño/a puede sentirse realmente escuchado, siendo un elemento clave en el rol de las educadoras de párvulos, Hoyuelos (2007) habla sobre el valor que tiene la escucha dentro de las interacciones en aula, puesto que cuando el niño o la niña se siente escuchado/a, van construyendo sentidos y le dan valor a querer expresarse, comunicarse con otros y otras, siendo una instancia favorable para el desarrollo de las infancias, esto también puede dar aporte al concepto de autoestima, el querer compartir con otros y otras. Asimismo, el reflexionar permite ver lo positivo como negativo, para buscar mejoras, siempre pensando en el bienestar de los niños y las niñas, como en la mejora continua, dentro del rol docente y del equipo educativo. La situación emergente se aborda a través de interacciones adulto-niño, si bien la niña involucrada reconoce que su actuar no fue el adecuado, se espera que la educadora en próximas situaciones pueda abordar la situación invitándolos a la reflexión, ya que no se le explica por qué esa acción estuvo mal, solo se le invita a pedir disculpa.
Educadora N°4	Ambiente: El espacio tiene dos colchonetas grandes en donde le dan la espalda a un librero, tienen dos mesas circulares y estantes, por el rededor de la sala se encuentran las cunas donde duerme cada bebé. Para la experiencia estaban todos los bebés sentados en la colchoneta mirando a la educadora, se utilizaron dos animales de cartulina, los cuales fueron presentados y trabajados sus onomatopeyas: serpiente y elefante. Finalizan con un juego libre	El espacio implementado por la educadora de párvulos para el nivel sala cuna menor, daba la posibilidad de libre movimiento y exploración a niños y niñas, tanto fuera como dentro del aula. En esta etapa, es vital que las profesionales de educación parvularia propicien ambientes preparados, estables y armónicos para que los niños y las niñas interactúen en él de manera autónoma (JUNJI, 2017).

	con animales de todo tipo realizando onomatopeyas de todos, sin embargo, estos no son elegidos por los niños y las niñas, ya que el equipo de aula seleccionaba dos animales de los que tenía a su disposición y lo entregaba a dos niños. En una segunda instancia se disponen 4 cubos y una casa en un amplio patio con césped, cada cubo tiene distintos materiales de sensorialidad tales como: flores, paños de gasa, cintas y elásticos y se deja juego libre con propuesta de material. Estrategias: Las estrategias para las experiencias de los animales es el factor sorpresa y en el momento de patio es proponer un ambiente de libre exploración con diversos materiales Interacciones: Las interacciones se dan constantemente al grupo general y en ocasiones adulto-niño/a donde se realizan preguntas específicas de lo que se está abordando en el momento: ¿qué animal es este? ¿cómo hace el perro? ¿cómo hace la serpiente?... dependiendo de la respuesta bien (nombre niño/a) a todos los niños y todas las niñas son mencionados cada uno y una por sus nombres, junto con esto también en gran parte de los momentos les habla de "mi amor" promueve juegos sin género y sensoriales. Situación Emergente: Durante la experiencia jugando con los animales, dos niños se encontraban peleando por un caballo, a lo que la educadora lo atiende quitando el juguete y pasándolo al que lo tenía primero y al otro niño le pasa un gato distrayendo con un "mira un gato no peleen por el caballo". No se observa la interculturalidad/multiculturalidad Durante el transcurso de toda la observación las adultas hablan mucho de su vida privada, aproximadamente 10 minutos de los 20 que dura el patio, las interacciones que promueven con y entre niños y niñas son de menos de un	Esta afirmación tiene una visión Montessori, la cual nos plantea que niños y niñas necesitan de espacios donde puedan desenvolverse y construir sus propios aprendizajes. Además, los ambientes adecuados, permiten que surjan diversas posibilidades, dando el espacio para que ellos y ellas tengan la oportunidad de descubrir por sí mismos/as (Estremera, 2016). Se puede interpretar que la experiencia observada, la cual fue dentro de aula y abordaba la temática de los animales y sus onomatopeyas correspondiente, capta la atención de los niños y las niñas desde un principio, ya que se utiliza el factor sorpresa para ir presentando los animales realizados en cartulina, esta estrategia es la que favorece la participación de todos los niños y las niñas en la experiencia de aprendizaje (Duk et al, 2019). Sin embargo, luego de observar esos recursos, se acerca una de las asistentes en párvulo, con una caja que contiene animales, se comienzan a repartir a los niños y las niñas, sin generar preguntas de interacción para conocer sus preferencias. En el momento de patio, los niños y las niñas se dirigen a este lugar y las agentes educativas acomodan en el espacio cubos de exploración con diversos materiales y una casa, es importante que se deban ir actualizando los recursos a utilizar, ya que, por las interacciones de los niños y las niñas con el material, se puede interpretar que está disminuyendo su interés por los cubos. Uno de los puntos que llama la atención es la interacción que se da entre las adultas del nivel, las
--	---	---

	minuto, donde promueven la imitación de alguna acción.	cuales toman más tiempo de las interacciones que se da entre las adultas con los niños y las niñas, se analiza que estas acciones deberían disminuir, ya que la comunicación e interacciones son fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas (Castro, 2006)
--	--	---

A partir del análisis realizado, se logra inferir y reflexionar que las educadoras de párvulos reconocen y acogen la singularidad en sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, presentan grandes desafíos que no permiten abordarla totalmente en su cotidianidad. Estas dificultades que enfrentan las profesionales en cuanto a la teoría y la práctica demuestran lo necesario que es fortalecer las estrategias y políticas educativas, para así propiciar una educación integral a los niños y las niñas. En el siguiente capítulo, se presentarán las conclusiones realizadas de la investigación en función de los objetivos y atendiendo a las limitaciones.

Capítulo 5: Conclusiones

Capítulo 5: Conclusiones y proyecciones

5.1 Conclusiones

Es importante responder en primer lugar a nuestra pregunta general de investigación, donde podemos concluir que los significados de las educadoras de párvulos sobre la singularidad nos señalan que ellas reconocen este concepto relevante en educación parvularia, definiendo el concepto eje como características e intereses únicos de los niños y las niñas. Además, para toda la construcción de sus conocimientos, es fundamental la práctica y la experiencia, puesto que, por medio de los recursos y las experiencias de aprendizaje variables, incorporan los intereses de los y las párvulos. Si bien se les dificulta llevar a cabo la singularidad de ellos y ellas en su totalidad por diversas limitantes, ellas buscan sus propias estrategias de acuerdo al nivel educativo y contexto laboral en que se desempeñan laboralmente para así observar las características propias de los niños y las niñas, pudiendo así proponer alternativas, opciones y diversidad de recursos.

En este capítulo, se presentarán las principales reflexiones que se elaboraron en base al análisis de los significados de las educadoras de párvulos respecto al concepto de singularidad de los niños y las niñas. La información que se presenta está ordenada según los objetivos específicos, que guían la investigación. Además, cabe resaltar que todas las conclusiones responden al objetivo general de investigación, el cual es analizar los significados de las educadoras de párvulos respecto a la singularidad de los niños y las niñas en aulas de educación parvularia.

En cuanto al **objetivo número 1**, el cual se refiere a identificar los significados de las educadoras de párvulos, se puede concluir que las profesionales comprenden la importancia de la singularidad de los niños y las niñas, expresando que se vincula estrechamente a las diferencias únicas, características e intereses de cada niño y niña en aula (Serra, 2016 en Caballero, 2020), esto toma fuerza desde los principios pedagógicos, específicamente de singularidad. Sin embargo, plantean que la educación es dinámica y se va transformando con el tiempo y los contextos

socioculturales (Bruner, 1991), y con ello también se ve influenciado el cambio generacional y la singularidad que representa a cada niño y niña, con esto se releva la importancia de adaptarse al cambio y la flexibilidad que deben tener en su rol de educadoras de párvulos, para generar sus nuevos significados. Esto reafirma que la educación es dinámica y que los conceptos van cambiando en base al entorno en que se desarrollan.

Por otro lado, se logra apreciar que todas las educadoras mencionan la importancia de los recursos en los ambientes para responder a las necesidades y características de los niños y las niñas, lo cual conlleva todo un proceso detrás, basándose en la planificación, reflexión, toma de decisiones, y la metodología a utilizar para el logro de los objetivos de aprendizajes.

En definitiva, se logra identificar que se cumple el supuesto planteado inicialmente, donde las educadoras de párvulos sólo se limitan a definir el concepto de singularidad de niños y niñas desde el principio de las Bases Curriculares de Educación Parvularia, lo que daría cuenta, de que consideran este referente como principal guía orientadora, acompañado de sus experiencias personales durante su trayectoria profesional.

