



**Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial**

**“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS IMPLEMENTADAS POR AGENTES  
EDUCATIVOS QUE PARTICIPAN EN LOS PROCESOS INCLUSIVOS DE  
INFANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL EN JARDINES INFANTILES DE LA  
REGIÓN METROPOLITANA”**

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR EN EDUCACIÓN  
ESPECIAL CON ESPECIALIDAD EN PERSONAS CIEGAS Y RETOS MÚLTIPLES

**AUTORAS:**

ANTONIA ALARCÓN NÚÑEZ  
ANAÍS GÓMEZ GONZÁLEZ  
PAZ OLIVARES OSORIO

**PROFESORA GUÍA:**

LUCÍA MILLÁN BRICEÑO

**SANTIAGO DE CHILE, 2025**

2025- Antonia Alarcón; Anaís Gómez; Paz Olivares.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, cuyo amor incondicional y fe en mí fueron mi faro en los momentos más oscuros. Gracias por creer en mí incluso cuando yo misma dudaba, y por enseñarme a seguir adelante con fuerza y determinación.

A mi hermano Emilio, por ser mi inspiración para seguir este bello camino, por mostrarme el amor incondicional y enseñarme a mirar la vida de otra manera.

A mi familia extendida, por ser mi red de apoyo y por recordarme con su aliento y cariño que nunca estaba sola, incluso en los momentos más difíciles.

A Paz y Anaís, amigas y compañeras de este viaje, quienes desde el inicio de la carrera fueron un pilar fundamental. Su apoyo, risas y compañía hicieron más llevadero cada paso de este proceso.

A mis amigas de la vida Sofía, Valentina, Ignacia y Sofia, por su apoyo constante y por demostrarme que la verdadera amistad trasciende cualquier circunstancia.

A Bigotes, mi fiel compañero, cuyos ronroneos llenaron de calma y alegría este proceso. Esta memoria es tan tuya como mía.

Esta memoria no solo refleja mi esfuerzo, sino también el amor, la confianza y el apoyo de todas las personas que estuvieron a mi lado cuando más lo necesitaba.

**Antonia Alarcón Núñez**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi familia, amigos y equipo de trabajo. Sin su apoyo y compañía, esta investigación habría sido mucho más complicada y tediosa.

Un agradecimiento muy especial para mi mamá, Natalia, quien con su amor y apoyo incondicional permitió que pudiera estudiar.

Por último, quiero dedicar un espacio a mis hijas perrunas Shinzu y Selena, quienes con su compañía y amor fueron mi refugio en las largas noches de desvelo.

**Anaís Gómez González**

A mi Mimi, desde el momento en que llegaste a mi vida te convertiste en la razón por la cual nunca dejaré de luchar. Desde pequeñito has tenido que enfrentar desafíos mientras yo crecía contigo, pero todo es con el propósito de construir un mejor futuro para ambos. Gracias mi cabecita de codorniz, por acompañarme en las innumerables noches de estudio, por tu paciencia al comprender que muchas veces la mamá no tenía tiempo, por ser mi eterno acompañante y mi primer amor infinito. Después de mucho esfuerzo, la mamá lo logró, y todo fue gracias a ti.

A mi familia, por todo el apoyo incondicional que siempre me han brindado. En especial, a mi madre, por ser mi ejemplo de fortaleza, y a mi hermano Cristian, que efectivamente no evitaste que me tropezara, pero gracias a tu bastón me mostraste la grandeza del mundo de la discapacidad visual.

A mi Mati, aunque no iniciaste este proceso conmigo, llegaste en el momento preciso para ser mi refugio en mis momentos de debilidad. Gracias por agarrarme fuerte de la mano y ayudarme a calmar la tormenta con inteligencia y resiliencia. Hasta que todo sea como soñamos mi amor. Te amo, lo suficiente.

También quiero agradecer a quienes, en algún momento de mi formación, me permitieron entrar en sus vidas y apoyarlos. Carla, Miguel y Trini, gracias por demostrarme que elegí el camino correcto al dedicarme a la pedagogía.

**Paz Olivares Osorio**

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>3</b>
<b>ÍNDICE.....</b>	<b>6</b>
<b>LISTADO DE SIGLAS.....</b>	<b>8</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Antecedentes.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Planteamiento del problema.....</b>	<b>21</b>
<b>1.5 Preguntas de la investigación.....</b>	<b>23</b>
<b>1.5.1 Pregunta central.....</b>	<b>23</b>
<b>1.5.2 Preguntas auxiliares.....</b>	<b>23</b>
<b>1.6 Objetivos de la investigación.....</b>	<b>24</b>
<b>1.7 Justificación.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Primera infancia.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1.1 Educación parvularia.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2 Estrategias pedagógicas en educación parvularia.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.3 Inclusión educativa.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1.4 Discapacidad visual.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO III: MARCO REFERENCIAL METODOLÓGICO.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Paradigma.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 Diseño y enfoque de investigación.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.1 Diseño de investigación.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2.2 Enfoque de la investigación.....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 Sujetos de estudio.....</b>	<b>36</b>
<b>3.4 Método de recolección de información.....</b>	<b>37</b>
<b>3.4.1 Entrevista.....</b>	<b>37</b>
<b>3.4.2 Observación no participante.....</b>	<b>37</b>
<b>3.5 Categorías y subcategorías derivadas de la investigación.....</b>	<b>38</b>
<b>3.5.1 Dimensión: Trabajo pedagógico en el aula.....</b>	<b>39</b>
<b>3.6 Unidad de análisis.....</b>	<b>43</b>
<b>3.7 Criterios de rigor científico.....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.1 Objetividad.....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.2 Validez.....</b>	<b>44</b>
<b>3.7.3 Relevancia.....</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>46</b>
<b>4. Dimensión: Trabajo pedagógico en el aula.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Categoría: Formación sobre discapacidad visual.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.1 Subcategoría: Educación superior en discapacidad visual.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.2 Subcategoría: Experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual..</b>	<b>48</b>

4.1.3 Subcategoría: Autoformación en discapacidad visual.....	50
4.2 Categoría: Planificación Educativa.....	51
4.2.1 Subcategoría: Metodología educativa.....	51
4.2.2 Subcategoría: Recursos didácticos.....	52
4.2.3 Subcategoría: Instrumentos de evaluación.....	54
4.2.4 Subcategoría: Estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual.....	55
4.3 Categoría: Agentes educativos.....	61
4.3.1 Subcategoría: Profesionales educativos.....	61
4.3.2 Subcategoría: Familia.....	63
Fuente: Entrevistas agentes educativos C.....	65
4.3.3 Subcategoría: Redes de apoyo.....	65
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIONES.....</b>	<b>67</b>
5.1 Categoría: Formación sobre discapacidad visual.....	67
5.1.1 Educación superior en discapacidad visual.....	67
5.1.2 Experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual.....	68
5.1.3 Autoformación en discapacidad visual.....	68
5.2 Categoría: Planificación educativa.....	69
5.2.1 Metodología educativa.....	69
5.2.2 Recursos didácticos.....	71
5.2.4 Estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual.....	72
5.3 Categoría: Agentes educativos.....	74
5.3.1 Profesionales educativos.....	74
5.3.2 Familia.....	76
5.3.3 Redes de apoyo.....	76
5.4 Discusiones sobre las potencialidades y desafíos de los agentes educativos.....	77
5.4.1 Discusión sobre las potencialidades de los agentes educativos.....	77
5.4.2 Discusión sobre los desafíos de los agentes educativos.....	78
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>80</b>
6.1 Conclusiones.....	80
6.2 Limitaciones.....	86
6.3 Proyecciones.....	86
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>

## LISTADO DE SIGLAS

**CPEIP:** Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

**D° 67:** Decreto 67/2018.

**D° 83:** Decreto 83/2015.

**D° 170:** Decreto 170/2010.

**DUA:** Diseño Universal para el Aprendizaje.

**JUNAEB:** Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

**JUNJI:** Junta Nacional de Jardines Infantiles.

**MBE:** Marco para la Buena Enseñanza.

**MBE EP:** Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia.

**MINEDUC:** Ministerio de Educación.

**NEE:** Necesidades educativas especiales.

**NEEP:** Necesidades educativas especiales permanentes.

**NEET:** Necesidades educativas especiales transitorias.

**ONCE:** Organización Nacional de Ciegos Españoles.

**PIE:** Programa de Integración Escolar.

**SENADIS:** Servicio Nacional de Discapacidad.

**UMCE:** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**UNICEF:** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

## **NOTA PREVIA AL LECTOR**

En el presente documento se usan términos como "el agente educativo", "el docente", "el profesor", "el educador", "el párvulo", "el estudiante", "el alumno", "infante", "el niño" "el compañero" y sus formas plurales de manera neutra para englobar tanto a hombres como a mujeres. Esta decisión se debe a la falta de un consenso universal sobre cómo referirse conjuntamente a ambos sexos en el idioma español.

## RESUMEN

Esta investigación se enfoca en las estrategias pedagógicas utilizadas por agentes educativos que atienden a niños con discapacidad visual en tres jardines infantiles ubicados en la Región Metropolitana. El objetivo de la investigación fue analizar dichas estrategias pedagógicas empleadas por agentes educativos para favorecer los procesos inclusivos de párvulos que presentan discapacidad visual. Se realizaron entrevistas a educadores de jardín infantil y técnicos de educación infantil que trabajan con niños que presentan dicha discapacidad. Además, se observaron clases en los tres establecimientos considerados para este estudio. Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas a los agentes educativos, las cuales se triangularon con las observaciones de aula. Los resultados muestran que las estrategias empleadas responden a desempeños empíricos desarrollados en el contexto educativo como praxis en la atención de estos estudiantes. Es necesario que las instituciones estatales o formadoras desarrollen procesos de formación y actualización basados en sustentos teóricos para las comunidades educativas que atienden a niños con discapacidad visual.

**Palabras clave:** Formación en discapacidad visual, infantes con discapacidad visual, agentes educativos, estrategias pedagógicas para infantes con discapacidad visual.

## ABSTRACT

This research addresses the implementation of pedagogical strategies used by educational agents who serve children with visual disabilities in three kindergartens located in the Metropolitan Region. The objective of the research was to analyze these pedagogical strategies used by educational agents to promote inclusive processes for children with visual disabilities. Interviews were conducted with kindergarten educators and early childhood education technicians who work with children who have this disability. In addition, classes were observed in the three establishments considered for this study. A content analysis was carried out on the interviews with educational agents, which were triangulated with classroom observations. The results show that the strategies used respond to empirical performances developed in the educational context as praxis in the care of these students. It is necessary that state or training institutions develop training and updating processes based on theoretical foundations for educational communities that serve children with visual disabilities.

**Keywords:** Training in visual disability, infants with visual disabilities, educational agents, pedagogical strategies for infants with visual disabilities.

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en las estrategias pedagógicas que emplean los agentes educativos que trabajan con infantes con discapacidad visual, considerando casos de ceguera o baja visión, en jardines infantiles de la Región Metropolitana. El término agentes educativos se refiere a los profesionales que desempeñan sus labores pedagógicas en el nivel inicial (Rubilar y Guzmán, 2021).

Actualmente en Chile, aunque existe una Guía de Apoyo Técnico – Pedagógico que ofrece el MINEDUC (2008) con recomendaciones en que se incluye el trabajo con infantes que presentan discapacidad visual. No obstante, es un documento que requiere una urgente actualización, puesto que debiera estar alineado con las Bases Curriculares vigentes de la educación parvularia (CPEIP-MINEDUC, 2018). Esto genera la necesidad de implementar nuevas orientaciones que respondan a la diversidad de estudiantes, incluyendo, por cierto, las referidas a la discapacidad visual.

La educación inclusiva en Chile enfrenta desafíos, pues es importante destacar que la formación especializada para la atención y educación de personas con ceguera y baja visión en Chile, se realiza únicamente, en la carrera de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples, la cual se imparte en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). A su vez, la formación en educación parvularia y técnicos en educación de párvulos, si bien en los últimos años se ha ido incorporando asignaturas para la atención de personas con discapacidad en general. Sin embargo, no existe aún una formación específica que aborde la atención de personas con discapacidad visual en el nivel de educación preescolar.

Esto genera la necesidad de investigar cómo los agentes educativos abordan la enseñanza de estos estudiantes. Primero se requiere indagar de qué manera el Estado se ha hecho responsable para crear políticas públicas inclusivas y de qué forma los agentes educativos buscan o intentan hacerse cargo de la enseñanza de infantes con discapacidad visual.

En consideración de lo expuesto es de interés investigar ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que deben implementar los agentes educativos que participan en los procesos inclusivos de infantes con discapacidad visual en jardines infantiles de la Región

Metropolitana? Para esta investigación se abordó el trabajo realizado en tres jardines de dicha región que trabajan con infantes con discapacidad visual.

La presentación de esta memoria de título se divide en seis capítulos. En el primero de ellos, se aborda la presentación del problema, exponiendo el marco normativo de la educación parvularia en Chile, los objetivos de esta investigación y su respectiva justificación.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico referencial, en el que se evidencia la revisión bibliografía sobre educación inclusiva para párvulos con discapacidad visual.

En el tercer capítulo, se presenta el marco metodológico, basado en el paradigma cualitativo, con un análisis que considera el enfoque etnográfico, los participantes del estudio, y el método de recolección de datos, basado principalmente en la recogida de información desde entrevistas semiestructuradas realizadas a educadores de párvulos y técnicos en educación de párvulos de los tres establecimientos educativos considerados en el estudio. El contenido de estas entrevistas será analizado como corpus base por medio del análisis de contenido con apoyo de la herramienta informática ATLAS.ti para el etiquetado de categorías. Además, se contempló la observación de clases como otra fuente de información, con el objetivo de triangular los datos obtenidos.

Los resultados de los análisis propuestos son presentados en el cuarto capítulo. En este apartado, se analizan las citas obtenidas de las entrevistas que recogen las declaraciones de los agentes educativos, y se relacionan con las observaciones de clases. Esto se realiza con el fin de clarificar y articular los contenidos que evidencian los agentes educativos en función de la realización de los procesos pedagógicos con infantes que presentan discapacidad visual.

En cuanto al quinto capítulo, se presentan las discusiones con relación a las categorías emergentes que surgieron luego de realizar el análisis de contenido. En el último capítulo, se exponen las conclusiones y se analiza el cumplimiento de los objetivos. Además, se reflejan las limitaciones del estudio y se proponen futuras proyecciones.

## CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

La educación inicial abarca los niveles de sala cuna, nivel medio, primer y segundo nivel de transición, equivalentes a pre-kínder y kínder. Sin embargo, es importante destacar que solo el nivel de kínder es obligatorio, según lo establecido por la Ley N° 20.710 de 2013, que es una “Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor” (p.1)

La educación parvularia promueve la enseñanza a infantes “desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica. Su objetivo es favorecer los aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol de educador” (Congreso Nacional de Chile, 2021, p.1). El hogar es el primer entorno educativo de un niño, por ende, los jardines infantiles deben potenciar sus redes de apoyo y trabajar en conjunto, porque la familia es un componente activo en el proceso educativo de los párvulos, y su participación es crucial para el éxito del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. Todo esto tiene como finalidad proporcionar un ambiente educativo que favorezca el proceso de enseñanza de los infantes.