A raíz del **objetivo específico 2**, el cual visualiza la descripción de las prácticas pedagógicas de las educadoras con respecto a la singularidad de los niños y las niñas, se concluye que es fundamental considerar los recursos que mencionan las profesionales, para promover espacios que se respete la singularidad de ellos y ellas.

A través de las observaciones realizadas en las aulas, las educadoras de párvulos generan instancias de diálogo y anticipación con los niños y las niñas, promoviendo la escucha, el respeto y la participación (Contreras, 2002), lo que beneficia la construcción de la autoimagen de los niños y las niñas, por la razón que se sienten escuchados/as, valorados/as en su opinión y pueden socializar tanto con sus pares como con las agentes educativas, en pro de una buena convivencia. A raíz de esto, se identifica que los cuatro centros partícipes de la investigación tienen la postura de

ser garantes de derecho y respeto por la identidad de los niños y las niñas a la hora de interactuar con cada uno/a de ellos/as generando una autoimagen positiva (Buitrago y Sáenz, 2021), con niveles dispares en cuanto a la participación activa de los niños y las niñas en las experiencias de aprendizaje observadas.

Según las observaciones realizadas al panel técnico, haciendo un foco en la evaluación, todas las participantes utilizan diversas técnicas e instrumentos evaluativos, algunas señalan preferencias en realizar bitácoras y registros de observación, los cuales brindan espacios para realizar observaciones detalladas en base a la interacción de los niños y las niñas, con pares, adultas y recursos presente en el ambiente. Por otro lado, se señala una preferencia por instrumentos de carácter cerrado, como la lista de cotejo y escala de apreciación, la cual facilita conocer el porcentaje de logro del nivel a un aprendizaje esperado, con la finalidad de reflexionar sobre los indicadores y sus grados de complejidad.

Lo mencionado anteriormente, se relaciona con la singularidad de las docentes, y cómo ellas pueden atender a su labor profesional buscando herramientas y estrategias, que sean de su agrado y ligadas a sus contextos. Sin embargo, para poder responder a la singularidad, se recomienda que los instrumentos evaluativos a utilizar sean de carácter abierto, ya que se puede describir detalladamente cómo el niño y niña interactúan con su entorno, como generaron el aprendizaje, que descubrieron e identificar si surgen conocimiento emergentes o nuevos intereses, que se puedan abordar en futuras planificaciones.

Cabe señalar que, las educadoras de párvulos que tienen preferencias por instrumentos de evaluación cerrados cuentan con matrículas de 35 niños y niñas, y el otro caso, cuenta con una matrícula de 15 niños y niñas, pero en aula solo se encuentra la educadora de párvulos, ya que no cuenta con equipo técnico. Lo cual, no influye en el significado que ellas poseen en torno al concepto eje, sino que va relacionado a cómo logran abordar plenamente la singularidad de tantos niños y niñas en el aula.

Con las observaciones realizadas en aula, se afirma el supuesto que menciona que la cantidad de matrículas en aulas y el tiempo de las educadoras, imposibilitan el abordaje pleno al respeto por la singularidad, ya que se identifica que, al tener una gran cantidad de niños y niñas en un nivel, se dificulta atender a las necesidades que pueden presentar cada uno de ellos y ellas a lo largo de la jornada escolar.

A continuación, se presentarán las conclusiones respecto al **objetivo específico 3**, cuya finalidad es interpretar los significados de las educadoras de párvulos respecto al concepto de singularidad de los niños y las niñas.

Se constata que las educadoras de párvulos participantes expresan que la práctica y la experiencia es un factor fundamental en la construcción de sus conocimientos, mencionando también que ir mejorando continuamente posee gran relevancia para ellas y para los niños y las niñas. Estableciendo una relación con su compromiso profesional, en este influyen prácticas como reflexión constante, esto ayuda a identificar falencias como competencias, que sirven para realizar acciones en un futuro para una autoformación.

Además, se logra interpretar que las educadoras de párvulos responden principalmente a las necesidades e intereses generales de los niños y las niñas del nivel, ya que, por la cantidad de niños y niñas, se presentan dificultades para atender uno/a a uno/a. Esto se debe a la normativa vigente, este es el decreto n° 315 de 2010 (Ministerio de Educación) el cual rige el número de adultas en aula según la cantidad de matrículas de un nivel. En consecuencia, imposibilita responder a las necesidades individuales que puedan presentarse, incluso cuando el respeto a la singularidad es parte de esta normativa.

Las educadoras intentan, dentro de sus posibilidades, valorar la singularidad de los niños y las niñas. Bajo este contexto, las profesionales buscan abordar el concepto central de la investigación de cada niño y niña, utilizando todo lo que está a su alcance, teniendo una directa relación con el contexto laboral. Además de lo

mencionado, también influye el proyecto educativo de la institución y el enfoque o lineamientos que las educadoras adoptan o incorporan en su quehacer profesional.

La interrogante que surge al interpretar el discurso de las educadoras de párvulos específicamente en la categoría política pública es ¿por qué no están presentes las políticas públicas?, si estos son documentos creados por el Ministerio de Educación o por la Subsecretaría de Educación Parvularia, para orientar la labor de las profesionales en los centros educativos. Una respuesta posible es que, como se ha mencionado anteriormente, las educadoras de párvulos se basan en sus propios aprendizajes, que les proporciona la experiencia en aula. Además, sus respuestas permiten reflexionar sobre las posibles consecuencias de esto, por ejemplo, que las educadoras de párvulos no mencionen las políticas públicas en su quehacer pedagógico podría limitar la implementación de prácticas educativas que estén vinculadas a lo que señalan las normativas respecto a la inclusión y educación diversificada. En sintonía con lo anterior, se puede reflexionar críticamente respecto a cómo las políticas públicas podrían ser documentos más accesibles en cuanto a las diversas realidades en aula, es decir, que las políticas públicas ofrezcan nuevas herramientas y estrategias para los y las docentes en educación parvularia, permitiendo que logren llevarlas a cabo con el fin de atender al nivel que acompañan. Todo lo mencionado anteriormente, demuestra lo primordial que es potenciar la formación, construcción de aprendizajes y más oportunidades para las educadoras de párvulos, pudiendo así integrar las normativas vigentes con su quehacer profesional cotidiano.

Por otro lado, los datos analizados permiten concluir que las educadoras de párvulos mencionan en sus discursos la importancia de los ambientes, por lo que, estos se podrían considerar uno de los facilitadores para responder a la singularidad de los niños y las niñas.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que es un gran desafío en educación parvularia responder a la singularidad de cada niño y niña. Sin embargo, las educadoras de párvulos buscan estrategias, formas, herramientas e instancias para

poder llevarla a cabo (Báez y Ottavio, 2020). Esto, demuestra que existe una conciencia y valoración hacia este concepto eje, puesto que de alguna u otra manera lo consideran pertinente en la cotidianeidad.

Esta investigación demuestra también cómo todas las educadoras de párvulos son singulares, puesto que todas poseen diversos discursos, miradas y prácticas en torno a este concepto central de la investigación, es decir, cada educadora de párvulos va reflexionando a su manera, transformando su quehacer pedagógico mediante sus nuevos significados, que se ven reflejados en su labor profesional.

Es de gran importancia que las educadoras de párvulos tengan la posibilidad de obtener capacitaciones al respecto, para así contribuir a lo que ya implementan con los niños y las niñas. Rosano (2010), nos señala que “La capacitación docente es fundamental para la construcción de una escuela sin exclusiones” (p.6). Dicho de otra forma, esto ofrecería nuevas prácticas, herramientas y estrategias pedagógicas para abordar la singularidad de los niños y las niñas en aula.

5.2 Proyecciones

La primera proyección que surge a raíz de la investigación es continuar realizando un estudio longitudinal, para ver la evolución de este concepto, con la finalidad de poder obtener diversas informaciones de los significados de las educadoras en torno al concepto de singularidad de niños y niñas desde nuevas miradas, normativas, experiencias y otros elementos que puedan surgir en el proceso.

La segunda proyección es, que esta investigación pueda dar cuenta a estamentos gubernamentales sobre la necesidad que hay en el aula, para poder llevar a cabo la normativa vigente como se requiere, abordando aspectos como: recursos, cantidad de adultas, número de matrículas, flexibilidad en la organización del tiempo, trabajo colaborativo con equipo de aula y familia. Además, entregar estrategias y

herramientas para que las educadoras y asistentes en párvulos, puedan conocer a los niños y las niñas del nivel, a través de diversas experiencias.

Como tercera proyección de la investigación, y en base a la experiencia vivida como equipo de investigación durante la realización de este trabajo, se podría aportar a las instancias de reflexión colaborativas dentro de los centros que participaron en el estudio, proponiendo las siguientes preguntas, debido a que pueden ser variados los significados que se obtienen sobre la singularidad de niños y niñas. Algunas de las preguntas son las siguientes: ¿De qué manera escuchamos la voz de los niños y las niñas? ¿Contamos con las herramientas necesarias para trabajar en base a este concepto?, ¿De qué forma comprendemos el principio pedagógico de singularidad de las Bases Curriculares de Educación Parvularia?, ¿Cómo lo incorporo en mis prácticas pedagógicas?, ¿Qué sentido promueven las políticas públicas en cuanto al concepto de singularidad de niños y niñas?, ¿Cómo me podrían aportar a potenciar mi quehacer profesional?, ¿Cómo puedo orientar a mi equipo de aula para potenciar en conjunto la singularidad de los niños y las niñas?

Con estas interrogantes se pretende que, a través de la reflexión las educadoras de párvulos junto a sus equipos reflexionen de manera permanente sobre esta temática, siendo también una invitación a pensar en otras estrategias para materializar este principio en sus relaciones cotidianas con los niños y las niñas.

Finalmente, como cuarta proyección para el trabajo investigativo a mediano plazo, es poder publicar un artículo sobre el tema investigado, que esta cuente con una mayor cantidad de muestra, que se puedan realizar más de una observación en las aulas para generar una relación más profunda entre discurso y práctica y realizar la síntesis necesaria de la información.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Infancia e historia, 5-91.
- Alfaro, J. (2022). *Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones*. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 152-180. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>
- Álvarez-Munárriz, L. (2011). La compleja identidad personal. *Disparidades. Revista De Antropología*, 66(2), 407-432. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2011.15>
- Andrade, A. P. (2018). *El Estudio de Caso Múltiple: Una estrategia de investigación en el ámbito de la Administración*. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Aranda, L. (2023). *La convivencia escolar. una mirada desde la participación de los niños y niñas de 5 a 6 años de los grados transición y primero de la jornada pm de la institución educativa Marco Antonio Franco Rodríguez del municipio de Villavicencio (meta)*
- Araya, A. (2006). *El castigo físico: el cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de américa, siglos xvi-xviii***. *Historia (Santiago)*, 39(2), 349-367. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942006000200001>
- Arriagada, C., Jara, L., y Calzadilla, O. (2021). *La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar*. *Estudios*

- pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Baez, M., y Ottavio, M. (2020). *La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial*. *Ciencia Y Educación*, 3(3), 31-40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Barrero, A. M. (2016). *Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil*. *Revista Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07>
- Behncke, R. (2017). 1, 2, 3, por mí y por todos mis compañeros: La seriedad del juego en la escuela. Ministerio de Educación.
- Bello Lozano, P. A., Espinoza Melo, C. C., y Otondo Briceño, M. (2021). *Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa*. *Conrado*, 17(79), 186-198.
- Beltrán, M. (2006). *La importancia de la educación en los derechos humanos: Especial referencia a América Latina*. In *Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional (pp. 2011-2028)*. Thomson Reuters Aranzadi.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor Books. 9º impresión.
- Encuesta CASEN en pandemia 2020. En: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020> (Agosto, 2021)
- Blanco, R., y Duk, C. (2019). *El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva*. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 25-43.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200025>
- Blanco G., R., (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bontempo, L., del Carmen, R., Ramírez, L. (2012). *La construcción de la identidad personal y el desarrollo de la auto-autoría*. El Ágora USB, ISSN-e 1657-8031, Vol. 12, Nº. 2, 2012, págs. 421-436
- Bruner, J. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. In *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. (pp. 153-p).
- Buitrago, R. y Sáenz, N. (2021). *Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar*. Educación y Ciencia, (24), e 12759. <https://doi.org/10.19053/0120-7105>
- Buganza, J. (2006). *La Otredad o Alteridad en el Descubrimiento de América y la Vigencia de la Utopía Lascasiana Razón y Palabra*, núm. 54. Universidad de los hemisferios. Quito, Ecuador.
- Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. SALUD COLECTIVA, Buenos Aires, 1(3): 253-284.

- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud colectiva*, 8, 287-298.
- Bustelo, E. (2023). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. UDUNLa Cooperativa.
- Caballero, E. (2020). *El rol del docente en la singularidad educativa*. AULA, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, 66 (2), 27-34
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Estrategias didácticas apoyadas en Tecnología*. Obtenido de la Universidad Autónoma Metropolitana.
- Canal Encuentro. (2016, octubre 21). *Mentira la verdad IV: Emmanuel Lévinas, Totalidad e infinito [Vídeo]*. YouTube. Mentira la verdad IV: Emmanuel Lévinas, Totalidad e infinito - Canal Encuentro HD.
- Castillo, P. (2021). *Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(43), 359-375.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Castro, J. (2006). *Experiencias metodológicas construidas a partir de la expresión artística, del conocimiento, de las teorías implícitas y de los modelos de pensamiento del docente*. Educación (Universidad de Costa Rica), 30(1), 201–215.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Cerón, C., y Vargas, C. (2018). *Percepciones de las Educadoras de Párvulos en el trabajo con niños y niñas de 3 a 6 años de edad, que presentan características*

- atribuibles a trastornos de la comunicación no diagnosticados*. Repositorio Universidad Mayor.
- Cervantes, D., y Fierro, M. (2022). *Construir aprendizajes y convivencia inclusiva en un preescolar urbano marginal*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52(1), 125-154. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.467>
- Cifuentes, P., & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos digital*, 28(0).
- Cirotti, P., & Pacheco, X. (2003). El árbol de Bruno Munari. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 2, 5-14. <https://doi.org/10.15359/rep.2-1.2>
- Coahila, E. (2023). *Las buenas prácticas en la educación inclusiva*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(29), 1502-1514.
- Colángelo, M. A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Serie Encuentros y Seminarios*.
- Congreso Futuro. (2020b, junio 30). *Humberto Maturana | Reflexiones sobre la naturaleza humana | Congreso Futuro 2013* [Vídeo]. YouTube. [Humberto Maturana | Reflexiones sobre la naturaleza humana | Congreso Futuro 2013](#)
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley Nº 20845. Ley De Inclusión Escolar que Regula La Admisión De Los Y Las Estudiantes, Elimina El Financiamiento Compartido Y Prohíbe El Lucro En Establecimientos Educativos Que Reciben Aportes Del Estado*. Congreso Nacional. Gobierno de Chile.
- Congreso Nacional de Chile. (2022). *Ley Nº20.370. Ley General De Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Gobierno de Chile.

- Contreras, D., y Elacqua, G. (2005). *El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena*, Repositorio Universidad de Chile. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.609>
- Contreras, J. (2002). *Educación la mirada... y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades*. Cuadernos de pedagogía, 311, 61-65.
- Consejo de Derechos Humanos. (2024). *Informe de la Comisión Internacional Independiente de Investigación sobre el territorio palestino ocupado, incluida Jerusalén oriental, e Israel**. Noticias ONU.
- Cornejo, R. (2020). *Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la psicología educacional*. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.
- Cortés, J. (2009). Por una teoría crítica de la infancia. Coloquio de Derechos Humanos (págs. 1-26). Santiago: Centro Derechos Humanos, Universidad Diego Portales
- Criado, M., Gonzalez, M., Sanchez, E. *Autoestima, singularidad y pautas: un estudio de observación realizado en el aula con niños de preescolar y primero de EGB*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales, ISSN-e 2530-3791, ISSN 0213-8646, Nº 14, 1992 (Ejemplar dedicado a: Didáctica de las ciencias), págs. 171-185
- Cruz, R. (2019). *A 25 Años de la Declaración de Salamanca y la Educación Inclusiva: Una Mirada desde su Complejidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 75-90. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

Decreto 830 de 1990. Ministerio de Relaciones Exteriores. Promulga convención sobre los derechos del niño. 14 de agosto de 1990.

Decreto 83 de 2014. Ministerio de Educación. Modifica decreto nº 53, de 2011, que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del estado. 05 de febrero de 2014

Decreto 315 de 2023. Ministerio de educación. Reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media. 09 de agosto de 2010

Defensoría de la Niñez (2022). *Estudio de políticas públicas relacionadas con la salud mental de niños, niñas y adolescentes*. Defensoría de la Niñez.