En los niveles de educación parvularia, los cambios que experimentan los infantes vienen condicionados por múltiples factores que deben contemplarse al momento de brindar el apoyo necesario. Esta etapa implica una importante transición que conlleva nuevos desafíos. Adicionalmente, “las docentes y asistentes relevan la importancia de las familias en los procesos de transición, declarando incluso el trabajo con los padres como una de las funciones centrales de su rol docente” (Jadue, 2016, p. 171). Esto subraya la importancia que conlleva el núcleo familiar de los párvulos, pues estos brindan las experiencias previas para que los niños sean partícipes en el entorno, asimismo brindan la contención emocional necesaria, aspectos que no se enseñan a través del currículum pero que influyen directamente en el proceso de aprendizaje.

Los primeros años de vida de las personas son fundamentales para el desarrollo del conocimiento, dado que en esta etapa los infantes experimentan una intensa actividad neuronal y se crean nuevas estructuras cognitivas. El aprendizaje en la primera infancia se debe a la interacción que experimentan con los diversos estímulos del entorno, que representan una gran fuente de información gracias a la alta receptividad que caracteriza esta etapa.

En cuanto a los métodos de aprendizaje, los niños adquieren conocimientos a partir de su entorno, razón por la cual es pertinente señalar la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget (1936). Esta teoría destaca el rol fundamental de la infancia en el progreso de la inteligencia, ya que los infantes comprenden su entorno a través de la exploración. Por ende, estos procesos cognitivos son una reestructuración gradual del desarrollo mental, debido a la maduración biológica y el cambio constante en las habilidades cognitivas, que varían según la etapa de edad biológica y cómo estas juegan un papel importante en las interacciones con el medio.

Piaget (1936) propuso cuatro etapas en su teoría del desarrollo cognitivo. La primera etapa es el periodo sensoriomotor, que abarca desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje. Durante esta etapa, los niños conforman gradualmente su conocimiento y comprensión del entorno al integrar experiencias sensoriales a través de la manipulación física de los objetos mediante sus sentidos. Uno de los hitos más importantes de esta fase es la adquisición del concepto de permanencia del objeto que se logra al finalizar esta etapa.

La segunda etapa se conoce como el periodo preoperacional, que comienza alrededor de los 2 años, cuando el niño empieza a desarrollar sus habilidades lingüísticas, y se extiende hasta los 7 años. Durante esta fase, el juego se vuelve más habitual y significativo. No obstante, el infante enfrenta dificultades para considerar diferentes perspectivas.

Las siguientes etapas son de operaciones concretas y de operaciones formales, a pesar de lo expuesto no se ahondará más en los últimos dos estadios, debido a que ocurren a partir de los 7 años y en esta investigación el rango etario es hasta los 6 años, que es cuando los infantes egresan de la educación parvularia.

La educación parvularia es fundamental para el desarrollo de los niños, ya que proporciona aprendizajes significativos que perduran a lo largo de toda la vida. Esto se debe a la plasticidad cerebral, que permite a los infantes potenciar la comunicación comprensiva y expresiva, la interacción y comprensión social, el desarrollo emocional, la motricidad, entre otras habilidades (Legue, 2021). Por este motivo, la educación parvularia es la piedra angular de la educación integral, puesto que los párvulos adquieren las destrezas que les permitirá ser personas activas en la sociedad.

Además, la relevancia de este nivel educativo se encuentra en la detección temprana de posibles necesidades educativas especiales en algunos niños. Por ello, los educadores

deben brindar los apoyos adecuados tanto al párvulo como a su familia, considerando, el impacto en su desarrollo y calidad de vida.

Según el Ministerio de Educación (2016), las necesidades educativas especiales (NEE) se definen como el periodo de tiempo que se brindan los apoyos específicos que precisan algunos estudiantes para interactuar dentro del contexto escolar. A partir de esta definición surgen los términos de necesidades educativas especiales permanentes (NEEP) y necesidades educativas especiales transitorias (NEET). El primero se refiere a estudiantes que requieren apoyo especializado y de carácter integral durante toda su trayectoria escolar, mientras que el segundo nivel se aplica cuando un estudiante necesita apoyo especializado durante solo un periodo limitado de la trayectoria escolar.

Referente al proceso de inclusión en la educación parvularia, que es el foco de interés de la presente investigación, el anexo 1 expone las patologías visuales más comunes dentro de este nivel educativo. Dependiendo del caso, un párvulo puede presentar NEET o NEEP. Asimismo, algunos párvulos pueden presentar otras patologías que generan afecciones visuales como nistagmus, estrabismo y errores refractivos típicos, como la miopía, astigmatismo e hipermetropía. Estas patologías se diferencian porque, con el cuidado adecuado, no suelen generar discapacidad visual.

## **1.2 Datos estadísticos de educación parvularia**

Según el último Censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística (2017), la población de infantes entre 0 a 8 años alcanza el 12%. En cuanto a la educación parvularia, la Defensoría de la Niñez (2022) indica que el número de matrículas en educación parvularia es de 741.645 infantes. Además, según el SENADIS (2022) aproximadamente el 4,7% de la población de 2 a 17 años presenta una discapacidad leve a moderada, mientras que el 10% tiene una discapacidad de carácter severa, lo cual manifiesta que el 14,7% de niñas, niños y adolescentes presentan alguna discapacidad. Dentro de ese porcentaje, se aprecia que el 4,1% presenta alguna condición visual.

En el contexto específico de la educación inicial, se observa que el 9% de infantes con discapacidad asisten a establecimientos educacionales. La educación parvularia es el tercer nivel educativo dónde más acuden estudiantes con discapacidad en Chile, puesto que en primer lugar se encuentra la educación básica con un 60,7% y luego la educación media con un 28,7%. Por lo tanto, el estudiar los aspectos de este nivel educativo es de gran importancia para el proceso de inclusión de la educación chilena, ya que la educación parvularia

proporciona las primeras herramientas para que los párvulos continúen y enfrenten los siguientes niveles educativos de manera autónoma e independiente, favoreciendo su desarrollo.

### 1.3 Marco Normativo

En este apartado se presentan las leyes y normativas, por las cuales se rige la educación parvularia en Chile para asegurar su calidad y accesibilidad para todos los niños y niñas, puesto que son relevantes para comprender la realidad en la cual se sitúa esta investigación:

Tabla 1

*Marco Normativo en Chile*

<b>Marco Normativo en Chile</b>	
<b>Decreto N.º 352 (2004)</b> Reglamenta Ejercicio de la Función Docente	Para ejercer la docencia en Chile, se debe contar con título de profesor o normalista en una Universidad, Institutos Profesionales, Escuelas Normales reconocidas por el Estado. Además, se debe estar inscrito en el Colegio de Profesores.
<b>Ley N.º 20.370 (2009)</b> Ley General de Educación	Representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile, a continuación, se exponen los principales principios: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece la universalidad y educación permanente, ya que la educación debe ser accesible para las personas.</li> <li>• Mejorar la calidad educativa.</li> <li>• El sistema educativo se inclina al paradigma de la integración e inclusión.</li> <li>• Compromiso y participación, pues cada persona debe colaborar y relacionarse en la comunidad educativa.</li> <li>• Claridad para la divulgación de datos en el sistema educativo.</li> <li>• Flexibilidad, debido a que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante y situaciones.</li> </ul>
<b>Ley N.º 20.422 (2010)</b> Establece las normas sobre la igualdad de oportunidades y plena inclusión social para personas con discapacidad	El artículo 1º señala que el propósito de esta Ley es garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con la meta de lograr su plena

	integración social, promoviendo sus derechos y eliminando las barreras discriminatorias.
<b>Ley N.º 20.529 (2011)</b> Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, Básica y Media y su fiscalización	Es obligación del Estado de Chile promover y garantizar una educación de excelencia en los diversos niveles educativos. Por lo tanto, para que los establecimientos cumplan con la calidad requerida, se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad. En adición, el sistema busca garantizar la igualdad, ya que todos los estudiantes deben acceder a una educación de excelencia.
<b>Ley N.º 20.710 (2013)</b> Reforma Constitucional que Establece la Obligatoriedad del segundo Nivel de Transición y Crea un Sistema de Financiamiento Gratuito desde el Nivel Medio Menor	El Estado de Chile fomenta la educación inicial, creando un sistema que permite a los párvulos acceder a nivel medio menor sin costo, con el fin de garantizar el acceso a la educación parvularia. Asimismo, esta Ley establece que el segundo nivel de transición, kínder, sea de asistencia obligatoria y es el requisito primordial para acceder a la educación básica.
<b>Ley N.º 20.832 (2015)</b> Crea la Autorización de Funcionamiento de Establecimientos de educación parvularia.	Esta Ley busca respetar los derechos de los niños en su primera infancia y se entiende por establecimientos de educación inicial, solo aquellos jardines que cuenten con autorización del Ministerio de Educación, para así operar de manera oficial, en dónde se les brinde atención integral a los párvulos, promoviendo su pleno desarrollo.
<b>Ley N.º 20.845 (2015)</b> De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado.	Cuenta con principios que promueven la no discriminación, fomentando la inclusión en los establecimientos escolares. Además, la Ley señala que los colegios subvencionados con aportes del Estado serán gratuitos de manera progresiva. Por último, se propone una educación integral, flexible, diversa y responsable.
<b>Ley N.º 20.835 (2015)</b> Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y Modifica Diversos Cuerpos Legales	Se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, esta institución colabora de manera directa con el ministro de Educación promoviendo una educación de calidad para el pleno desarrollo infantil.
<b>Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), derivado de la Ley N.º 20.903</b>	Enfrenta los desafíos de la docencia actual, otorgando nuevos estándares que deben alcanzar los profesores. Se establecen los siguientes dominios: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>2. Dominio B: Creación de un ambiente propicio.</li> <li>3. Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños.</li> </ol>

	4. Dominio D: Compromiso y desarrollo profesional.
--	--

Fuente: Elaboración propia.

En Chile se está trabajando para favorecer una educación inclusiva, como lo señala el marco normativo previamente expuesto. Además, existen estrategias para garantizar que la educación sea accesible para los párvulos con discapacidad. Una de estas estrategias es abordada por el Decreto N° 83, que establece el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) desde el año 2015. El DUA lo conforman un conjunto de principios que buscan proporcionar igualdad de oportunidades en el aprendizaje, ofreciendo flexibilización curricular y considerando la diversidad del estudiantado mediante tres pilares, tal como se plantea en el siguiente cuadro:

Tabla 2

*Síntesis principios DUA*

<b>1. Principio de múltiples medios de participación y compromiso</b>	<b>2. Principio de múltiples medios de presentación y representación</b>	<b>3. Principio de múltiples medios de acción y expresión</b>
Se refiere a las distintas estrategias para captar el interés de los estudiantes y que estos se involucren en su propio aprendizaje.	Otorga múltiples formas de presentar el contenido con el fin de beneficiar el aprendizaje de los alumnos.	Se enfoca en otorgar a los estudiantes distintos medios para expresar lo aprendido.

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, el DUA es una herramienta que permite a los agentes educativos la posibilidad de diversificar su enseñanza para beneficio de los párvulos.

Es importante considerar la nueva institucionalidad y el marco normativo en la educación parvularia que enfoca su interés en el niño, asegurando las condiciones esenciales para su aprendizaje y bienestar en todos los establecimientos educativos a lo largo del país (Devia, 2017, p. 5). Por lo tanto, la experiencia educativa debe incorporar la diversidad estudiantil y considerar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que busca proporcionar igualdad de oportunidades en el aprendizaje adaptándose a las diversas necesidades de los estudiantes.

Según lo abordado en el presente capítulo, la normativa vigente en Chile permite que estudiantes con discapacidad accedan a la educación, aunque la Ley General de Educación (2009) establece que el primer nivel de transición no es obligatorio. Entonces ¿De qué

manera se implementan las adecuaciones pedagógicas en los niveles iniciales a infantes con discapacidad?

En el año 2008, el MINEDUC creó las guías de Apoyo Técnico – Pedagógico: NEE en el nivel de educación parvularia , que señalan diversas prácticas docentes, a fin de generar un aula inclusiva, cuyo propósito es “facilitar la comprensión de los niños y niñas menores de 6 años que presentan NEE permanentes y transitorias de mayor prevalencia en nuestro país y de entregar sugerencias para el desarrollo de procesos educativos de calidad” (p.5). Esto genera la necesidad de implementar nuevas orientaciones, que respondan a la necesidad de los estudiantes con discapacidad visual. No obstante, es un documento desactualizado, producto de las modificaciones de las Bases Curriculares de la educación parvularia (CPEIP-MINEDUC, 2018).

Para abordar esta necesidad, el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) desarrolló mesas de trabajo en la Región Metropolitana, incluyendo , incluyendo una mesa de atención temprana que se encarga de coordinar programas para prevenir el rezago de párvulos, todo esto vinculado con el Sistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo. Además, en este trabajo participan otras entidades vinculadas a la niñez, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el Consejo de Infancia (SENADIS, s.f). Considerando que la educación parvularia es un derecho y que la normativa que la regula es fundamental para garantizar su cumplimiento, es evidente que respetar este marco legal es de gran relevancia. Esto se debe a que constituye la principal herramienta para la mejora constante de las instituciones educativas y en última instancia, a la calidad de la educación y la inclusión educativa.

Las Leyes son fundamentales para prohibir o determinar ciertas conductas de una comunidad (MINEDUC, s.f), ya que definen el funcionamiento de las escuelas, hospitales, municipalidades, los poderes gubernamentales y cualquier organismo estatal (Congreso de la Nación Argentina, s.f). Por lo tanto, cada docente debe poseer una formación pertinente relacionada a leyes educativas, puesto que estas otorgan un marco referencial que se debe cumplir para velar por el bienestar estudiantil. Por tanto, esta normativa establece los parámetros de acción que cada profesor debe cumplir, así como el contenido conceptual que se debe enseñar.

Con el objetivo de impulsar el avance educativo en las instituciones de educación inicial y enfatizar el rol docente como guía y creador de experiencias educativas efectivas, se

formó una coalición integrada por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades. En 2003, esta alianza presentó el Marco para la Buena Enseñanza, el cual fue actualizado en el año 2021 (CPEIP-MINEDUC, 2021). Este documento ofrece una perspectiva crítica sobre los nuevos desafíos de la pedagogía en el siglo XXI, estableciendo estándares de desempeño y actuación docente, el cual busca que los estudiantes asuman un rol activo en su propio aprendizaje.

#### **1.4 Planteamiento del problema**

En la educación parvularia, existen diversas estrategias pedagógicas que garantizan aprendizajes significativos y es deber de cada docente diversificar su enseñanza en educación parvularia y cumplir con los estándares solicitados por las normativas legales vigentes. En este caso, el proceso educativo debe basarse en el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia del año 2019 (CPEIP-MINEDUC, 2019), que se estructura en 4 dominios:

- a. **Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje:** Alude a las competencias que deben poseer educadores de párvulos para promover aprendizajes significativos, esto implica planificar, evaluar e implementar el currículum actualizado. Por último, este dominio es relevante para que los niños adquieran conocimientos de gran importancia para su desarrollo integral.
- b. **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Se centra en la creación y mantenimiento continuo de espacios educativos que fomentan el desarrollo de conocimientos y aptitudes en infantes. Es de vital importancia, porque pretende que los educadores promuevan entornos de aprendizajes participativos, cuyos protagonistas son los párvulos.
- c. **Enseñanza para el aprendizaje de todos los niños:** Aborda las competencias que poseen los educadores deben tener para implementar diversas prácticas pedagógicas que respondan a la diversidad de los párvulos.
- d. **Compromiso y desarrollo profesional:** Se refiere a las responsabilidades éticas y profesionales, como el perfeccionamiento continuo de las prácticas docentes y la adquisición de nuevos conocimientos.

Estos dominios exponen las distintas competencias profesionales que deben poseer los educadores de párvulos. Para potenciar las habilidades descritas, es pertinente que los docentes se capaciten en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que

impacten significativamente en los procesos de aprendizaje de los niños. En el caso de infantes que presentan discapacidad visual, la implementación de estos dominios adquiere mayor importancia, ya que requieren adecuaciones personalizadas.

En el contexto de la educación parvularia, a nivel mundial se ha producido un cambio hacia un paradigma de integración e inclusión en las comunidades. Por ende, en el ámbito de la docencia en las etapas iniciales, los profesores han incorporado nuevas estrategias que permiten diversificar el aprendizaje de los niños. A continuación se exponen algunos ejemplos de cómo diferentes regiones abordan este proceso:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2021) expuso que Europa busca eliminar las barreras que impiden la participación, brindando los apoyos y adaptaciones individuales para asegurar que cada estudiante desarrolle su máximo potencial, considerando a toda la diversidad estudiantil. Por ejemplo, España se encuentra constantemente revisando nuevas estrategias para diversificar la enseñanza infantil, mientras que Polonia se encuentra invirtiendo en diferentes recursos, otorgando asesorías a docentes. Suiza y Nueva Zelanda brindan oportunidades educativas de calidad, respetando la individualidad de cada infante.

China enfrenta obstáculos en la implementación efectiva de la inclusión educativa infantil debido a la disparidad en el desarrollo educacional entre zonas urbanas y rurales. Las zonas urbanas poseen acceso a mejores recursos pedagógicos que las zonas rurales (Xing, 2017).

En América Latina, existen documentos y leyes que buscan fomentar las prácticas inclusivas, basadas en el derecho de todos los niños a recibir una educación de calidad sin importar sus características individuales. Estas prácticas promueven la integración de infantes con discapacidad, brindando adaptaciones curriculares, apoyo pedagógico y recursos tecnológicos (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2017).

En Chile, para fomentar el proceso de inclusión de párvulos con NEE se han elaborado las Guías de Apoyo Técnico – Pedagógico (2008). Además, existen normativas como la Ley N.º 20.422 que garantizan la plena inclusión de personas con discapacidad. Esta investigación se centra en la inclusión de estudiantes con ceguera y baja visión a la educación inicial, debido a la escasa cantidad de matrículas en este ámbito.

La discapacidad visual se define como la disminución total o parcial de la visión, esta se mide a través de la agudeza o campo visual (ONCE, s.f). Según la Organización Mundial de la Salud (2023), la discapacidad visual es la más recurrente a nivel global, ya que existen aproximadamente 2.200 millones de personas con baja visión o ceguera en el mundo y existen 19 millones de menores de 15 años con discapacidad visual. Es por esto, que se requiere fomentar el ingreso de infantes con discapacidad visual a la educación inicial, para que desde temprana edad adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que en un futuro sean adultos independientes y autónomos que participen activa y conscientemente en la sociedad.

Sin embargo, la escasa matrícula de estudiantes con discapacidad visual en educación parvularia se debe a varios factores. Uno de los motivos, es que algunos jardines infantiles no cuentan con la infraestructura adecuada para incorporar a estos párvulos (Rubilar y Guzmán, 2021). Otra razón, se vincula con el perfeccionamiento docente, que no siempre considera la enseñanza de niños con discapacidad en sus prácticas pedagógicas. Por último, un elemento que obstaculiza la incorporación de infantes con ceguera o baja visión es “la formación profesional y técnica de agentes educativos, ya que mencionan que en su formación académica no abordaron temáticas de inclusión ni de discapacidad” (Rubilar y Guzmán, 2021, p. 97).

Por lo tanto, la escasa matrícula de estudiantes con discapacidad visual en educación parvularia es una problemática multifactorial. Esta investigación busca impactar en la formación continua de agentes educativos, evidenciando las adecuaciones que emplean los educadores y técnicos con niños que presentan baja visión o ceguera.

## **1.5 Preguntas de la investigación**

### **1.5.1 Pregunta central**

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que implementan los agentes educativos para favorecer los procesos de inclusión de infantes con discapacidad visual en jardines infantiles de la Región Metropolitana?

### **1.5.2 Preguntas auxiliares**

1. ¿Qué conocen los agentes educativos sobre el abordaje en infantes con discapacidad visual?

2. ¿Qué estrategias pedagógicas implementan agentes educativos para el abordaje del contexto escolar y familiar?

3. ¿Cuáles son los desafíos que tienen los agentes educativos para el abordaje inclusivo del contexto escolar y familiar de infantes que presentan discapacidad visual?

## **1.6 Objetivos de la investigación**

### **1.6.1 Objetivo General:**

Analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos sobre discapacidad visual para favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la Región Metropolitana.

### **1.6.2 Objetivos Específicos:**

1. Identificar el conocimiento que tienen los agentes educativos en relación con el abordaje inclusivo de infantes que presentan discapacidad visual.
2. Caracterizar las estrategias pedagógicas que implementan agentes educativos en el contexto escolar y familiar, para la inclusión de párvulos con discapacidad visual.
3. Describir las potencialidades y desafíos que poseen los agentes educativos para el abordaje inclusivo en el contexto escolar y familiar de infantes que presentan discapacidad visual.
4. Otorgar adecuaciones pedagógicas para el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual.

## **1.7 Justificación**

La educación parvularia es un nivel educativo crucial, ya que abarca los primeros años de vida de un infante, desde el nacimiento hasta los seis años, lo que constituye una etapa fundamental en su desarrollo integral. Durante este período, los niños experimentan un rápido crecimiento físico, cognitivo, emocional y social, por lo que la calidad de la educación que reciben en esta etapa es fundamental para su futuro.

El nivel educativo de educación parvularia no solo se centra en enseñar habilidades académicas básicas, sino que también se enfoca en el desarrollo integral de los párvulos. Esto incluye promover el desarrollo del lenguaje, habilidades motoras, sociales y emocionales, así

como fomentar la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico. Además, esta etapa no solo impacta en el desarrollo individual de los infantes, sino que también involucra a las familias en el proceso educativo; quienes deben colaborar con los establecimientos educacionales, para brindar un entorno de apoyo integral al infante, reconociendo que el hogar es el primer espacio de aprendizaje y que los padres juegan un papel crucial en el desarrollo y la educación de sus hijos.

Ofrecer una educación de calidad en la primera infancia no solo beneficia a los niños en su desarrollo futuro, sino que también tiene un impacto positivo en la sociedad en general, ya que sientan las bases para un aprendizaje continuo y un desarrollo exitoso a lo largo de la vida.

La inclusión educativa es un proceso gradual que conlleva años de replanteamiento de prácticas docentes y reformulación de políticas públicas. Si bien en Chile existen diversas leyes que orientan una educación inclusiva, aún la implementación de estas se ve mermada por la escasez de estrategias que garanticen un aula inclusiva en la educación parvularia. Esto es posible evidenciarlo con el documento de las Guías de Apoyo Técnico – Pedagógico, pues fueron elaboradas el año 2008, motivo por el cual requiere una actualización de nuevas adecuaciones pedagógicas que sean inclusivas.

Estas adecuaciones facilitarán la incorporación de nuevas prácticas pedagógicas relevantes en cada situación, permitiendo a los docentes mejorar tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la inclusión de niños con discapacidad visual.

En este contexto, es crucial implementar nuevas orientaciones pedagógicas, puesto que cada niño asume un rol protagónico en su propio aprendizaje y adquiere habilidades que responden a sus necesidades específicas. Es necesario considerar al estudiante como el eje principal del proceso educativo, estimulando el desarrollo de sus capacidades en un ambiente social positivo que facilite su aprendizaje y le permita gestionar sus propios procesos cognitivos (Beltrán et al., 2013).

En las orientaciones pedagógicas se describe con mayor detalle cómo los infantes con discapacidad visual adquieren los conocimientos y una de las formas es gracias al sentido del tacto. Esto se debe a que los lóbulos occipitales, encargados de la visión, desempeñan un papel distinto en las personas con discapacidad visual, permitiéndoles procesar y codificar información sensorial, a través del tacto. Esto implica que dichas áreas pueden reorganizarse de tal manera que compensen las funciones específicas que normalmente se relacionan con la

visión. Como resultado, este hemisferio puede recibir una mayor cantidad de información sensorial, lo que permite una percepción más amplia del entorno (Avellaneda, 2021).

Es necesario analizar las estrategias implementadas por docentes y técnicos de educación parvularia para otorgar respuesta a la necesidad de cada estudiante, ya que en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2021) se menciona que un buen educador debe enseñar para todos los alumnos, dado que se deben comunicar de manera clara y precisa los contenidos. Por tanto, los docentes deben constantemente reflexionar, investigar y crear sobre su práctica pedagógica, para mejorar y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a las demandas del contexto actual y de la pedagogía del siglo XXI, se decide informar sobre las adecuaciones pedagógicas acordes a las necesidades post pandemia de la sociedad. Por consiguiente, se debe velar por ofrecer una enseñanza de calidad, brindando una educación integral para favorecer la promoción de párvulos a la enseñanza básica y se refleja en las proyecciones que presenta la Agenda 2030 de la UNESCO (UNESCO, 2015).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, el rol de los agentes educativos no se limita a impartir lecciones, otorgando contenidos conceptuales, sino que se involucra en la responsabilidad de fomentar constantemente el proceso de enseñanza y aprendizaje, construyendo nuevos significados para la realidad del estudiante. De modo que, cada involucrado en el proceso de enseñanza debe investigar constantemente sobre nuevas praxis pedagógicas para estudiantes con discapacidad visual, a su vez el Estado debe garantizar el perfeccionamiento de estas.

Finalmente, este estudio es relevante para la educación inclusiva a nivel nacional, porque se analizan las adecuaciones pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual y esto permite que otros docentes las apliquen en su aula de clases, para favorecer los procesos inclusivos, otorgando una respuesta apropiada a sus desafíos y necesidades, para que su experiencia sea grata en la educación primaria y de esta forma posean una base sólida para su futuro.

## **CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO**

En este apartado se presentarán los conceptos que orientan la presente investigación. En primer lugar, se abordan las definiciones fundamentales para el desarrollo inicial de la memoria de investigación. Las primeras dimensiones fueron primera infancia, que incluye los siguientes elementos: educación parvularia, inclusión educativa y discapacidad visual.

Posteriormente, se presentan los conceptos clave identificados a partir del análisis de contenido, los cuales son esenciales para comprender esta memoria de título. La dimensión principal es el trabajo pedagógico en el aula, el que incluye diversas categorías y subcategorías. A continuación, se detallan las definiciones que guiaron la elaboración de esta investigación:

### **2.1 Primera infancia**

La primera infancia se extiende desde el nacimiento, hasta los 6 años de edad aproximadamente. Sin embargo, existen diferentes subdivisiones y definiciones según las fuentes. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) efectúa una división de tres etapas. La primera alude desde la concepción hasta el nacimiento, en que el cerebro se desarrolla velozmente. La segunda es desde el nacimiento, hasta los 3 años, en la cual el cerebro crea múltiples redes neuronales. La última fase es la preescolar, cuya edad va desde los 3 años hasta que el infante ingresa a la escuela, en la que las oportunidades de aprendizaje son fundamentales (UNICEF, 2017).

Por otra parte, la Defensoría de la Niñez (2021) la primera infancia se define como una etapa que ocurre desde los 0 a 3 años, esta se distingue por su alta receptividad y capacidad de adaptación a las experiencias externas. Durante este período, se producen los principales avances en el desarrollo biológico, cognitivo, psicomotor, emocional y social en infantes.

Por otro lado, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021) menciona que son múltiples los países que realizan una subdivisión de la niñez en tres periodos: la primera infancia que comprende desde el nacimiento hasta los 5 años aproximadamente, la infancia que abarca desde los 6 a 12 años de edad y, por último, la adolescencia, la que corresponde desde los 13 a 18 años de edad. Por ende, se entiende que todo menor de 18 años es un niño.

En la investigación se emplea el término "infantes" para referirse a la etapa de la infancia que abarca el desarrollo de los niños en un período específico de su ciclo vital, entre

el nacimiento y los 6 años de edad aproximadamente. No se utiliza el término "niñeces", ya que alude a una etapa más amplia, correspondiente a la niñez, la cual, según la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), se extiende desde el nacimiento hasta los 18 años.

Si bien, los diversos autores no llegan a un consenso sobre las edades específicas que radican la primera infancia, es pertinente señalar que en su mayoría abarca la educación inicial, correspondientes a los niveles de educación parvularia. En donde, los niños adquieren diversos estímulos del entorno que les permite aprender gracias a la plasticidad cerebral infantil. Dado que, estos aprendizajes iniciales forman los cimientos de la enseñanza a lo largo de la vida. Asimismo, es relevante otorgar un ambiente propicio para la exploración del entorno, ya que fomenta la estimulación cerebral, elevando la adquisición de conocimientos, producto de experiencias significativas (Aguillón y Piloso, 2013), por lo cual es vital que el sistema educativo otorgue dichas experiencias valiosas para el buen desarrollo de los párvulos.

### **2.1.1 Educación parvularia**

La educación parvularia surge en el siglo XIX, con el pedagogo alemán Federico Fröbel, quien establece el *Kindergarten* como un nivel enfocado en la pedagogía lúdica, para que de este modo los niños descubran su entorno por medio del juego. En el caso de Chile, los primeros *Kindergarten* se instalan a mediados del siglo XIX, como establecimientos privados y en 1906 se crea el primero del Estado (Superintendencia de Educación Parvularia, 2017).

La educación parvularia se caracteriza por ser la primera etapa del sistema escolar chileno, en este nivel asisten niños desde su nacimiento, hasta su incorporación a la enseñanza básica (Congreso Nacional, 2021), cuyo propósito es:

“Favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora” (DFL N° 2, artículo 18, 2009).