Defensoría de la Niñez. (2023). *Guía educativa docente para el trabajo en derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Guía temática Inclusión de la discapacidad*. Defensoría de la Niñez.

Down España. (2014). *Buenas prácticas en inclusión educativa: Las adaptaciones curriculares*. Down España.

Duk, C., y Murillo, J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Teacher Education from an Inclusive Approach. 25 Years after the Salamanca Statement, New and Old Challenges. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

- Duk, C., Blanco, R., Zecchetto, F., Capell, C., y López, M. (2021). *Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(2), 67-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>
- Dummet, M. (1999). *La teoría del significado en la filosofía analítica*. Cuaderno gris, ISSN 0213-6872, Nº. 4, 1999. págs. 91-102
- Estremera, L. (2016). *Criando*. Gráficas Esba.
- Fabbrocino. (2022). *La escuela desdibujada*. Tercio Creciente, 6, 143-153
- Fairclough, N. (1998). Discurso y Cambio Social. Una teoría social del discurso. (F. d. Aires, Ed.) Cuadernos de Sociolingüística y Lingüística crítica (3), 43-77.
- Fernández, E. C. (2014). *La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile*. Revista Brasileira de Educação, 19(59), 1033-1051. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782014000900011>
- Fernández, B. L., Hernández, J., Cordero, L. J., Bargas, M., Bargas, M., y de Educación Especial, P. U. (2021). *Los dilemas de la singularidad en las aulas*. Enlace al Micrositio de la Jornada de Prácticas, 277.
- Fernández, O. (2015). *LEVINAS Y LA ALTERIDAD: CINCO PLANOS*. BROCAR, 39 (2015) 423-443
- Figueroa-Céspedes, I. (2021). *La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 7(1), 107-131.

- Figuerola-Céspedes, I., Guerra, P., y Madrid, A. (2022). *Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente*. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67.
- Flewitt, R. (2015). *Embracing diversity in the early years and primary classroom: A cross-cultural perspective. Exploring Education and Childhood: From current certainties to new visions (pp. 145-159)*. Routledge.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista. Documentos de trabajo, informes de métodos de investigación y diagnóstico en educación*, Universidad de Barcelona.
- Fuentes, M. (2015). *Lectura Para Todos El Aporte De La Fácil Lectura Como Vía Para La Equiparación De Oportunidades*. Centro De Estudios Latinoamericanos De Educación Inclusiva, CELEI, Chile.
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., y Ortega, L. (2019). *Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago*. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 73-101.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books (trad. cast.: *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Paidós, 1997).
- Gómez, L., Muriel, L., y Londoño-Vásquez, D. (2019). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. *Encuentros*, 17(02), 118-131.
- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). *El estado del arte: Una metodología de investigación*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.

- Gómez, S. (2012). Metodología de la investigación. ISBN 978-607-733-149-0.
Primera Edición 2012
- Gonzalez, S., Sánchez, S. M. y Ramírez, N. (2019). *Epigénesis: secuelas de una infancia adversa*. Revista Digital Universitaria (RDU). Vol. 20, núm. 2.
<http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n2.a1>
- Grande, P., y González, M. (2015). *La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia*. Dialnet.
- Guerra, J. (2019). *Singularidad identitaria: Entre la muerte y el mestizaje. Reflexiones en torno al concepto de identidad en Bolívar Echeverría*. RELIGACIÓN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 4, núm. 13, pp. 33-44, 2019
- Guzmán, E., Bizama, M., y Herrera, C. (2023). *Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: Creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile*. Dialnet, 64(4), 108-134.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
<https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Hoyuelos, A. (2007). *Documentación como narración y argumentación*. Aula De Infantil, 39, 5-9.

INTEGRA. (2006). *Guía de Orientaciones Pedagógicas para la Atención a la Diversidad en Educación Parvularia: Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales (3 A 6 Años)*.

Instituto Nacional de los Derechos Humanos. (2017). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

Jerez, E. S. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas: Departamento de Humanidades Universidad Santo Tomás Bucaramanga*, (3), 61-86.

Jiménez, Y. y Vaca, A. (2023). *La Convivencia Escolar. Una Mirada Desde La Participación De Los Niños Y Niñas De 5 A 6 Años De Los Grados Transición Y Primero De La Jornada AM De La Institución Educativa Marco Antonio Franco Rodríguez Del Municipio De Villavicencio (Meta)*. Universidad de los Llanos.

Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2017). Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia. Primera edición: julio de 2017. ISBN: 978-956-8347-95-6

Khaskheli, K. (2021). *Incorporación de la Diversidad y la Inclusión en la Educación Infantil*. *Revista de Educación*, 1(3), 36-42.
<https://doi.org/10.55885/jerp.v1i3.215>

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes

Kohan, W.; Kennedy, D. (2015) *La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar Espacios en Blanco*. *Revista de Educación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

- Lahitte, H. B., & Sánchez Vázquez, M. J. (2013). *Tratamiento de resultados en diseños cualitativos: La aplicación del Análisis Descriptivo*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 3(2).
- Lagos, N., Garay, V., Morales, P., Núñez, M., Arévalo, A., Soto, V., Nilo, R., Troncoso, I., Gallardo, A., Reinoso, D., y Díaz, P. (2022). *Investigación en diversidad e inclusión en la formación inicial docente: Análisis bibliométrico y temático (2011-2020)*. Perspectiva Educacional, 61(2), 90-116. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.2-art.1273>
- Lampert, M. (2021). *Salud mental en niños, niñas y adolescentes. Situación en Chile antes y durante la pandemia por COVID-19*. Biblioteca del Congreso de Chile.
- Lay-Lisboa, S., Garrido, V., Gutiérrez, V. y Oyarce, G. (2021). *Protagonismos de las niñeces: una práctica colectiva, inclusiva y necesaria en las escuelas*. Infancias Imágenes, 20(1), pp. <https://doi.org/10.14483/16579089.17173>
- Lay-Lisboa, F. Armijo-Rodríguez, C. Calderón-Olivares, J. Flores-Acuña, & J. Mercado-Guerra, Trans.). (2022) *In-depth Analysis of Adultcentrism in the Educational Field: Tensions in the Face of Childhood Protagonism*. Revista Electrónica Educare, 26(3), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.2>
- León, A. (2007). *Qué es la educación*. Educere, 11(39), 595-604.
- Lévinas, E. (2002). *TOTALIDAD E INFINITO*. Polígono El Montalvo. Salamanca.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa
- Lucas, F. M. M. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (2), 772-789.

- López, W. (2013). *El estudio de casos: Una vertiente para la investigación educativa*. Educere, 17(56), 139-144.
- Lucero, M. (2003). *Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(1), 1-21.
<https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Madueño, M., & Márquez, L. (2020). *Formation of teaching identity of students of the career Primary School Pedagogy from the experience of the professional practice*. Formación universitaria, 13(5), 57-68.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Malaguzzi, L. (director) (1993, June 1). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins*. Seminar. Lecture conducted from Reggio Emilia, Italy.
<https://reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>
- Manzanare, M. C. S., & Blanco, V. G. (2010). *Competencias y estrategias metacognitivas en educación infantil: un camino hacia el desarrollo de procedimientos de resolución de problemas*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2(1), 497-504.
- Marín, C. (2018). *Enfoques educativos de la concepción de integración e inclusión*. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 5(1), ISSN: 2387-0907.
- Martínez, A. (2023). *Diseño de ambientes de aprendizaje para favorecer la atención a la diversidad*.
- Martinez, M., & Ramos, C. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*. Dialnet.

- Matamoros, A. T., Ortiz, W. Y., Andino, R. A., Mero, V. G., & García, J. T. (2023). *Desarrollo de la expresión oral en estudiantes de educación inicial en unidades educativas públicas*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 3460-3479. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4666
- Materón, S. (2016). *Principios de equidad e igualdad: Una perspectiva inclusiva para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia*. Revista Colombiana De Bioética, 11(1), 117-131. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i1.1817>
- Maturana, H y Ludewing, K. (1992). *Conversaciones con Humberto Maturana: Preguntas del psicoterapeuta al biólogo*. Universidad de la Frontera.
- Maturana, H., y Varela, F. J. (1992). *De máquinas y seres vivos: La naturaleza de la organización biológica*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Maturana, H. (1989). *Lenguaje y realidad: El origen de lo humano*. Departamento de Biología, Facultad de Ciencias Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Maturana, H. Nisis. S. (1997). *FORMACIÓN HUMANA Y CAPACITACIÓN*. Unicef, Chile.
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial universitaria. Santiago de Chile.
- Maturana, H., y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Lumen-Editorial universitaria, 83.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2007). *Habitar Humano en seis ensayos de biología-cultural*. Páidos.
- MCACANAL Mente, Cuerpo, Alma. (2017, 27 agosto). [MCA TV] Humberto Maturana y Ximena Dávila - Conversando en Positivo [Vídeo]. YouTube.