A cargo de este nivel educativo se encuentran los docentes y técnicos en educación de párvulos, que forman parte fundamental en la trayectoria educativa inicial de los niños. Estos profesionales deben guiar el aprendizaje de estos en los múltiples ámbitos existentes, con el fin de potenciar la autonomía en su desarrollo de vida. Por lo tanto, es de vital importancia que el equipo multidisciplinar del aula cuente con las herramientas necesarias para desarrollar

de forma íntegra su labor educativa, especialmente al trabajar con la diversidad existente en el aula.

Los estudiantes que acuden a educación parvularia, se denominan párvulos, estos asisten a sala cuna, niveles medios y niveles de transición en jardines infantiles durante dos periodos de edad en Chile: el primero, entre el nacimiento hasta los 3 años, que es sala cuna. El segundo, radica entre los 3 y los 6 años (Superintendencia de Educación Parvularia, 2017), que son los niveles medios y de transición. Las bases curriculares de educación parvularia (2018) contempla diversos ámbitos:

- a. **Ámbito: Desarrollo personal y social**
  - Núcleo: Identidad y autonomía.
  - Núcleo: Convivencia y ciudadanía.
  - Núcleo: Corporalidad y movimiento.
- b. **Ámbito: Comunicación Integral**
  - Núcleo: Lenguaje verbal.
  - Núcleo: Lenguajes artísticos.
- c. **Ámbito: Interacción y comprensión del entorno**
  - Núcleo: Exploración del entorno natural.
  - Núcleo: Comprensión del entorno sociocultural.
  - Núcleo: Pensamiento matemático.

### **2.1.2 Estrategias pedagógicas en educación parvularia**

Las estrategias pedagógicas constituyen una serie de procedimientos que realiza el docente con la finalidad de facilitar la formación y el aprendizaje estudiantil, mediante la implementación de métodos didácticos, los cuales ayudan a mejorar el conocimiento, estimulando el pensamiento creativo y dinámico del estudiante (Loor et al., 2018, p. 691-700). Estas estrategias eliminan las barreras educativas, facilitando y garantizando el aprendizaje de todos los niños.

Las estrategias pedagógicas son todas aquellas prácticas implementadas por un profesor con la finalidad de apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo así al desarrollo académico del párvulo. En términos generales, cada docente sigue un conjunto de estrategias pedagógicas que le permite promover un aprendizaje más efectivo en sus estudiantes (Duber et al., 2018).

Las estrategias pedagógicas para trabajar con niños de 0 a 6 años son instrumentos fundamentales en la educación parvularia, principalmente debido a los cambios sociales, los avances tecnológicos y las preferencias personales de los estudiantes. Estos elementos han impulsado a la educación a incluir en su currículum enfoques que potencien la participación activa de los infantes en el aula, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y promover aprendizajes significativos (Cortés y García, 2017).

Es pertinente señalar que, las estrategias dependen de cada educador, debido a que son flexibles y varían según las necesidades de los estudiantes o el contexto social en que se encuentren. Por ende, el rol del ejercicio docente es implementar diversas estrategias pedagógicas que faciliten la adquisición de aprendizajes, mediante experiencias significativas que contemplen a toda la diversidad presente en el aula para contribuir a la inclusión educativa en Chile.

La JUNJI entre el año 2014 y 2024 ha elaborado Cuadernos de Educación Inicial, con el objetivo de capacitar a los agentes educativos, brindándoles herramientas para incorporar nuevas estrategias pedagógicas en el aula y favorecer el desarrollo integral de los párvulos. De acuerdo a la literatura revisada, las estrategias que podrían utilizar los profesionales son:

- **Implementación de espacios interactivos:** La importancia de crear espacios propicios para los niños radica en generar un sentido de pertenencia en el aula, como incorporar elementos físicos que inviten a los infantes a explorar y conocer (Pylowsky, 2014).
- **Uso de diversas texturas:** El sentido del tacto permite identificar diversas texturas. Es por ello que el Cuaderno de Educación Inicial 1 sugiere implementar un laboratorio de texturas (Pylowsky, 2014).
- **Implementación de la luz:** El pensamiento Reggioiano señala que la importancia de la luz permite modificar el entorno visual del aula permitiendo la visibilidad, identificando los cambios de luminosidad del día. Asimismo, el uso de colores, transparencias y acrílicos (Pylowsky, 2014) pueden aportar diversos estímulos que llame la atención de los párvulos.
- **Implementación de las sombras:** La sombra que genera un objeto es dinámica y distorsionada. Asimismo, el uso de la sombra es bastante transversal, ya que se pueden implementar diversos juegos con ella, como por ejemplo, el teatro de sombras (Pylowsky, 2014).

- **Uso del sonido en el aula:** La implementación del sonido, es un recurso didáctico que cautiva e inquieta, estimulando el sistema nervioso de los niños (Concha, 2017).
- **El juego:** Es una actividad significativa que permite a los niños interactuar con otros infantes, potenciando vínculos afectivos y sociales, fomentando la imaginación y creatividad (Maldonado y Andrade, 2014).
- **Experiencias sensoriales según el medio ambiente:** Los niños son aprendices expertos de su entorno porque lo exploran constantemente y perciben al medio ambiente como propio (Maldonado y Andrade, 2014).

La importancia que posee el medio ambiente en la creación de actividades diversas para los niños radica en la implementación de materiales de origen natural, tal como señala Pylowsky (2014), que esto generaría un apego en los niños al usar recursos didácticos que poseen en sus hogares.

### 2.1.3 Inclusión educativa

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), señala que cada Estado debe garantizar un sistema educativo inclusivo que vele por la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante el desarrollo de la potencialidad de cada uno, garantizando una participación plena en la sociedad. Este mandato señala que la educación debe ser accesible a todos, gratuita y de calidad, en que se entregue a cada sujeto su ajuste razonable y apoyos especializados, según corresponda.

La UNESCO en el año 2009 definió la inclusión educativa como el acceso a una educación de calidad en igualdad de circunstancias y oportunidades de aprendizaje para todos. Es importante señalar que la inclusión en el contexto de la educación no se limita únicamente al ingreso de estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares, sino que es un concepto más amplio, ya que pretende reducir las barreras que obstaculizan el aprendizaje, minimizando la segregación estudiantil y favoreciendo la igualdad de oportunidades de los estudiantes. Además, las escuelas inclusivas son propicias para la plena participación y el trabajo colaborativo, que son fundamentales para crear una sociedad inclusiva y democrática (Ainscow y Booth, et al., 2000).

A su vez, el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019) define la inclusión educativa como un proceso orientado a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los niños, mediante cambios y adecuaciones en las

políticas públicas, cultura y prácticas educativas de modo que todas las personas accedan a una educación de calidad que responda a sus características, intereses, necesidades, habilidades y actitudes.

Finalmente, los Estados constantemente se encuentran buscando nuevas formas para responder a la diversidad de la sociedad y garantizar la inclusión educativa, este hecho conlleva a los docentes a perfeccionarse sobre la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para enseñar y enriquecer el aprendizaje de manera diversificada.

#### **2.1.4 Discapacidad visual**

Es la disminución completa o parcial de la capacidad visual. Se determina utilizando diferentes criterios, como la capacidad para leer de cerca y de lejos, el rango de visión y la nitidez. Además, se refiere a condiciones que se caracterizan por una disminución total o muy grave de la capacidad visual (ONCE, s.f).

La OMS (2013), señala que la discapacidad visual alude a personas con defectos funcionales del globo ocular, estructuras, funciones asociadas y los párpados. Además, se clasifica en diversos grados según la OMS (2023):

1. **Leve:** Agudeza visual inferior a 0.5 o igual o superior a 0.33.
2. **Moderado:** Agudeza visual inferior a 0.33 o igual o superior a 0.1.
3. **Grave:** Agudeza visual inferior a 0.1 o igual o superior a 0.05.
4. **Ceguera:** Agudeza visual inferior a 0.05.

Por lo anteriormente expuesto, se evidencia que la discapacidad visual comprende a las personas con ceguera y baja visión.

Según el MINEDUC (2008) la discapacidad visual es la dificultad de ciertas personas para participar en actividades de la vida diaria, producto de una disminución de la visión y las barreras que el entorno presenta para su plena participación.

Es importante mencionar, que la discapacidad visual se puede clasificar, considerando diferentes criterios. Para efectos de esta investigación, se trabajará con discapacidad visual congénita o adquirida.

La discapacidad visual adquirida se presenta a lo largo de la vida de una persona y puede ser consecuencia de un accidente o de una enfermedad que resulta en la pérdida de la visión. En consecuencia, en el caso de esta investigación, la discapacidad visual adquirida se

considera después de que el infante desarrolla el sentido de la visión, que es después del primer año de vida (Boyd, 2020).

La discapacidad visual congénita, es cuando la pérdida del sentido de la visión ocurre antes del primer año de vida (Jaramillo et al., 2022), por lo tanto, los infantes pierden gran porcentaje de la visión o la totalidad de esta. Son diversas alteraciones que se producen antes del nacimiento, también surgen a los días, semanas o al año después del nacimiento (RENAC-AR, 2020). Por lo general, cuando se refieren a infantes con discapacidad visual, en su mayoría aluden a que esta población perdió porcentaje visual en la primera infancia. Por consiguiente, es fundamental que los niños con ceguera o baja visión, se les otorgue ayuda oportuna para que de este modo puedan desenvolverse de mejor manera en el futuro.

## CAPÍTULO III: MARCO REFERENCIAL METODOLÓGICO

### 3.1 Paradigma

Para efectos de esta investigación se define el concepto de paradigma como una representación de múltiples significados, según el contexto en que se sitúen, pero, considerando que son patrones o prototipos que establecen determinados comportamientos, pensamientos o emociones que rigen las diversas acciones de una comunidad. Cabe destacar que, con el paso del tiempo surgen nuevas concepciones, producto de que cada persona cambia su forma de pensar por sus vivencias individuales, por ende, se incluyen nuevos significados relacionados con las ideologías y la forma de comprender el mundo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

La presente investigación, se sitúa desde un paradigma cualitativo, que se basa en una perspectiva epistemológica y metodológica que se apoya en las vivencias personales y compartidas de un grupo de personas. Su enfoque se rige por las ideologías de una sociedad, en que se entrecruzan las perspectivas y juicios del ser pensante en relación a los eventos y fenómenos bajo investigación (Corona, 2018).

El paradigma cualitativo se originó con Max Weber (1978), un autor clásico de las ciencias sociales. Este autor introdujo el término “*verstehen*” o “entender”, destacando que, en conjunto con la descripción de variables sociales, es importante considerar que los significados son subjetivos y dependen del contexto en el cual se realiza una investigación. Asimismo, Weber propuso una metodología de carácter híbrida en la cual, no solo se estudian las variables sociales, sino que se consideran las circunstancias individuales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En este tipo de investigación, todos los escenarios y personas son merecedores de ser analizadas. Ningún elemento del entorno presenta poca relevancia para ser examinado, dado que cada humano posee un contexto único que impacta el estudio, ya que a través de cada escenario o de cada informante se puede explorar de la manera más adecuada un aspecto particular de la vida social (Álvarez-Gayou, 2009).

Este modelo de investigación cualitativo se caracteriza por ser un estudio más personalizado, ya que respeta la individualidad de cada persona, promoviendo la diversidad humana, pues los sujetos de estudio son los agentes educativos que trabajan en los niveles de educación parvularia con estudiantes con discapacidad visual. Razón por la cual, su trabajo se sitúa en contextos diversos e impredecibles.

## **3.2 Diseño y enfoque de investigación**

### **3.2.1 Diseño de investigación**

Es fundamental para el desarrollo de una investigación, exponer el diseño de este estudio para comprender de qué manera la información recopilada será analizada, mediante los conocimientos que se buscan y el paradigma que se posee. A continuación, se expone el diseño de esta investigación, cuya definición se creó gracias al aporte de los autores Álvarez-Gayou (2009) y Palacios (2020).

Este proyecto de memoria de título se desarrolló desde un diseño descriptivo e interpretativo. El diseño descriptivo se sustenta en la recolección de datos, mediante la descripción de los eventos visualizados desde una observación no participante, para posteriormente proceder al análisis cualitativo de estos. Un elemento importante de este diseño es la acción de caracterizar las conductas y/o actuaciones de los sujetos desde una perspectiva neutral, sin emitir juicios valorativos, frente a la situación que incidirá en el curso de la investigación o en los resultados, por lo tanto, es de carácter fundamental detallar los elementos que favorezcan a la contextualización de la investigación. Esta praxis facilita la comprensión de la temática abordada y propicia múltiples oportunidades de discusión.

El otro diseño de esta investigación es el interpretativo, ya que se analizaron las estrategias que implementan los agentes educativos por medio de entrevistas y observaciones no participantes, para exponer y analizar las adecuaciones que emplean los docentes y técnicos. En adición, se reflexiona y se comprenden las prácticas docentes por el contexto en el que estos profesionales se encuentran.

### **3.2.2 Enfoque de la investigación**

Respecto a la unidad de estudio de esta investigación, esta se guio mediante el enfoque etnográfico, el cual se distingue por ser un método de análisis de carácter cualitativo, centrado en la observación y descripción que forman parte intrínsecamente de una cultura, como, por ejemplo: estilos de vida, costumbres, comunidades, idiomas, entre otros (Bautista, 2011).

Este enfoque se caracteriza por ser una mirada de las acciones de un determinado grupo social, guiado por las tradiciones culturales que presentan. Asimismo, el investigador debe estar inserto en esta realidad para poder examinar de manera descriptiva los resultados recopilados y la información entregada por esta comunidad, comprendiendo de igual manera,

los comportamientos singulares que resaltan a los participantes (Wolcott, 1999, citado en: Álvarez-Gayou, 2009). Una investigación etnográfica no puede ser sólo descriptiva, puesto que se debe realizar un análisis en profundidad de lo observado. Según Morales (2014) la etnografía como método de investigación incluye las siguientes características:

- a. La información recopilada sobre la realidad a estudiar surge generalmente de entrevistas a los participantes de esta investigación. Dicha información, se va complementando con los comentarios que surgen de la observación no participante.
- b. Los antecedentes que se recopilan en el proceso deben ser recogidos de manera espontánea en el contexto natural de las personas, es decir, sin coordinación previa de las respuestas o información a entregar.
- c. El análisis que se realiza posteriormente a los datos recopilados debe ser de carácter cualitativo y relacionado al contexto social de los participantes y a la cultura que pertenecen.

La importancia de este enfoque radica en que el investigador debe lograr comprender no sólo los comportamientos conductuales de los participantes del estudio, sino también conseguir interpretar las denotaciones del entorno estudiado, logrando de esta manera un análisis relevante y exhaustivo, con la finalidad de alcanzar conclusiones valiosas sobre la realidad estudiada (Bautista, 2011).

Finalmente, el enfoque etnográfico y el diseño descriptivo-interpretativo están diseñados para investigar a fondo a los sujetos de estudio. Estos métodos permiten recolectar información en las aulas, a través de la observación no participante, con el objetivo de obtener datos significativos que contribuyan a mejorar las prácticas educativas.

### **3.3 Sujetos de estudio**

Los sujetos de estudio para esta investigación corresponden a agentes educativos de educación parvularia. Que cumplen con los siguientes requisitos:

- a. Trabajar con párvulos con discapacidad visual.
- b. Trabajar en los niveles medios o de transición.
- c. Trabajar en establecimientos que impartan la educación parvularia pertenecientes a la Región Metropolitana.

Para efectos de esta investigación, se seleccionaron establecimientos de educación parvularia en tres comunas de la Región Metropolitana que trabajan con infantes con discapacidad visual entre los tres y cuatro años.

En el Jardín A, asisten dos párvulos con discapacidad con ceguera. El párvulo 1 tiene 3 años y cursa el nivel medio menor mientras que, el párvulo 2 tiene 4 años y cursa el nivel medio mayor. En el caso del Jardín B, el párvulo presenta baja visión, tiene 4 años y cursa NT1. Es importante señalar, que este infante presenta otras discapacidades además de la visual por lo cual es un infante con retos múltiples. En el Jardín C, el párvulo presenta ceguera, tiene 4 años y cursa NT1.

### **3.4 Método de recolección de información**

La recolección de información de este proyecto de memoria se desarrolla, a partir de la realización y análisis de contenido de entrevistas y de la realización de observaciones no participantes en el aula.

#### **3.4.1 Entrevista**

Este método de recolección de datos es un diálogo semiestructurado (Anexo 2), cuya finalidad es específica, ya que en una investigación cualitativa la entrevista ahonda en la perspectiva que vive una persona y analiza sus vivencias (Álvarez-Gayou, 2009). Cuenta con una pauta de interrogantes que el investigador aplicará, sin embargo, pueden surgir nuevas preguntas según el contexto.

Es un diálogo formal o informal que se caracteriza por ejecutarse de manera natural, llevándose a cabo mediante narraciones personales, en donde el entrevistado reflexiona sobre su determinada realidad, permitiendo su autodescubrimiento (Gurdián, 2007), puesto que, por medio de esta memoria de título, se busca indagar sobre las estrategias que emplean los agentes educativos.

En esta investigación, es relevante realizar este método de recolección de datos, pues esto permite recabar información fidedigna, además los participantes de esta entrevista pueden expresarse libremente en sus respuestas. Esto facilita la recopilación de datos minuciosos y enriquecidos sobre estrategias para el aprendizaje y enseñanza de párvulos con discapacidad visual.

#### **3.4.2 Observación no participante**

Esta herramienta posibilita que agentes externos observen una realidad determinada sin intervenir, por ende, no existe una relación con los participantes, ya que el investigador solo es espectador y toma notas de lo sucedido (Campos y Covarrubias, 2012).

Este método de recolección de datos permite obtener información en su estado más

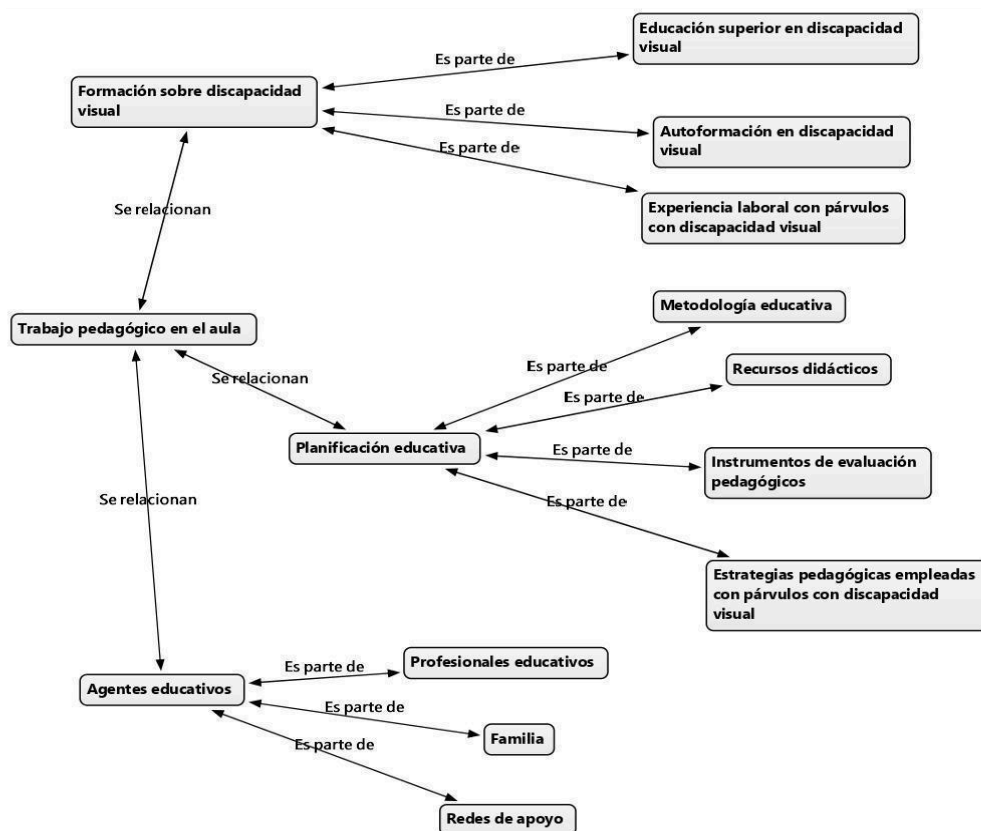
neutral, dado que no existen agentes externos que los puedan modificar, a favor o en contra de la investigación, garantizando el criterio de validez. Por último, este proceso investigativo se registrará mediante una pauta de observación en la que se expondrán los eventos observados de forma objetiva.

### 3.5 Categorías y subcategorías derivadas de la investigación

A continuación, se definen las dimensiones, categorías y subcategorías del trabajo de investigación, ya que estas surgieron al momento de realizar el análisis de contenido de las entrevistas y observaciones no participantes.

Figura 1

Categorías de análisis desde ATLAS. ti.



Fuente: Elaboración Propia (2025).

La figura 1 presenta un esquema que muestra la organización estructurada para interpretar la información utilizando el *software* ATLAS.ti, una herramienta especializada en el análisis cualitativo. Este *software* facilitó la codificación y el análisis exhaustivo de la información recopilada, permitiendo identificar patrones y relaciones significativas entre los datos.

### **3.5.1 Dimensión: Trabajo pedagógico en el aula**

El trabajo pedagógico en el aula abarca diversos procesos graduales y paulatinos que requieren el apoyo de condiciones físicas, psicológicas, emocionales y ambientales, con el fin de garantizar que los aprendizajes sean significativos y contribuyan de manera positiva al desarrollo holístico de los alumnos (Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado, s.f). Este concepto describe cómo los diversos actores dentro de un establecimiento educacional intervienen en el proceso educativo. Además, destaca la importancia de realizar tareas que propicien aprendizajes significativos, teniendo en cuenta tanto las actividades como el tiempo de instrucción. Se distingue de las tareas administrativas y de los procedimientos de contención social, que también forman parte del quehacer docente (Carriego et al., 2011).

En otras palabras, el trabajo pedagógico es el conjunto de acciones planificadas, estrategias metodológicas y recursos didácticos que los docentes utilizan para facilitar un aprendizaje significativo. Este concepto comprende la creación de un ambiente educativo inclusivo, la adaptación de contenidos a los requerimientos individuales, la gestión efectiva del grupo y la implementación de evaluaciones formativas y sumativas que permitan monitorear el progreso. Asimismo, conecta la práctica docente con la teoría, abarcando las diversas corrientes teóricas que guían el desarrollo de una clase, como los paradigmas y estrategias. Por último, el trabajo pedagógico se adapta a las demandas y desafíos del contexto social, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de la sociedad actual.

#### **3.5.1.1 Categoría: Formación sobre discapacidad visual**

Respecto a formación sobre discapacidad visual, se refiere a los conocimientos alcanzados por docentes y técnicos en educación de párvulos en pregrado, los cuales se enfocan en el abordaje de las necesidades de las personas con discapacidad visual, buscando promover la inclusión en distintos niveles educativos y etapas del ciclo vital. Además, se enfatiza en el trabajo colaborativo con el equipo docente, las familias y la comunidad para garantizar un aprendizaje de calidad y el bienestar de los estudiantes (UMCE, s.f).

##### **3.5.1.1.1 Subcategoría: Educación superior en discapacidad visual**

La educación superior en discapacidad visual se refiere al nivel académico que se desarrolla tras completar la enseñanza media. Este comprende estudios de pregrado o técnicos orientados a la educación parvularia e incluye actividades curriculares específicamente diseñadas para abordar la discapacidad visual.

Este proceso formativo en discapacidad visual es atingente a la investigación, dado que como señala Cortaza et al., (2018):

“La formación docente se considera crucial para impartir una educación que permita a los estudiantes lograr los aprendizajes de los contenidos de cualquier programa educativo, y con respecto a la atención de grupos vulnerables, y con diversas discapacidades, la formación, capacitación y actualización permanente, es vital” (p. 16).

#### **3.5.1.1.2 Subcategoría: Experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual**

De acuerdo con Garabito (2013) la experiencia laboral se describe como “el conjunto de las habilidades y conocimientos específicos obtenidos en los distintos empleos” (p. 6). En este sentido, para efectos de esta investigación se define la experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual como el conjunto de actividades, prácticas y conocimientos adquiridos al trabajar con niños de primera infancia que tienen algún tipo de discapacidad visual, abarcando la educación, el cuidado y el acompañamiento en su desarrollo integral.

#### **3.5.1.1.3 Subcategoría: Autoformación en discapacidad visual**

Según Alonso (s.f) la autoformación “implica poner la iniciativa del aprendizaje en el propio sujeto que aprende, quien debe ser capaz de convertirse en gestor de su propia formación permanente” (p. 2). Por ende, en esta investigación se comprenderá la autoformación en discapacidad visual, al proceso de aprendizaje autónomo mediante el cual una persona adquiere conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con la discapacidad visual de manera independiente.

#### **3.5.1.2 Categoría: Planificación educativa**

Se define como el proceso de seleccionar y organizar las actividades curriculares de una institución, considerando objetivos específicos y utilizando recursos didácticos. En otras palabras, constituye una herramienta fundamental para el trabajo docente, ya que facilita la definición de objetivos, la previsión de situaciones y la disposición coherente de los recursos pedagógicos (Carriazo et al., 2020). La planificación abarca metodologías, estrategias, objetivos, recursos didácticos, métodos de evaluación y otros aspectos clave. Estos elementos permiten anticipar posibles desafíos que puedan enfrentar los párvulos, gestionar de manera eficiente el tiempo de la clase y adaptarse a las necesidades individuales de cada niño, entre otros beneficios.

#### **3.5.1.2.1 Subcategoría: Metodología educativa**

Es el conjunto de principios, estrategias, técnicas y procedimientos organizados de manera sistemática que se utilizan para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas metodologías guían cómo los docentes estructuran y desarrollan sus clases, seleccionan recursos y evalúan el aprendizaje, con la finalidad de velar por las necesidades de los estudiantes a fin de cumplir los objetivos educativos (Bertome y González, 2018). Dicho de otro modo, son los referentes teóricos que un docente emplea para ejecutar su clase.

#### **3.5.1.2.2 Subcategoría: Recursos didácticos**

Se les conoce por diferentes nombres, como apoyos, recursos o medios educativos, y se refieren a los materiales que facilitan el proceso de enseñanza. Estos medios pueden ser tanto físicos como virtuales, y deben ser atractivos para los estudiantes, así como adaptarse a las características específicas de cada alumno (Vargas, 2017). Dicho de otro modo, son los materiales concretos o pictóricos que emplean los niños en las clases.

#### **3.5.1.2.3 Subcategoría: Instrumentos de evaluación pedagógicos**

Es una herramienta creada para medir, analizar y valorar el aprendizaje, las habilidades, actitudes, acciones y conocimientos de los estudiantes en un entorno escolar. Estos instrumentos se caracterizan en recopilar información de manera sistemática y organizada con el objetivo de emitir valoraciones que contribuyen a la enseñanza de los estudiantes. Los datos proporcionados en la evaluación permiten ofrecer retroalimentación a los estudiantes y, al mismo tiempo, fomentan la reflexión del docente sobre su práctica, ayudando a identificar tanto los resultados positivos como los aspectos a mejorar (Castro y Moraga, 2020). En el ámbito de la evaluación utilizada por los agentes educativos en la educación parvularia, se promueve el análisis sobre las praxis pedagógicas con el fin de mejorar los procesos inclusivos de párvulos con discapacidad visual, impulsando la innovación en recursos y estrategias pedagógicas.

#### **3.5.1.2.4 Subcategoría: Estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual**

Respecto a las estrategias para párvulos con discapacidad visual, se hace referencia a las prácticas específicas implementadas por el equipo del aula para garantizar la inclusión de infantes con ceguera o baja visión en la sala de clases, buscando asegurar un desarrollo integral en el proceso de aprendizaje a través de experiencias inclusivas. Estas estrategias pueden incluir el uso de materiales concretos, estimulación sensorial, adaptaciones en el

lenguaje, adecuaciones de acceso, entre otros métodos, que permitan promover su aprendizaje y participación en igualdad de condiciones.

### **3.5.1.3 Categoría: Agentes educativos**

Se reconoce como agentes educativos a “todos los seres humanos que se encuentran alrededor del niño y que aportan en su desarrollo, con o sin intención” (Gallego et.al., 2015), es decir, a los educadores de párvulos, técnicos en educación de párvulos, a la familia de los infantes y redes de apoyo con los que cuenta el establecimiento educacional, ya sean de carácter interno o externo.

Para efectos de esta investigación, es pertinente clarificar que se contempló como primera fuente de información a los agentes educativos presentes en el aula (educadores y técnicos) y por medio de la entrevista, se abordó el trabajo efectuado con la familia y redes de apoyo.

#### **3.5.1.3.1 Subcategoría: Profesionales educativos**

Son los profesionales encargados de la educación de los estudiantes, en el caso de esta investigación son los educadores de párvulos y técnicos en educación de párvulos.

Los educadores de párvulos son profesionales especialistas en la educación de infantes desde los 0 hasta los 6 años. Para convertirse en educador de párvulos en Chile, se debe cursar una carrera universitaria de 4 a 5 años en universidades acreditadas. Esta formación incluye tanto teoría como práctica pedagógica.

Estos profesionales poseen un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los infantes, pues se encargan de planificar y ejecutar actividades pedagógicas y de evaluar el progreso de los infantes. Todo esto, trabajando de manera colaborativa con las familias y otros profesionales con el fin de fomentar un entorno de aprendizaje que sea enriquecedor para el desarrollo motor, lingüístico, social, cognitivo y emocional de los párvulos (UMCE, s.f).