- Manhey Moreno, M. (2021). *Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos*. Repositorio Universidad de Chile.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Meis, A. (2001). *La persona como singularidad concreta en la obra de Hans Urs von Balthasar*. Teol. vida v.42 n.4 Santiago 2001. versión On-line ISSN 0717-6295
- Méndez, E. (1998). *Infancia, ley y democracia: una cuestión de justicia*. Instituto Iberoamericano del Niño, Niñas y Adolescentes.
- Mentira la verdad, (2014). *Mentira la verdad - El Otro*, [Video], Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=hgK2wdk_iI4&t=141s
- Ministerio De Educación y Ciencia, Junta De Andalucía, Conserjería De Educación Y Ciencia. (2016). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. I.S.B.N.: 84-8051-029-3.
- Ministerio de Educación. (2016). *ORIENTACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile
- Ministerio de Educación. (2023). *FICHAS PARA ORIENTACIONES TÉCNICAS DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO*. JUNJI. Santiago, Chile: Gobierno de Chile
- Ministerio de Educación. (2023). *Revista de Educación. Edición 403*. Ministerio de Educación. Chile.
- Ministerio de Educación. (2022). *Revista de Educación Edición 399*. Ministerio de Educación. Chile.
- Miranda, M. F. (2015). *La evaluación escolar: la borradura de singularidad y las diferencias*. ISBN 978-956-358-485-1, págs. 105-113. Dialnet.

- Morales, G., Gámez, S., y Galleguillos, X. (2023). *Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión*. Política, globalidad y ciudadanía, 9(17), 161-181. <https://doi.org/10.29105/pgc9.17-07>
- Moreno, L. (2015). *La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil*. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (2), 772-789.
- Muñoz, F. (2018). *Educación Inclusiva: Una mirada a las estrategias desarrolladas por las Técnicas en Educación Parvularia de un Jardín Infantil*. Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva, 2(1), 75-97.
- Murua, V., Chaverini, V., Gallardo, P., Torres, P., Pedraza, M., Rozas, M., y Zorrila, A. (2017). Políticas de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas. MINEDUC. ISBN: 978-956-292-643-0
- Narváez, L. (2009). *REGGIO EMILIA, LUGAR DONDE LA INFANCIA VIVE LA CIENCIA*. Universidad de Concepción.
- Ocampo González, A. (2020). *Neurodiversidad, pedagogías de lo menor y singularidad subjetivizante: Evaluar los aprendizajes a través de la perspectiva del desempeño en la acción*. Revista Científica UISRAEL, 7(3), 151-171. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.319>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia España.

- Organización de las Naciones Unidas. (2024). *Una Comisión de investigación de la ONU acusa a Israel de crímenes de lesa humanidad y a Hamás de crímenes de guerra*. Noticias ONU.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia Y Sociedad*, 42(1), 107–113. <https://doi.org/10.22206/cys.2017.v42i1.pp107-113>
- Pandiloska, S. (2019). Práctica reflexiva: una predisposición para la autonomía profesional docente. *Revista Internacional del Conocimiento*, 34 (2), 341 –344. <https://bit.ly/3i1Nvky>
- Pardo, M., y Adlerstein, C. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo para la Estrategia Regional sobre Docentes OREALC - UNESCO*. Secretaría Técnica Estrategia Regional sobre Docentes/UNESCO.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
- Pavlou, V. (2013) *Investigating interrelations in visual arts education: Aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity*. *International Journal of Education Through Art*, Vol 9 (1)
- Peralta, V. y Hernández, L. (2021). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid, España.
- Pogge, T. (2000). *La importancia internacional de los derechos humanos*. *Revista Argentina de Teoría Jurídica*. Vol. 2, n. 1, (nov. 2000). ISSN: 1851-6843.

- Ponce, A. (2018). *El Estudio de Caso Múltiple. Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración*. Revista Publicando, 5(15), 21-34. ISSN 1390-9304.
- Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (14).
- Pugach, M., Blanton, L., Mickelson, A., y Boveda, M. (2020). *Teoría del currículo: La perspectiva que falta en la formación docente para la inclusión*. Formación del Profesorado y Educación Especial, 43(1), 85-103.
<https://doi.org/10.1177/0888406419883665>
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., & Miranda, J. (2021). *Identidad personal en niños y adolescentes: estudio cualitativo*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19(2), 320-344.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Real Academia Española. (2022). Tiempo. En Diccionario de la lengua española.
- Real Academia Española. (2023). Singularidad. En Diccionario de la lengua española.
- Reluz, F., & Cervera, M. (2021). *Precisiones del concepto persona para la formación en las ciencias educativas y del cuidado*. Revista Universidad y Sociedad, 13(2), 134-140.
- Revelo, O., Collazos, C., Jiménez, J. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Tecnológicas, vol. 21, núm. 41, pp. 115-134, 2018
- Rinaldi, C. (2001). *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspectiva from Reggio Emilia*. En "Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange. Infancia en Europa: revista de una red de revistas europeas.

- Rodino, A. M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. Revista IIDH, Vol. 61.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Editorial Aljibe, Málaga.
- Rodríguez, J. (2003). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. Investigación Educativa, 7(12), 23-40.
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). *Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate*. Universidad Alberto Hurtado.
- Rosano, S. (2010). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Ecuador.
- Rosas, R y Dadivoff, A. (2023). *Siete paradojas (que deben ser resueltas) de la educación inclusiva*. Centro Justicia Educacional.
- Rubilar, F., y Guzmán, D. (2021). *Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativos*. Actualidades Investigativas en Educación, 21(1), 1-28. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Ruiz, T. F., & Rodríguez, Y. (2008). *Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento. Una propuesta a partir de los planteamientos teóricos de Piaget y Vigotsky*. Laurus, 14(28), 97-121.
- Ruíz-Bórquez, M. J., y Grau-Cárcamo, K. (2024). *Percepción de prácticas pedagógicas inclusivas de un jardín infantil de la Fundación Integra, Valdivia, Chile*. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 8(1), 41-64.
- Sánchez-Rojo, A. (2023). *Por una educación inclusiva libre de capacitismo: la importancia de la alteridad como fundamento*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 49(2), 341-356.

- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., y Rojas, R. (2020). *Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 14(2), 191-211. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista Ciencia Unemi, vol. 12, núm. 30, pp. 143-159, 2019
- Sarmiento, A. (2004). *La investigación cualitativa en educación y la relación con el campo pedagógico*. Revista Respuestas - Universidad Francisco de Paula Santander.
- Schanzer, R. (2015). *El marco teórico de una investigación*. Psicología Política: Liderazgo
- Simón, Giné y Echeita. (2016). *Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.
- Soto, C. C. D., Tobón, M. K. G., Flores, B. A. J., y Alfán, N. L. (2024). *Análisis de las Prácticas Pedagógicas y su Impacto en la Inclusión de los Alumnos en el Aula de Preescolar*. Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar, 8(1), 4503-4520.
- Skliar, C. (2002). *ALTERIDADES Y PEDAGOGÍAS. O... ¿Y SI EL OTRO NO ESTUVIERA AHÍ?* Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79.
- Skliar, C. (2005). *La educación (que es) del otro: Argumentos y textos inquietantes sobre educación, subjetividad y alteridad*. Noveduc.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y Sociedad 8.

- Skliar, C. (2012). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. Revista Sophia. vol 11 (1) p 33-43
- Skliar, C. (2018) *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires, Noveduc, 2017, 214 pp. Propuesta Educativa, vol. 2, núm. 50, pp. 117-119, 2018
- Skliar, C. (2017). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Estudios sobre la diferencia, la educación y el lenguaje*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2020). *Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo*. Childhood & philosophy, vol. 17
- Skliar, C. y Brailovsky, D. (2021). *Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo*. Infancia y Filosofía, 17().
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso* (2da Edición). Ediciones Morata.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Documento orientador para el desarrollo de prácticas inclusivas en educación parvularia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Planificación y Evaluación. Orientaciones Técnicas Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la Buena Enseñanza Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *¿Quiénes somos?* Agencia de Calidad de la Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Orientaciones | Desde el principio. Los principios pedagógicos: La identidad del nivel de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Nota Técnica: Principio Pedagógico de Singularidad*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024). *Orientaciones para fortalecer una Educación Parvularia Inclusiva*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2024). *Transversalización del Enfoque Intercultural en Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Superintendencia de Educación. (2023). *Circular N° 586. Aprueba Circular Que Imparte Instrucciones Referidas A La Promoción De La Inclusión, La Atención Integral Y La Protección De Los Derechos De Párvulos Y Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista*. Santiago
- Symeonidou, S., Loizou, E., y Recchia, S. (2022). *La inclusión de niños con discapacidad en la educación infantil: investigación y diálogo interdisciplinario*. Revista Europea de Investigación sobre Educación Infantil, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2158632>
- Tünnermann Bernheim, C. (2010). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Revista iberoamericana de educación superior, 1(1), 120-133.

- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad.
- UNESCO. (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia*.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- UNICEF. (2022). *Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Useche, M, Artigas, W, Queipo, B y Perozo, É. (2019). Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos. Universidad de la Guajira. Disponible en: <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Vela, P. & Herrán, M. (2019). *Piezas Sueltas, El juego infinito de crear*. Litera
- Valencia, C. y Hernández, O. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa en Chile*. Atenas revista Científico Pedagógico. ISSN: 1682-2749.
- Victoriano, E. (2017). *Facilitators and barriers of the inclusion process in higher education: the perspective of tutors of Piñe-UC program*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Vidal, A. (2013). *La subjetividad como normalidad, el poder como ¿productor y las prácticas sociales de control?* EN: S. Solas, C. Oller y M. Ferrari (Coords.). Introducción a la filosofía: Argumentación filosófica, lectura académica. La Plata: EDULP. En Memoria Académica.
- Vidal Gómez, L. M., & Cardona Rivas, A. M. (2024). *Narrativas de la singularidad: Las huellas de la experiencia escolar como aporte a la construcción de una*

sensibilidad inclusiva. Revista Senderos Pedagógicos, 15(1), 153-167.
<https://doi.org/10.53995/rsp.v15i1.1201>

Yáñez, R. (2010). *La construcción social de la realidad la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann*. Ars Boni et Aequi, ISSN 0718-2457, ISSN-e 0719-2568, Vol. 6, Nº. 2, 2010, págs. 289-304. Dialnet

Yin, R. K. (1994). *Investigación sobre Estudio de Casos: Diseño y Métodos*. Segunda Edición. SAGE Publications. Thousand Oaks, California.

Zabeli, N., & Gjela, M. (2020). *Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study*. Cogent Education, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

Anexos

Anexo 1 Tabla marco referencial.

Nº	Nombre de la política o programa	Año de promulgación	Institución que la crea	Materia que regula	A quiénes se dirige	Qué aporta a la singularidad
1	Ley General de Educación N°20.370	2009	Ministerio de Educación	Acceso a la educación y garantía de derechos humanos.	A la sociedad, con la obligatoriedad de que los establecimientos educativos y docentes trabajen en sintonía con la ley.	Garantiza los derechos humanos y con ello, el derecho a la no discriminación, permitiendo un acceso a la educación para todos y todas, respetando sus diferencias.
2	Ley de inclusión (Ley 20.845)	2015	Congreso Nacional	El acceso universal a la educación	A la sociedad en su conjunto, con énfasis en instituciones y comunidades educativas	Al garantizar la no discriminación en el acceso, podría permitir comunidades de composición más diversa
3	Decreto 83	2015	Ministerio de Educación	Integración para todos los niños y las niñas con énfasis en NEE	A la sociedad, personas con NEE, familias y con la obligatoriedad de que los establecimientos y los/as docentes	Promueve la igualdad de oportunidades y enfatiza en que los y las docentes deben realizar adecuaciones curriculares pensando las características,

					trabajen en su promoción de este decreto	intereses y necesidades de los niños/as.
4	La Guía De Adaptaciones Curriculares	2016	Down España	Las adaptaciones curriculares son una estrategia de planificación y actuación del profesorado	Docentes	Considera las características individuales, para generar adaptaciones curriculares
5	Orientaciones Para La Construcción De Comunidades Educativas Inclusivas	2016	Ministerio de educación	Elimina barreras de acceso y promueve la no discriminación	Centros educativos y docentes.	En estas orientaciones se explicita una heterogeneización de la educación eliminando barreras culturales, socioeconómicas, pruebas de selección entre otras, lo que permite así no ser discriminado por su singularidad y darles valor considerando a estas personas como personas con derecho a acceder a la educación.
6	Documento Orientador para el Desarrollo	2018	Subsecretaría de	Adecuaciones curriculares en	Docentes	Son una guía para promover oportunidades de aprendizaje, las

	de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia		educación parvularia	educación parvularia		cuales respondan a sus intereses, características y necesidades y enfatizan en el respeto por las diversidades.
7	Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia	2019	Subsecretaría de Educación Parvularia	Guía para acompañar a los y las docentes a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje	Docentes	Orienta a los y las docentes a la reflexión constante desde un enfoque de derechos y valorización por la singularidad
8	Las Fichas Para Orientaciones Técnicas Desde El Enfoque Inclusivo	2023	Subsecretaría de Educación Parvularia	Guía para orientar a los/as profesionales de educación parvularia a implementar estrategias inclusivas vinculadas a la diversificación y singularidad en aulas.	Docentes de educación parvularia y sus equipos educativos	Se vincula por medio de la diversificación de la enseñanza dando valor a la singularidad al ser consideradas dentro del aula desde un enfoque integral

Fuente: Elaboración propia (2024)

Dimensión	Descripción	Objetivo específico
Perfilamiento General	1. ¿Cómo se siente el día de hoy? 2. ¿Qué edad tiene? 3. ¿De qué universidad se tituló como educadora de párvulos? 4. ¿Ha tenido otra formación profesional? 5. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como educadora de párvulos? 6. ¿En qué establecimientos ha trabajado? 7. Considerando su centro de trabajo actual ¿qué tipo de dependencia tiene? (JUNJI, VTF, INTEGRAL, Municipal) 8. ¿Puede contarnos sobre sus experiencias laborales con relación a la singularidad en el aula?	Preguntas generales para iniciar conversación
Significados de las educadoras	1. ¿Cómo definiría sus prácticas educativas? 2. ¿Qué entiende usted por singularidad? 3. ¿Cómo conformó su significado de singularidad? 4. ¿Cómo considera que se hacen presente la singularidad en el aula? 5. ¿Cómo definiría singularidad? 6. A su juicio, ¿cuáles son los principales desafíos para enfrentar la singularidad en aula?	Objetivo específico 1:
Experiencias laborales en relación con el concepto abordado	7. En la actualidad, ¿Cuáles son sus experiencias relacionadas con singularidad en su quehacer profesional? 8. ¿Considera usted que ha cambiado el significado de los conceptos de singularidad a lo largo de su trayectoria profesional? 9. ¿Ha recibido formación (capacitación universitaria - talleres) respecto a la singularidad?, ¿Qué se abordó en ella? 10. En su opinión, ¿de qué manera se puede fomentar un clima que promueva la inclusión y respeto hacia la singularidad en las aulas?	

Rol de las educadoras de párvulos.	1. ¿De qué manera influye la formación inicial y continua de las educadoras en su capacidad para abordar la singularidad? ¿Por qué? 2. ¿Cómo influyen las políticas y prácticas institucionales de los centros educativos en la forma en que las educadoras abordan la singularidad? 3. ¿Cómo trabaja colaborativamente en relación con el concepto de singularidad con el equipo educativo?	Objetivo específico 2:
Estrategias de aula para la atención a la singularidad.	1. Desde su experiencia profesional, ¿Qué estrategias pueden ser implementadas para fomentar un clima que promueva el respeto hacia la singularidad en las aulas? 2. ¿Cómo atiende la singularidad de cada niño y niña a partir de sus intereses? 3. Al momento de realizar la planificación, ¿Cuáles son las estrategias y los instrumentos que utiliza para evaluar a los niños y las niñas incorporando la singularidad del aula? 4. ¿Cómo prepara el ambiente de aprendizaje para sus experiencias?	
Contextos para la creación de significado de las educadoras de párvulos.	1. ¿De qué manera los significados que ha construido respecto a la singularidad se relacionan con sus prácticas pedagógicas en el aula? 2. ¿Qué papel juega la cultura y el contexto socioeconómico en la forma en que se aborda la singularidad en las aulas? 3. ¿Cómo cree que influye el contexto (laboral, social, cultural), en la creación propia de sus significados?	Objetivo específico 3:
Cierre	1. ¿Hay algo más que le gustaría agregar o aclarar? 2. ¿Puede hacer una síntesis sobre sus opiniones acerca de la temática abordada? 3. ¿Qué temática sugiere que podríamos incorporar en una próxima entrevista?	Preguntas de finalización