Los técnicos en educación de párvulos en Chile son profesionales que trabajan colaborativamente con los educadores en la atención y enseñanza de niños en las primeras etapas de su desarrollo, desde los 0 hasta los 6 años. Estos profesionales deben cursar un programa en institutos profesionales o centros de formación técnica, con una duración aproximada de 2 años. Entre sus principales funciones se destacan el apoyo en las tareas educativas y en la gestión del aula, la preparación de materiales didácticos, la participación en

el cuidado de los infantes, así como la promoción del desarrollo cognitivo de los niños (Instituto Profesional Providencia, s.f).

### **3.5.1.3.2 Subcategoría: Familia**

Para efectos de esta investigación, se entiende a la familia según la definición de Tapia (2008) quien la define como un “grupo de personas íntimas que generan entre sí, un sentido de hogar y una identidad de grupo; experimentando una historia y un futuro” (p. 1). En otras palabras, el mencionado concepto es un conjunto de personas unidas por lazos de parentesco, afecto o convivencia, que constituyen una unidad fundamental de apoyo, cuidado y desarrollo. Aunque su estructura y dinámica pueden variar según las culturas y contextos, la familia sigue siendo un pilar clave en la educación de los niños.

### **3.5.1.3.3 Subcategoría: Redes de apoyo**

Se entiende como definición la entregada por Díaz-Gibson et al., (2017), citado en Arnaiz et al., (2018) quienes lo definen como “aquellas asociaciones que tienen el objeto de alcanzar metas educativas a nivel de comunidad, basando la acción socioeducativa en los esfuerzos de colaboración que se desarrollan entre las escuelas y los diversos agentes del entorno local” (p. 2).

En términos simples, las redes de apoyo internas corresponden a aquellas con las que cuenta el establecimiento educacional, como el Programa de Integración Escolar (PIE). Por otro lado, las redes de apoyo externas incluyen, como, por ejemplo, programas municipales gestionados por un equipo interdisciplinario que se asegura de que el párvulo acceda a la educación. Además, estas redes facilitarán la colaboración interdisciplinaria y el intercambio de recursos para fortalecer el sistema educativo y asegurar una atención adecuada a la diversidad de contextos y capacidades presentes en la comunidad escolar.

## **3.6 Unidad de análisis**

En esta investigación, se empleó el análisis de contenido como técnica para la interpretación objetiva de los resultados obtenidos con las herramientas de recolección de datos. Este método se caracteriza por ser sistemático y permite crear conclusiones al localizar neutralmente algunas características o patrones particulares dentro de la información recolectada, tanto en las observaciones como en las entrevistas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

En esta investigación, se empleó el análisis de contenido como técnica para la interpretación objetiva de los resultados obtenidos con las herramientas de recolección de datos. Este método se caracteriza por ser sistemático y permite crear conclusiones al localizar neutralmente algunas características o patrones particulares dentro de la información recolectada, tanto en las observaciones como en las entrevistas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Para realizar este análisis, se utilizó el software ATLAS.ti en su versión 7.5.4. Esta herramienta estructuró la información recabada en las entrevistas y observaciones, permitiendo la identificación de patrones y tópicos relevantes. La decisión de emplear este software radicó en su capacidad para organizar la información de manera rápida y eficiente, analizando categorías y brindando un apoyo operacional que facilitó obtener conclusiones precisas sobre las realidades estudiadas.

### **3.7 Criterios de rigor científico**

Los criterios de rigor corresponden a diversos estándares que deben cumplir las investigaciones para garantizar la veracidad de esta. A continuación, se exponen los criterios con los cuales se rigió esta memoria:

#### **3.7.1 Objetividad**

El rol del investigador científico es observar distintos contextos con la mayor imparcialidad posible, evitando sesgos personales en los procesos de recolección y análisis de datos cualitativos. Por ende, en el proceso de recolección de datos el investigador se distancia de los sujetos de estudio (Arias y Giraldo, 2011).

#### **3.7.2 Validez**

Este criterio hace referencia a la interpretación precisa de los resultados de la investigación, porque comprende los sucesos investigados desde diversos ángulos, para posteriormente, analizar la situación de una comunidad con precisión y estar en constante revisión de los hallazgos. Todo esto contribuye a fortalecer la solidez de los resultados obtenidos en la investigación (Alcaraz-Moreno et al., 2012).

#### **3.7.3 Relevancia**

Este criterio facilita la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos generales y específicos establecidos en el proyecto de investigación. Además, aborda la manera en que los nuevos descubrimientos contribuyen y afectan la formulación de enfoques

teóricos. Este parámetro, es importante para verificar la coherencia entre la justificación de la investigación y los resultados obtenidos durante el proceso de investigación (Alcaraz-Moreno et al., 2012).

#### **3.7.4 Juicio de expertos**

Antes de aplicar los instrumentos, estos fueron validados por un panel de jueces expertos, compuesto por tres académicos de la UMCE, seleccionados según su área de especialización. Entre los profesionales, se encuentra un Doctor en Lingüística, otro que posee un Magíster en Evaluación Educacional y por último un Educador Diferencial Especialista en Problemas de la Visión.

Para facilitar el rol de los jueces, se diseñó una pauta de evaluación que les permitió revisar los instrumentos mediante diversos criterios. Además, los evaluadores incluyeron observaciones o sugerencias, con el fin de proporcionar una retroalimentación más detallada. Su evaluación permitió mejorar la precisión de las preguntas de investigación, lo que llevó a la modificación de la entrevista para garantizar una mejor comprensión por parte de los entrevistados.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando el *software* ATLAS.ti, en el cual se asignaron códigos a fragmentos de la entrevista y observación no participante, con el fin de organizar la información. Posteriormente, estos códigos se ordenaron en categorías y redes temáticas, permitiendo una visualización de las conexiones mediante el mapa conceptual, lo que facilitó el análisis de los datos. Finalmente, se realizó una triangulación de datos que permitió la creación de categorías y subcategorías que se emplearon para el análisis de contenido.

Se llevaron a cabo un total de ocho entrevistas, cuyas personas fueron seleccionadas conforme a los criterios definidos en la descripción de los sujetos de estudio. Este instrumento se aplicó, tanto de manera presencial, como a través de la plataforma *Google Meet*. La duración de las entrevistas osciló entre 10 y 50 minutos, durante los cuales los entrevistados respondieron entre 12 y 13 preguntas relacionadas con las estrategias pedagógicas empleadas en el aula y otros tópicos relacionados.

En cuanto a las observaciones, estas consistieron en la asistencia presencial de los investigadores a las clases para evidenciar las estrategias utilizadas por los docentes y técnicos en el trabajo con infantes con discapacidad visual. Durante estas observaciones, los investigadores realizaron registros detallados de la información recopilada, documentando las prácticas educativas y las interacciones que se producían en el aula.

Para garantizar la privacidad y objetividad de la información de los sujetos de estudio, se sustituyeron los nombres por términos como: educador, técnico y párvulo con discapacidad visual, seguidos de un número del uno al cuatro. Estos términos fueron abreviados en un código, como, por ejemplo: PDV1 para "párvulo con discapacidad visual 1". Es importante señalar que los sujetos de estudio E1, T1, E2 y T2 pertenecen al Jardín A, mientras que E3 y T3 son del Jardín B, y E4 y T4 provienen del Jardín C.

### **4. Dimensión: Trabajo pedagógico en el aula**

A continuación, se exponen los resultados basados en el análisis de contenido que contempló las categorías y subcategorías:

## 4.1 Categoría: Formación sobre discapacidad visual

### 4.1.1 Subcategoría: Educación superior en discapacidad visual

Relacionado con el Jardín A, el E1 y T2 señalaron que carecieron de dicha preparación y se manifiesta en:

Tabla 3

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría educación superior en discapacidad visual I.*

E1	T2
<b>"Ya entonces no tuve mucha formación en cuanto a discapacidad visual, ya entonces se podría decir que fue casi nada la verdad" (Educador 1).</b>	<b>"No tengo, como estudios que sean dedicados a la discapacidad visual" (Técnico 2).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

En el caso del E2 y T1, además de indicar que no recibieron formación específica sobre discapacidad visual, también señalaron específicamente que no adquirieron conocimientos relacionados a ninguna discapacidad. Esta falta de formación de relaciona en los extractos:

Tabla 4

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría educación superior en discapacidad visual II.*

E2	T1
<b>"En mi formación cuando estudié ninguna, así cómo literal, porque de hecho es algo que comentamos mucho cuando entraron los niños con ceguera, que no te preparan para niños con necesidades educativas especiales, de ningún tipo" (Educador 2).</b>	<b>"En técnico en educación parvularia no te enseñan mucho sobre discapacidad, en verdad yo creo que nada. Llegue acá sin tener conocimientos previos de nada de discapacidad visual, ni de ningún tipo de discapacidad" (Técnico 1).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

En cuanto al Jardín B, ambos entrevistados señalaron que no recibieron conocimientos relacionados con la discapacidad visual. Además, el E3 también señaló que, durante los años en los que estudió, no existían actividades curriculares orientadas a abordar las "diferentes capacidades" que pueden presentar los párvulos y lo anterior se respalda en:

Tabla 5

*Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría educación superior en discapacidad visual.*

E3	T3
<p><b>“Yo salí hace muchos años de la universidad, cuando yo salí o en mi formación tampoco había asignaturas o ramos que tuvieran que ver cómo las diferentes capacidades o con las dificultades o condiciones que puede tener algún niño” (Educador 3).</b></p>	<p><b>"Ninguna. Ninguna porque hemos aprendido a través del tiempo con el niño con DV3" (Técnico 3).</b></p>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín B.

Respecto al Jardín C, ambos profesionales expresan que no recibieron ninguna formación en cuanto a discapacidad visual e indican lo siguiente:

Tabla 6

*Extractos entrevistas Jardín C, subcategoría educación superior en discapacidad visual.*

E4	T4
<p><b>"(...) la verdad es que en la universidad yo no tuve ningún curso que me enseñara el trabajo con niños con discapacidad visual. Me enseñaron un curso de necesidades educativas, pero tenía que ver como con los niños con autismo, con otro tipo de necesidades pero no con DV (...) la base es nula" (Educador 4).</b></p>	<p><b>"(...) te soy super sincero, es la primera vez que trabajo con un niño con DV (...) entonces, las herramientas en totalidad no las tengo o no las tenemos acá quizás" (Técnico 4).</b></p>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín C.

#### **4.1.2 Subcategoría: Experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual**

Relacionado a la experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual, en el Jardín A, el sujeto participante E1 comenta que:

**"Mira, actualmente, eh, en sala, yo tengo un niño con discapacidad visual, entonces como que con el equipo trabajamos muy, muy ancladamente" (Educador 1).**

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el T1 y T2 señalan que, a través de la experiencia, han ido adquiriendo conocimientos vinculados al ámbito de la discapacidad visual:

Tabla 7

*Extractos entrevistas jardín A, subcategoría experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual.*

T1	T2
<b>"¡No! nunca tuve conocimientos anteriores de nada hasta llegar acá, hasta que lo viví y hasta que he ido ejerciéndolo durante mi práctica en esta estancia de jardín" (Técnico 1).</b>	<b>"Realmente el día a día con los niños acá nos van enseñando un poco" (Técnico 2).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

Considerando lo expuesto previamente, el sujeto participante E2 también destaca que la práctica ha tenido un gran impacto en su formación como expone en el siguiente extracto:

**"(...) ha sido muy sobre la práctica, sobre la marcha, lo que uno ha ido adquiriendo y aprendiendo (...) para mí ha sido un gran impacto, pero muy favorecedor y creo que ha sido una enseñanza muy buena, sobre todo la práctica, porque de repente uno lo estudia, lo ve, lo lee, investiga. Pero el tenerlo, el palparlo es muy distinto, pero ha sido muy entretenido, ha sido un muy buen desafío" (Educador 2).**

Según el Jardín B, ambos entrevistados coinciden en que, a través de la práctica diaria, han ido obteniendo herramientas para interactuar con el PDV y se exponen en los siguientes extractos:

Tabla 8

*Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual.*

E3	T3
<b>"Y las herramientas que podemos tener nos han dado la experiencia más que el estudio que en mis años quizás ahora es muy distinto" (Educador 3).</b>	<b>"Nosotros aprendemos, tanto técnico como educador, en el día a día. Cómo podemos manejarlo, y se ha trabajado así con él" (Técnico 3).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín B.

Respecto al Jardín C, el E4 no refiere información relacionada a la experiencia laboral. En cambio, el T4 menciona que, mediante la experiencia, han ido ajustándose a las necesidades del niño con discapacidad visual y se evidencia en **"Pero si nos adecuamos y apoyamos, en este caso con el PDV, trabajando con él, con material que él pueda tocar" (Técnico 4).**

### 4.1.3 Subcategoría: Autoformación en discapacidad visual

En cuanto a la autoformación de los profesionales en el ámbito de la discapacidad visual, el E1 del Jardín A no menciona este tema. Por su parte, el E2 y T1 indican que, además de la experiencia, han adquirido conocimientos sobre la discapacidad visual a través de las capacitaciones que han recibido a nivel institucional, esto se justifica en los extractos que se presentan a continuación:

Tabla 9

Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría autoformación en discapacidad visual.

E2	T1
<b>"Yo creo que acá tuvimos capacitaciones y nos formamos internamente en el jardín, pero igual ha sido muy sobre la práctica, sobre la marcha, lo que uno ha ido adquiriendo y aprendiendo" (Educador 2).</b>	<b>"Yo siento que los conocimientos han sido en parte desde la práctica, desde capacitaciones, del lugar" (Técnico 1).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

A raíz de lo anterior, la T2 alude que hay una persona que asiste en algunas oportunidades para llevar a cabo talleres y/o capacitar al equipo del jardín en el área de la discapacidad visual y en el siguiente extracto se menciona:

**"Lo que sí hemos tenido hartos talleres (...) con una persona que viene acá y es experta en este tipo de conocimientos. Entonces ella nos va capacitando y realmente el día a día con los niños acá nos van enseñando un poco. Igual nosotros estamos en constante aprendizaje, nos vamos informando a través de guías, de talleres también o diferentes informativos que nosotros mismos vamos adquiriendo" (Técnico 2).**

Continuando con el Jardín B, el T3 no refiere información en cuanto a la autoformación. Por su parte, el sujeto participante E3 comenta que, a través de un docente con experiencia en el área de discapacidad visual, realizó un intercambio de información significativo para comprender aspectos relacionados con la baja visión del párvulo y se expone en:

**"El hecho de que me diga no intentes colocarlo adelante porque al párvulo con DV3 le llaman la atención los rayos del sol, si él quiere estar ahí déjalo y ha sido también por los tips que nos ha entregado él" (Educador 3).**

En el Jardín C, el T4 no menciona este tema específicamente. En cambio, el E4 manifiesta:

**"Todas las estrategias han sido por, digamos, desde mi conocimiento a nivel personal y buscar en internet, buscar por libros, todo como muy desde el área personal (...) una necesidad de aprender más" (Educador 4).**

## **4.2 Categoría: Planificación Educativa**

### **4.2.1 Subcategoría: Metodología educativa**

En el Jardín A, los sujetos participantes E1, E2 y T3 no se refieren al tema. En cambio, el T1 señala que emplean la metodología:

**"Reggio Emilia, que es entrar, poner el centro del aprendizaje al niño, más que los maestros, ser como los cómo, ¿Cómo decirlo? Cómo los formadores, somos más como un guía en este proceso" (Técnico 1).**

Como resultado de lo anterior, en la observación se evidencia el diseño del aula utilizado en el Jardín A, enfatizando tanto la distribución estratégica de los espacios como la organización de los materiales en su interior. Esta disposición del entorno educativo sugiere un enfoque intencional en la creación de un ambiente de aprendizaje inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

**"El aula es amplia, con mesas y sillas blancas, y paredes sin afiches. En una de las paredes están los trabajos de todos los niños, y en el caso del párvulo con ceguera, su trabajo posee relieve. En la entrada del aula hay un calendario de anticipación con imágenes y objetos concretos. Los colores de la sala son neutros" (Observación Jardín A).**

En el Jardín B, durante las entrevistas, no se mencionó una metodología educativa específica. Sin embargo, el E3 señaló que emplean el lenguaje propositivo como parte de su enfoque pedagógico. Aunque no se detalló una metodología formal, el uso del lenguaje propositivo sugiere un enfoque centrado en la comunicación efectiva y la promoción de un ambiente positivo en el aula, lo que podría influir en la forma en que se abordan las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad visual. **"Mira siento que hay una metodología que utilizó no solo con los niños que puedan tener una discapacidad, sino que con todos los estudiantes que es el lenguaje propositivo todo el rato" (Educador**

3). Asimismo, el T3 señala que la metodología que emplean es **"El juego, los colores, el ruido, mucho ruido con diferentes elementos, botellas, lo que más hemos trabajado con el PDV3 es el ruido, el sonido también"** (Técnico 3).

Por último, en el Jardín C, durante la entrevista ni el educador, ni el técnico señalan una metodología en particular. Sin embargo, en la observación a una clase, el E4 menciona que la metodología que utilizan para la enseñanza de todos los párvulos se denomina: Astoreca. Además, durante la observación, se evidenció la estructura y organización dentro del aula:

**"La sala es grande y son 12 mesas con 4 asientos cada uno. Cada estudiante en su silla tiene su mochila (...) La sala es de colores neutros con algunos trabajos de los estudiantes pegados en las paredes, como un autorretrato"** (Observación Jardín C).

Siguiendo la misma línea, el E4 señala que desconoce si hay alguna metodología específica con párvulos con discapacidad visual, pero efectúa adecuaciones específicas para el PDV4 en las planificaciones **"(...) vamos agregando comentarios de ya, por ejemplo, con PDV usamos, dejamos que el niño exploré material concreto"** (Educador 4).

#### 4.2.2 Subcategoría: Recursos didácticos

En el Jardín A, se evidencia que al utilizar espacios multisensoriales promueven la integración sensorial de los párvulos con discapacidad visual (PDV 1 y 2). Los educadores utilizan materiales concretos de origen natural, fotografías con relieve, tableros de anticipación y libros en braille. Estos recursos didácticos están diseñados para estimular los sentidos y facilitar el aprendizaje a través de la manipulación y la exploración táctil, lo que resulta fundamental para el desarrollo cognitivo y sensorial de los niños con discapacidad visual. Todo lo anterior se detalla en los siguientes extractos:

Tabla 10

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría recursos didácticos.*

E1	T1
<p><b>"Los espacios son multisensoriales (...) centrados como en las necesidades y potencialidades (...) pero no enfocados en la discapacidad, sino que todos los niños y niñas de la sala tengan acceso como a estas experiencias (...) utilizamos muchos elementos</b></p>	<p><b>"(...) siempre tratamos de hacer experiencias que involucren todos los sentidos, del sensorial, del olfato, de texturas, ocupamos quizás todos los sentidos en una misma experiencia para</b></p>

naturales, ya, nuestra sala es muy hay (...) hojas, los pétalos, los tronquitos, entonces es muy de aroma, de diferentes texturas, de tonalidades variadas porque una hoja no es solo verde, una hoja tiene diferente color, y así también diferentes texturas (...) También, hemos puesto eh, fotografías con relieve (...) tuvimos mucho tiempo libros en braille, no para aprender el braille, sino que como un acercamiento al braille” (Educador 1).	así abordar toda la discapacidad que hay en el nivel” (Técnico 1).
---	--

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

Por último, es importante señalar que el E2 indica lo mismo que el E1 y el T2 del mismo jardín, señala en la entrevista que **“El panel de anticipación tenemos para el PDV 2”**.

En el Jardín B, el sujeto participante E3 señala en la entrevista que emplean materiales concretos, enfocados en la integración sensorial, videos que se proyectan en el televisor, utilizan una mesa sensorial para el PDV3 que está realizada con diversas texturas y un cuaderno sensorial que cuenta con diferentes materiales. Lo anterior se respalda en:

Tabla 11

Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría recursos didácticos.

Extracto 1	Extracto 2	Extracto 3
“Se proyecta muy grande ahí y cuando (nombre del párvulo con DV3) lo ve, se acerca y empieza a tocar, como la funda del telón de la proyección y se mira con los colores y le llama la atención” (Educador 3).	“Su mesa también es una mesa sensorial porque ya le llama mucho la atención las texturas por su condición y también por su baja visión (...) El párvulo con DV participó de todas las actividades que tenemos que hacer, por ejemplo, con material concreto” (Educador 3).	“El párvulo con DV3 también tiene un cuaderno que se lleva a la casa, que no es con tareas, sino que es más un cuaderno de estimulación, que el cuaderno está súper grande, porque tiene palitos de helado, porque tiene cartón forrado (...) hoy día se puede llevar el cuaderno y el cuaderno dice rasga el papel lustre y lleva papel lustre y la idea es que lo rompa” (Educador 3).

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín B.

Relacionado al Jardín C, las observaciones revelan que se emplean materiales concretos con diversas texturas, los cuales se integran en el cuaderno del párvulo con discapacidad visual. Lo que se evidencia en:

**“Al párvulo con discapacidad visual le entregan objetos concretos en una bandeja para que él identifique cuáles son los objetos que comienzan con la letra E (...) Cuentan con material concreto para que el PDV4 aprenda braille, como un cartón con los seis cajetines de tapa de botella, pues él debe completar las diversas combinaciones de letras o números con pompones de bisutería” (Observación Jardín C).**

El T4 complementa la información evidenciando la implementación de material concreto:

**“Acá el material que se le prepara (...) siempre es armar un trabajo que a él le acomode (...) el libro del PDV lo adecuamos para que él pueda tocar, sea tangible (...) las tareas que se le envían o que él realiza acá, se marca con cinta, con relieves, ya sea con arroz o con silicona, lentejuelas” (Técnico 4).**

#### **4.2.3 Subcategoría: Instrumentos de evaluación**

En el Jardín A, el E1 explica que utilizan la observación como herramienta principal y completan una bitácora para registrar sus hallazgos. Por su parte, el E2 añade que disponen de un formato más flexible, lo que les permite documentar con mayor detalle diversas situaciones ocurridas en el aula. Asimismo, los técnicos 1 y 2 destacan que este método de evaluación, basado en la observación, les ha facilitado recopilar las experiencias cotidianas de los párvulos. Esto se evidencia en los siguientes extractos:

Tabla 12

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría instrumentos de evaluación.*

<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>T1</b>	<b>T2</b>
"Trabajamos mucho con registro que están enfocados más hacia lo cualitativo, ya entonces usamos, eh, bitácoras (...) son el rescate de lo cotidiano de lo que ocurre en el día. Entonces esos son una documentación que permite visibilizar más allá del logro de algo	"Tenemos un formato mucho más libre, por así decirlo. No funcionamos como con lista de cotejo, sino que somos más de observación, de reflexión, toma de decisiones en base a todo eso que se va	"A partir de sus vivencias, de los logros que han tenido desde que, por ejemplo, estoy hablando personalmente de mi estudiante (Técnico 1).	“Ha sido parte de mi casa, ha sido parte de mis historias, de mis anécdotas, también tanto de que: - Oye, el párvulo con DV 2 hace esto” (Técnico 2).

específico, sino que el proceso de aprendizaje que van teniendo y cómo van construyendo significados" (Educador 1).	viendo" (Educador 2).		
---	-----------------------	--	--

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

Por otro lado, en el Jardín B se emplea como método de evaluación el registro anecdótico **"(...) Siento que esa es una forma de ir viendo el desarrollo que tiene, lo que nos puede estar dificultando o lo que nos está facilitando y siento que eso ha sido como algo súper positivo"** (Educador 3). Del mismo modo, el T3 expone que a medida de la observación recopilan información de los párvulos porque **"Con el día a día, a medida que van llegando, el hecho de sentarse, el hecho de seguir algunas normas a pesar de su discapacidad"** (Técnico 3).

En el caso del Jardín C, en la observación se evidencia **"Asimismo, se emplean listas de cotejo para evaluar a los párvulos"** (Observación Jardín C). Puesto que en la entrevista se recopiló la siguiente información **"(...) ocupamos, según sea el caso, listas de cotejo, pero en su mayoría rúbricas"** (Educador 4). En cambio, el técnico 4 no brindó información al respecto.

#### 4.2.4 Subcategoría: Estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual

##### 4.2.4.1 Estrategias derivadas de la entrevista

En la entrevista, el E1 del Jardín A expuso que su enfoque educativo se basa en tres dimensiones clave:

Tabla 13

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Dimensión 1: Aula multisensorial</b>	<b>Dimensión 2: La sala como tercer educador</b>	<b>Dimensión 3: Trabajo con familia</b>
<b>"Considerando un espacio multisensorial y centrados como en las necesidades y potencialidades, y que nos permita garantizar que los</b>	<b>"El trabajo de sala no está pensado como separar a los párvulos, sino que pensamos los espacios multisensoriales, para que todos tengan acceso</b>	<b>"Todas las salas sentimos que es fundamental. Entonces lo hacemos partícipe en pequeñas tareas de casa" (Educador 1).</b>

<b>niños y niñas puedan desarrollarse” (Educador 1).</b>	<b>a diferentes lenguajes o formas de expresarse” (Educador 1).</b>	
--	---	--

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

En la entrevista, el E1 menciona que emplean las mismas estrategias educativas con todos los párvulos, destacando la utilización de materiales sensoriales como primera estrategia. Además, se implementa el rol del educador como guía de aprendizaje, lo que sugiere un enfoque centrado en la facilitación del aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Finalmente, el E1 indica que no implementan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) de manera específica, ya que sus estrategias están diseñadas para ser inclusivas y adecuadas para todos los párvulos.

Tabla 14

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Estrategia 2</b>	<b>Estrategia 3</b>
<b>"Siempre tratamos de hacer experiencias que involucren todos los sentidos, del sensorial, del olfato, de texturas, ocupamos quizás todos los sentidos en una misma experiencia para así abordar toda la discapacidad que hay en el nivel" (Técnico 1).</b>	<b>"Siempre habiendo un maestro también con ellos ¡Siempre!, obviamente guiándoles el proceso hablándole, dictándole, o sea todo lo que vamos a hacer anticipando, porque si no, no se podría" (Técnico 1).</b>	<b>"(...) nuestras planificaciones ya están con DUA, como adecuadas ya en sí y como te dije anteriormente, trabajamos en base a la sensorialidad también y vamos trabajando las adecuaciones ya como listas, o sea, como que tampoco las pensamos, como que están" (Técnico 1).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

A continuación, se exponen las estrategias didácticas que emplea el E2 del Jardín A, pues estas se enfocan en emplear una metodología que enseñe a todos los niños por medio de lenguaje y la anticipación, plantear desafíos al párvulo y adecuación de objetivos:

Tabla 15

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Estrategia 2</b>	<b>Estrategia 3</b>	<b>Estrategia 4</b>
<b>“Entonces priorizamos como al párvulo con DV 2</b>	<b>"Pero siempre claramente anticipando lo que</b>	<b>"Trabajar un mismo gran objetivo, pero los específicos se</b>	<b>"Porque claro, por instinto, muchas veces no se atreven a tocar o</b>

en este caso, como que él pueda participar en la experiencia (...) en general, si tratamos de tener objetivo para el grupo, no como específicamente de él" (Educador 2).	se va a hacer" (Educador 2).	adecuan dependiendo del grupo" (Educador 2).	hacer cosas porque no saben que hay. Entonces tratamos como de desafiarlos y llevarlos a ese, como de que por último que prueben, que lo intenten" (Educador 2).
--	------------------------------	--	--

Fuente: Entrevista agentes educativos Jardín A.

En la siguiente tabla se exponen las estrategias mencionadas en la entrevista por parte del T2 del jardín A:

Tabla 16

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

Estrategia 1	Estrategia 2	Estrategia 3
"El jardín tiene esa filosofía de que los niños acá hacen y disponen los tiempos, el material, todo acá es guiado. Siempre acá la metodología que ocupamos es guía del párvulo con DV 2 solamente, (...). El párvulo con DV 2 es un niño que se desenvuelve solo, que tiene muchas capacidades y que día a día lo va demostrando. Entonces nosotros lo que vamos haciendo es ir con él, guiarlo un poco más, acompañarlo (...)" (Técnico 2).	"Todo lo que vamos haciendo es verbal, constantemente estamos hablándole"(Técnico 2).	"Buscando cómo que él también en un ambiente o en la sala, sea más independiente, entonces esas modificaciones que a veces hacemos, como te digo, siempre adelantándole que se cambió esto, se cambió esto otro para que él también pueda sentirse con la libertad de moverse y pueda avanzar en todo lo que él quiera hacer por sí solo" (Técnico 2).

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín A.

En el caso del Jardín B, el E3 menciona varias estrategias que emplean con el párvulo, las cuales se exponen en el presente apartado:

Tabla 17

*Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Estrategia 2</b>	<b>Estrategia 3</b>
"Entonces yo le paso las cosas para que las toque y si no las toca, yo le tomo la mano para que ya lo toque" (Educador 3).	"Siento que algunas estrategias son (...) el juego, elegir el material que quiere utilizar hoy día le pasé y se lo mostré los plumones para que lo utilizara, eligió cierto color" (Educador 3).	"Y otra estrategia que nos ha servido con el párvulo con DV, es la exploración (...) Le pasamos una caja grande en donde él pudo explorar, después vinieron las chicas del PIE, a seguir explorando con él, le pusimos color al fluido (no newtoniano) (...) siento que también le llama mucho la atención y le gusta" (Educador 3).

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín B.

Respecto a la T3 manifiesta dos estrategias en particular en la entrevista, las cuales son:

Tabla 18

*Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Estrategia 2</b>
"Las chicas (PIE) tienen un cuaderno especial para el niño, ya que generalmente es de tacto, cosas de tacto, porque comprenderán que él no puede rayar" (Técnico 3).	"Cuando él se desregula hemos aprendido a hablarle fuerte, con voz cortada y él hace gestos y va donde está tu voz, sigue tu voz, donde esté, en el patio, en la sala" (Técnico 3).