Anexo 2 Instrumento 2

Dimensión.	Focos de observación: responde al Objetivo 3	Observación.
Documentación	• Lectura del panel técnico • Lectura de planificación previa a la implementación • Cantidad de niños y niñas participantes de la jornada • Organización del tiempo • Tipo de evaluación	
Ambientes	• Caracterización del espacio (lugar a realizar la experiencia de aprendizaje) • Implementación de las experiencias de aprendizajes • Recursos utilizados: incorpora materiales no sexistas, promueve juegos y experiencias que no reproducen roles de género tradicional, incorpora materiales que evidencian distintas procedencias culturales (étnicas, geográficas, lingüísticas)	
Interacciones y Estrategias	• Lenguaje: tipos de preguntas y momentos de la experiencia en que se usan, formas en que nombra a las niñas y los niños, formas en las que nombra a su equipo de aula. • Interacción de adulta-niño/a y niño/a-niño/a. • Perspectiva de género: nombra a las personas diferenciando su género • Atiende los aprendizajes o situaciones emergentes. (solo si es el caso) • Interculturalidad/Multiculturalidad: reconocimiento y promoción de la valoración de las diferencias culturales dentro del aula.	

Anexo 3 Validadoras de instrumento

instrumentos distintos.

Sin nada más que agregar, reiteramos nuestros agradecimientos por su colaboración que sin duda será de gran ayuda para efectos de nuestros instrumentos evaluativos.

Cesar Salisto

K

NOMBRE VALIDADOR/A - RUT



FIRMA

Santiago 24 de septiembre de 2024

Además, quisiéramos que nos informará ¿Qué aspectos considera necesarios mejorar y qué elementos consideraría necesario incorporar?

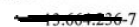
Comentario y/o sugerencias.

Estimadas me parece un instrumento muy pertinente, con mucha relación y coherencia en función de sus objetivos, sin embargo, es algo extenso y algunas preguntas deben organizarse bajo otra dimensión.

Las observaciones se dejan en el instrumento que se adjunta.

Sin nada más que agregar, reiteramos nuestros agradecimientos por su colaboración que sin duda será de gran ayuda para efectos de nuestros instrumentos evaluativos.

Lyndy Amanda Pasten

7

NOMBRE VALIDADOR/A - RUT



Santiago _25_ de _Sep_ de 2024.

Anexo 4 Documentos presentados al Comité de Ética: consentimientos y otros.

Universidad Católica Silva Henríquez

Centro Eico Científico

Antonia Fernanda Gómez Carrillo 20.885.584-6

Ignacio Javier Pareda Zapata 20.948.844-1

Fecha: 14 de octubre de 2024

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistado/a)

¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?

A través de la confidencialidad y tratamiento de los datos, y que todos los datos están protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos (Ley 19.628). Ninguna de las transcripciones de las entrevistas individuales ni del grupo focal, será compartida fuera del grupo de investigación sin previo aviso.

Si las evaluaciones resultan de acuerdo con las grabaciones de audio y/o video, se tomarán además de las entrevistas y registros descriptivos de la observación no participante en aula. Las transcripciones se almacenarán en archivos word en espacio virtual (OneDrive) al que se accede con clave institucional. Durante el transcurso de la investigación, las transcripciones solo serán compartidas con el equipo de investigación para su análisis.

Ignacio Pareda Zapata, será la investigadora encargada de resguardar y proteger la información obtenida y entregada por los educadores participantes.

¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Joyce Morales Duarte, docente de la Facultad de Educación, escuela inicial, carrera educación parvularia. Su teléfono es el +5691275084 y su email es jpareda@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/as participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Eico Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Mariana Alvarado Cornejo. Contacto: eicoinvestigacion@ucsh.cl

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

SC Autoriza la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

No autoriza la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

PRINCIPAL NOMBRE, Firma RUT director/a

Joyce Morales Duarte 16.922.432-2

Alvaro M. 20.909.723-6

Mariana Alvarado Cornejo 20.240.025-5

Centro Eico Científico de la Investigación - Universidad Católica Silva Henríquez
Seccional norte 402 - Santiago, Chile - eicoinvestigacion@ucsh.cl - Teléfono (22) 2795.022

Universidad Católica Silva Henríquez

Centro Eico Científico

Antonia Fernanda Gómez Carrillo 20.885.584-6

Ignacio Javier Pareda Zapata 20.948.844-1

Fecha: 14 de octubre de 2024

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistado/a)

¿Es obligatoria la participación? ¿Puede renunciar una vez iniciada su participación?

Usted no está obligado de ninguna manera a participar en esta investigación de seminario de grado. Si decide a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregará?

Los resultados de esta investigación se usarán para elaborar el seminario de grado, publicaciones científicas y presentaciones en volantes de investigación. En todos los casos será responsable la identidad de los participantes. La información se utilizará para analizar y contextualizar y validar la educación parvularia desde un enfoque inclusivo, atendiendo por las diversidades y singularidades de cada niño y niña.

¿Qué valores se utilizará la información que usted entregará?

En caso de que la información se utilice nuevamente, solo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa. Solo solo se hará dentro de los límites de la misma institución de seminario de grado, después de este tiempo la información será destruida.

¿A quién puedo contactar para saber más de este proyecto o si le surge dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Joyce Morales Duarte, profesora de la carrera de Educación Parvularia, Escuela de Educación Inicial, Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su teléfono es el +56 91275084 y su email es jpareda@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Eico Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Mariana Alvarado Cornejo. Contacto: eicoinvestigacion@ucsh.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA AYUDA DEL COMITÉ DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN. HE CONSIDERADO MI DECISIÓN DE PARTICIPAR EN EL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO. VA COMPRENDO LA INFORMACIÓN INCLUIDA EN EL DOCUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

☒ Acepto participar en el seminario de grado.

☐ No acepto participar en el seminario de grado.

NOMBRE, Firma y RUT de participante del SG

Joyce Morales Duarte 16.922.432-2

Alvaro M. 20.909.723-6

Centro Eico Científico de la Investigación - Universidad Católica Silva Henríquez
Seccional norte 402 - Santiago, Chile - eicoinvestigacion@ucsh.cl - Teléfono (22) 2795.022

Universidad Católica Silva Henríquez

Centro Eico Científico

Antonia Fernanda Gómez Carrillo 20.885.584-6

Ignacio Javier Pareda Zapata 20.948.844-1

Fecha: 23 de noviembre de 2024

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistado/a)

¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?

A través de la confidencialidad y tratamiento de los datos, y que todos los datos están protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos (Ley 19.628). Ninguna de las transcripciones de las entrevistas individuales ni del grupo focal, será compartida fuera del grupo de investigación sin previo aviso.

Si las evaluaciones resultan de acuerdo con las grabaciones de audio y/o video, se tomarán además de las entrevistas y registros descriptivos de la observación no participante en aula. Las transcripciones se almacenarán en archivos word en espacio virtual (OneDrive) al que se accede con clave institucional. Durante el transcurso de la investigación, las transcripciones solo serán compartidas con el equipo de investigación para su análisis.

Ignacio Pareda Zapata, será la investigadora encargada de resguardar y proteger la información obtenida y entregada por los educadores participantes.

¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Joyce Morales Duarte, docente de la Facultad de Educación, escuela inicial, carrera educación parvularia. Su teléfono es el +5691275084 y su email es jpareda@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/as participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Eico Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Mariana Alvarado Cornejo. Contacto: eicoinvestigacion@ucsh.cl

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

SC Autoriza la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

No autoriza la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

PRINCIPAL NOMBRE, Firma RUT director/a

Joyce Morales Duarte 16.922.432-2

Alvaro M. 20.909.723-6

Mariana Alvarado Cornejo 20.240.025-5

Centro Eico Científico de la Investigación - Universidad Católica Silva Henríquez
Seccional norte 402 - Santiago, Chile - eicoinvestigacion@ucsh.cl - Teléfono (22) 2795.022

Formulario de consentimiento informado para la investigación de grado, con logos de la Universidad Católica Silva Henríquez y Comité Ético Científico. El formulario contiene instrucciones y preguntas para el participante, como: '¿Es obligatorio participar?', '¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?', '¿Qué uso se va a dar a la información que usted entrega?', '¿Se volverá a utilizar la información que usted entregó?', '¿A quién puede contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?', '¿Tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación?', '¿Su comunidad puede participar de este proyecto?', y '¿Autoriza la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado?'. Incluye espacios para la firma y RUT del participante y del representante de la institución, con ejemplos de firmas y RUTs. Al final, se repite la información de contacto del Comité Ético Científico.

**CARTA DE AUTORIZACIÓN DIRIGIDA A INSTITUCIONES
PARA SEMINARIOS DE GRADO**

Estimado/a director/a:

Su comunidad ha sido invitada a participar en el seminario de grado *Diversidad y singularidad: Imaginarios sociales de las educadoras de párvulos en aulas de la R.M.* a cargo de la docente Joyce Morales Duarte, de la facultad de educación, perteneciente a la escuela de educación inicial, de la carrera de Educación Parvularia, de la Universidad Católica Silva Henríquez. El objeto de esta carta es brindarle la información para ayudarle a tomar la decisión de que su comunidad pueda participar en el presente proyecto de seminario de grado.

¿De qué se trata el seminario de grado?

El objetivo principal es analizar los imaginarios sociales de las educadoras de párvulos respecto a las diversidades y singularidades en aulas de educación parvularia en determinados centros educativos de la Región Metropolitana. Para ello, se utilizará el paradigma cualitativo, con enfoque interpretativo-comprensivo, por medio de estudio de caso, obteniendo información a través de entrevistas en profundidad y observación de las prácticas de las educadoras en aula no participante.

¿En qué consiste la participación de su comunidad?

- Para efectos de esta investigación, su comunidad ha sido invitada, a participar de la investigación la cual tiene como objetivo principal analizar los imaginarios sociales de las educadoras de párvulos respecto a las diversidades y singularidades en aulas de educación parvularia en determinados centros educativos de la Región Metropolitana. De esta manera, su participación es fundamental para describir, comparar y relacionar todo lo descrito anteriormente. Por otro lado, se esperan como resultados finales que su participación junto con las de otras educadoras de párvulos, posean puntos en común en la construcción del imaginario social que describen y proyectan en su práctica pedagógica.
- La participación de las educadoras consiste en la realización de una entrevista presencial y una observación en aula del ejercicio de su profesión.
- La duración de la entrevista es de una hora aproximadamente, al igual que la observación de aula, haciendo un total de dos sesiones presenciales, las cuales tendrán una duración de dos horas cronológicas que serán realizadas dentro del mes de octubre.

¿Tiene algún riesgo o beneficio su participación?

La participación de su comunidad es voluntaria y no remunerada. No existe ningún riesgo asociado a su participación, así como tampoco alguna retribución o beneficio directo. Sin embargo, se espera que su apoyo en este seminario de grado a través de la información compartida por las educadoras de su centro pueda ayudar a la construcción de saberes que aporten al desarrollo de la diversidad que se presenta en el aula, así como atendiendo las singularidades de cada niño y niña en establecimientos educativos que impartan educación parvularia en la región Metropolitana.

Comité Ético Científico de la Proyecto de seminario de grado – Universidad Católica Silva Henríquez
General Jofré 462 – Santiago, Chile – eticainvestigacion@ucsh.cl – Teléfono: (2) 2795 9553

¿Qué se hará con la información de este seminario de grado?

A través de la confidencialidad y tratamiento de los datos, ya que todos los datos estarán protegidos y serán tratados de acuerdo con la ley de protección de datos que rige en Chile, relativos a la protección de las personas naturales en cuanto al tratamiento de datos de carácter personal y a la circulación de estos datos (Ley 19.628). Ninguna de las transcripciones de las entrevistas individuales ni del grupo focal, será compartida fuera del grupo de investigación sin previo aviso.

Si las educadoras no están de acuerdo con las grabaciones de audio y/o video, se tomarán sólo notas de las entrevistas y registros descriptivos de la observación no participante en aula. Las transcripciones se almacenarán en archivos word en espacio virtual (OneDrive) al que se accede con clave institucional. Durante el transcurso de la investigación, las transcripciones solo serán compartidas con el equipo de investigación para su análisis.

Ignacia Peñaloza Zapata, será la investigadora encargada de resguardar y proteger la información obtenida y entregada por las educadoras participantes.

¿A quién puedo contactar para saber más de este seminario de grado?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este seminario de grado, puede contactar a Joyce Morales Duarte, docente de la facultad de educación, escuela inicial, carrera educación parvularia. Su teléfono es el +56991375084 y su email es jmoralesd@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a los derechos de los/las participantes de este proyecto de seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: eticainvestigacion@ucsh.cl

Si autoriza que su comunidad pueda participar de manera libre y voluntaria en el proyecto de seminario de grado, complete los siguientes datos:

_____ Autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.
_____ No autorizo la participación de mi comunidad educativa en el seminario de grado.

Nombre, firma y RUT director/a _____ Joyce Morales Duarte 16.922.410-2

_____ Ayleen Michelle Álvarez Rojas 20.909.723-0 _____ Marianela Ignacia Cid Alcaíno 20.240.015-9

Comité Ético Científico de la Proyecto de seminario de grado – Universidad Católica Silva Henríquez
General Jofré 462 – Santiago, Chile – eticainvestigacion@ucsh.cl – Teléfono: (2) 2795 9553

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Usted no está obligado/a de ninguna manera a participar en esta investigación de seminario de grado. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión negativa alguna para usted.

¿Qué uso se va a dar a la información que usted entregue?

Los resultados de esta investigación se usarán para elaborar el seminario de grado, publicaciones científicas y presentaciones en coloquios de investigación. En todos los casos será resguardada la identidad de las participantes. La información se utilizará para ayudar a concientizar y visibilizar la educación parvularia desde un enfoque inclusivo, atendiendo así las diversidades y singularidades de cada niño y niña.

¿Se volverá a utilizar la información que usted entregue?

En caso de que la información se utilice nuevamente, solo podrá hacerse con los datos anonimizados en una investigación científica, que continúe en la misma línea investigativa. Esto solo se hará dentro de los próximos 6 meses posteriores al seminario de grado, después de este tiempo la información será destruida.

¿A quién puedo contactar para saber más de este proyecto o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Joyce Morales Duarte, profesora de la carrera de Educación Parvularia, Escuela de Educación Inicial, Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Su teléfono es el +56 991375084 y su email es jmoralesd@ucsh.cl

Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este seminario de grado, puede contactar al Comité Ético Científico de la Investigación de la Universidad Católica Silva Henríquez, presidido por Marina Alvarado Cornejo. Contacto: eticainvestigacion@ucsh.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO Y HE PODIDO HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE SEMINARIO DE GRADO, CON LA FINALIDAD DE COMPRENDER LOS ALCANCES DE MI PARTICIPACIÓN. HE CONOCIDO MI DERECHO A RETIRARME CUANDO LO DESEE, Y LOS DERECHOS QUE ME ASISTEN, TAL COMO CONSTA EN LA INFORMACIÓN FACILITADA EN EL ESCRITO DE LA PRESENTE CARTA.

- _____ Acepto participar en el seminario de grado.
_____ Acepto participar del seminario de grado y ser grabado/a en audio.
_____ No acepto participar en el seminario de grado.

Nombre, firma y RUT de participante del SG _____

Joyce Morales Duarte 16.922.410-2

Nombre, firma y RUT ministro/a de fe de la institución _____

Ayleen Michelle Álvarez Rojas 20.909.723-0.

Comité Ético Científico de la Investigación – Universidad Católica Silva Henríquez
General Jofré 462 – Santiago, Chile – eticainvestigacion@ucsh.cl – Teléfono: (2) 2795 9553

Marianela Ignacia Cid Alcaíno 20.240.015-9

Antonia Fernanda Gómez Carreño
20.885.384-8.

Ignacia Jesús Peñaloza Zapata
20.648.844-1

Fecha: _____ de _____ de _____

(Firmas en duplicado: una copia para el/la participante y otra para el/la entrevistador/a)



Comité Ético Científico de la Investigación – Universidad Católica Silva Henríquez
General Jofré 462 – Santiago, Chile – eticainvestigacion@ucsh.cl – Teléfono: (2) 2795 9553

Anexo 6 Matriz de bajada de información previa al análisis

Tabla de muestra para verla en mayor detalle y completa, visite el vínculo al posicionarse en la tabla

Categoría	Preguntas	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
Significados de las educadoras - Experiencias laborales en relación al concepto abordado	¿Cómo definiría sus prácticas educativas?	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora
Atienden al Objetivo específico 1	¿Qué entiende usted por singularidad?	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora	respuesta de la educadora