Fuente: Entrevistas agentes educativos Jardín B.

Referente a la entrevista, en el Jardín C la E4 menciona algunas estrategias específicas que emplean con el PDV, evidenciándose:

Tabla 19

*Extractos entrevistas Jardín C, subcategoría estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual: Estrategias derivadas de la entrevista.*

<b>Estrategia 1</b>	<b>Estrategia 2</b>	<b>Estrategia 3</b>
"Como instrucciones precisas, claras y recursos	"Al momento de entregarle los materiales a los chicos, yo les	"Yo les digo (...), ustedes lo exploran primero con los

táctiles y auditivos de ser necesario"(Educador 4).	digo ya, manitos abajo y comenzamos todos juntos, cuando el tío (técnico) diga comenzar, pero el PDV tiene tiempo como para poder explorar el material" (Educador 4).	ojos, pero el PDV su canal de comunicación son las manitas, entonces lo explora él primero con las manitas" (Educador 4).
---	---	---

Fuente: Entrevistas agentes educativos C.

En el caso del T4, menciona en varias ocasiones como estrategia que se utilizan materiales táctiles **"Trabajando (...) con material que él pueda tocar" (Técnico 4).**

A raíz de la información recopilada, se creó una tabla a modo de resumen de las estrategias pedagógicas y es derivada de las entrevistas:

Tabla 20

*Resumen de estrategias empleadas*

<b>Resumen de estrategias empleadas</b>		
<b>Estrategias Jardín A</b>	<b>Estrategias Jardín B</b>	<b>Estrategias Jardín C</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementar espacios multisensoriales y material concreto con el fin de potenciar los diversos sentidos de los párvulos.</li> <li>2. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> <li>3. Práctica guiada.</li> <li>4. Fortalecer los vínculos con la familia para consolidar y enriquecer el aprendizaje de los niños.</li> <li>5. Desafío exploratorio para incentivar al párvulo a descubrir nuevas experiencias de manera progresiva.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apoyo directo por parte del educador a través de la técnica de mano sobre mano para el desarrollo de las diferentes actividades del párvulo.</li> <li>2. Implementación del juego como una estrategia que favorece el aprendizaje al proporcionar un entorno dinámico.</li> <li>3. Implementación de material concreto para estimulación táctil.</li> <li>4. Práctica guiada.</li> <li>5. Creación de un cuaderno sensorial para la utilización del PDV.</li> <li>6. Uso de un tono de voz elevado para captar la atención del infante y mejorar su conducta.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> <li>2. Asignar un tiempo de exploración delimitado.</li> <li>3. Implementación de material concreto para estimulación táctil.</li> <li>4. Creación de un cuaderno sensorial para la utilización del PDV.</li> </ol>

Fuente: Entrevistas agentes educativos.

#### 4.2.4.2 Estrategias derivadas de la observación

En el Jardín A se observaron las siguientes estrategias:

1. Fomento de la autonomía: **"El PDV2 llega tarde al aula, ya que se desplaza de manera autónoma con su bastón; (...) y simplemente se sienta y explora el material que tiene delante en la mesa" (Observación Jardín A).**
2. Implementación de material concreto para estimulación táctil: **"Solo un par de niños realizaron el caracol, otros jugaron en un rincón. El PDV no quería realizar la actividad pero mostró interés en los materiales" (Observación Jardín A).**

En el Jardín B se observaron las siguientes estrategias:

1. Preferencia lumínica para estimulación visual: **"Todos los niños están sentados en sus lugares asignados, organizados en grupos de seis. El PDV se encuentra en un rincón del aula, ya que disfruta de los rayos de sol que iluminan ese espacio y estaba revisando su colación. En ciertas ocasiones, se levanta de su lugar y se acerca a la ventana, donde la luz del sol es más intensa" (Observación Jardín B).**
2. Estrategia de mano sobre mano: **"docente trabaja directamente con el niño, invitándolo a trabajar y le presenta los diferentes colores. En todo lo anterior, el educador utilizó la técnica de mano sobre mano" y en el siguiente extracto se representa en "El educador sienta al niño y se sienta a su lado, con la técnica de mano sobre mano guía al infante a tocar unas líneas con relieve marcadas en una goma eva" (Observación Jardín B).**
3. Implementación de material concreto para estimulación táctil: **"utiliza el ábaco para decirle al párvulo los colores que se encuentran en este. El educador da la instrucción de que el niño continúe explorando" (Observación Jardín B).**

En el Jardín C se observaron las siguientes estrategias:

1. Refuerzo positivo **"Se da a conocer el objetivo de la clase y recordando lo visto la clase anterior. Esto se efectúa mediante la siguiente pregunta: ¿Qué palabras comienzan con la letra E? La gran mayoría quiere**

participar, hasta el párvulo con discapacidad visual, a lo que él responde: **Erizo y el profesor lo felicita” (Observación Jardín C).**

2. Implementación de material concreto para aprender braille: **“Cuentan con material concreto para que el PDV4 aprenda braille, como un cartón con los seis cajetines de tapa de botella, pues él debe completar las diversas combinaciones de letras o números con pompones de bisutería”** y se evidencia en el siguiente extracto **“Al PDV le entregan objetos concretos en una bandeja para que él identifique cuáles son los que comienzan con la letra E. Primero mediante el tacto los identifica y luego los clasifica según su letra inicial” (Observación Jardín C).**

A partir de la información anterior, se elaboró una tabla a modo de resumen de las diversas estrategias utilizadas en las clases observada:

Tabla 21

*Resumen de estrategias observadas.*

<b>Resumen de estrategias empleadas</b>		
<b>Estrategias Jardín A</b>	<b>Estrategias Jardín B</b>	<b>Estrategias Jardín C</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fomento de la autonomía del párvulo con discapacidad visual.</li> <li>2. Implementación de material concreto para estimulación táctil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preferencia lumínica para estimulación visual.</li> <li>2. Material concreto para estimulación táctil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refuerzo positivo.</li> <li>2. Implementación de material concreto para aprender braille.</li> </ol>

Fuente: Observaciones no participantes.

### **4.3 Categoría: Agentes educativos**

#### **4.3.1 Subcategoría: Profesionales educativos**

En el Jardín A, los profesionales de aula exponen que trabajan de manera colaborativa entre todos. Esto se evidencia en los siguientes extractos de la entrevista:

Tabla 22

*Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría profesionales educativos.*

<b>E1</b>	<b>T1</b>	<b>E2</b>	<b>T2</b>
<b>"Mira, yo creo que una de las cosas siento que me ha</b>	<b>"Como que no hay tampoco una diferencia en cuanto</b>	<b>"Nos dividimos todas las responsabilidades (...) yo creo que eso ha</b>	<b>"Acá nos dan la facilidad de también nosotros tener una</b>

<p>ayudado un montón es el trabajo colaborativo (...). Los dos profesionales (técnico y educador) trabajan en conjunto, de modo que no se perciben diferencias entre ambos dentro del aula". (Educador 1)</p>	<p>a hacer planificaciones, a escribir, a reflexionar, yo también de mi manera, yo planifico, las ejecuto, como lo hacemos los tres del nivel, o sea, yo puedo planificar, cómo ejecutar". (Técnico 1).</p>	<p>servido mucho también para que haya un trabajo mucho más significativo y que no sea como el rol que generalmente está mal visto, el rol del técnico, que es como que va atrás del educador, acá somos los tres por igual, todos nos enfrentamos con los papás, todos lideramos experiencias, todos hacemos entrevista, o sea, no hay diferencias" (Educador 2).</p>	<p>actividad y poder planificarla. Nosotros somos muy partícipes de planificaciones, de actividades, de la realización, de la reflexión, de todo. Entonces nuestra principal función es como ser parte de, somos parte de todo realmente acá, si nos dan esa oportunidad de realizar las actividades (...) y hacer adecuaciones también para los niños con discapacidad". (Técnico 2).</p>
---	---	--	--

Fuente: Entrevistas agentes educativos A.

En el Jardín A, la observación no participante reveló que **"Ambos profesionales desempeñan un papel activo en el aula, lo que dificulta diferenciar las funciones específicas de cada uno" (Observación Jardín A).**

En el Jardín B, el E3 destaca en varias ocasiones la buena relación que mantiene con el otro profesional, señalando que se complementan de manera efectiva. Además, el T3 menciona que no existen diferencias significativas entre los roles que desempeñan durante la ejecución de una clase, lo que se demuestra en los siguientes extractos de la entrevista:

Tabla 23

*Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría profesionales educativos*

E3	T3
<p>"Entonces creo que somos como muy <i>partners</i>, muy buenos colegas, que cuando uno no está, el otro apaña y que nos apoyamos y nos acompañamos (...) por ejemplo en mi curso son 26 niños y si yo estuviera todo el rato solo con PDV3, dejaría 25 niños sin desarrollar una habilidad por estar solo con uno. En cambio, aquí nos</p>	<p>"O sea, la verdad que se formó un buen equipo, se forman buenos equipos acá, entonces no hay esa diferencia de educador con técnico, hacemos exactamente lo mismo" (Técnico 3).</p>

complementamos. Así que siento que eso es fundamental" (Educador 3).	
--	--

Fuente: Entrevistas agentes educativos B.

En la observación se evidencian las siguientes acciones: **"El educador dirige la clase y apoya al PDV3, en cambio, el técnico ordena los materiales y ayuda en temas de higiene al PDV3" (Observación Jardín B).**

En el Jardín C, el E4 señala que, junto con el T4, comparten la responsabilidad de brindar atención personalizada al PDV4. Por su parte, el técnico destaca la buena relación que mantiene con el educador, ejemplificando su labor en el apoyo que proporciona al preparar materiales para el aprendizaje. Esto se respalda con los siguientes extractos de la entrevista:

Tabla 24

*Extractos entrevistas Jardín C, subcategoría profesionales educativos*

E4	T4
"(...) es dividirnos en algunos momentos como ya tú trabaja con él en este momento, el material también (...), hay veces en que quizás no alcanzamos a adaptarlo como a material táctil, entonces en ese momento cuando más necesita el PDV, por ejemplo, un apoyo de otra persona" (Educador 4).	"Mi apoyo con el educador es cuando uno llega al colegio, el saludo (...), recibir las agendas (...), preparar el material que necesita el educador para realizar la experiencia de aprendizaje (...). Mi función acá dentro de la sala con el PDV es estar atenta a la necesidad que él tenga " (Técnico 4).

Fuente: Entrevistas agentes educativos C.

En la observación a las clases se demuestran las siguientes acciones ejecutadas por los profesionales educativos: **"El educador guía completamente la clase (...) Resuelve dudas y apoya a estudiantes que presentan dificultad, mientras que el técnico entrega y guarda el material (...) limpia la sala luego de la actividad" (Observación Jardín C).**

#### 4.3.2 Subcategoría: Familia

Respecto a esta subcategoría, en el Jardín A el E1 y el T1 indicaron que se entabla un trabajo colaborativo con la familia, porque poseen una comunicación efectiva o constante con ellos y se expone en:

Tabla 25

Extractos entrevistas Jardín A, subcategoría familia.

E1	T1	E2	T2
"Reuniones como entrevistas familiares, ya hacemos y las pequeñas tareas que vamos dando (...) siempre cuando los vienen a buscar, hay una pequeña charla de cómo de qué pasó durante el día si alguna situación o un incidente, eh, eso se conversa o se habla por WhatsApp y tienen contacto directo con los maestros, entonces es una relación muy, muy cercana"(Educador 1).	"Tratamos de que estén incorporados al cien" (Técnico 1).	"Involucradísimos de todo, de entrevistas, reuniones, como en el diario que ellos nos entreguen y nosotros cuando entregamos la tarde, tratar de pasar la mayor información posible" (Educador 2).	"Bien activos (...) siempre están atentos, viene la mamá, conocemos al papá y al conocerlos también nos da esa facilidad de poder conversar con ellos, de poder ser agentes como que contribuyen tanto al jardín como para la vida del PDV2. Si hay algo, ellos sí traen al PDV2 para que pueda participar, ellos también están ahí en todo lo que es educativo para él o también didáctico, cosas así" (Técnico 2).

Fuente: Entrevistas agentes educativos A.

En el Jardín B, el E3 señala que se mantiene una comunicación constante con las familias, aunque enfrentan desafíos educativos debido a la barrera idiomática. A pesar de esto, resalta la relevancia de la participación familiar en el entorno escolar. Sin embargo, menciona que la madre del PDV3 aún no acepta la discapacidad visual de su hijo. Por otro lado, el T3 refuerza esta postura, destacando la limitada colaboración por parte de la familia. Esta situación se refleja en los siguientes fragmentos de la entrevista:

Tabla 26

Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría familia.

E3	T3
"Una de las barreras que nosotros tenemos es que la mamá del párvulo con DV, ellos como son de origen extranjero, ellos hablan muy poco el idioma (...) Eso ha sido muy difícil de trabajar con ellos, pero siento que su rol es fundamental, porque es la base para el desarrollo del aprendizaje (...) Para ella como que ha sido súper difícil (...) aceptar el que el PDV tenga una condición diferente, porque claro (...) creo que ella aceptó que él tiene	"En el caso del PDV es con la mamá, muy poco con el papá, con la mamá hemos tratado porque además ellos son extranjeros (...) entonces cuesta mucho que ellos entiendan nuestro idioma, nos costó mucho que ella (mamá) pudiera hacer todos los procesos que hay que hacer con párvulo con DV, nos costó casi todo el semestre prácticamente. Ahora ya recién retomamos, se nota al tiro, no hay apoyo, la

<b>autismo, pero le ha costado mucho aceptar que tiene baja visión" (Educador 3).</b>	<b>verdad que ella tiene muy poco apoyo con su niño" (Técnico 3).</b>
---	---

Fuente: Entrevistas agentes educativos B.

En el caso del Jardín C, el E4 menciona en la entrevista que, aunque el establecimiento no dispone de muchas instancias para fomentar la interacción con las familias, los padres del estudiante se involucran de manera destacada en su proceso educativo. Esta percepción es respaldada por el T4, quien confirma que la familia no solo mantiene una presencia constante en el entorno escolar, sino que también participa constantemente en las actividades del párvulo. Lo cual se evidencia en lo siguiente:

Tabla 27

*Extractos entrevistas Jardín C, subcategoría familia.*

<b>E4</b>	<b>T4</b>
<b>"(...) ha sido complejo porque no tenemos muchas instancias en donde podemos ver muchas interacciones con la familia. La familia la incluimos, por ejemplo, en una salida pedagógica. (...) si le enviamos tareas, por ejemplo, que es lo que hacemos de adaptar el material y la familia lo hace en casa" (Educador 4).</b>	<b>"La familia, la mamá y el papá siempre (...) apoyan mucho, de hecho participan, los hacen partícipes a ellos, en este caso a la mamá hace poco tuvimos una salida pedagógica en la cual asistió la mamá, entonces están presentes" (Técnico 4).</b>

Fuente: Entrevistas agentes educativos C.

#### **4.3.3 Subcategoría: Redes de apoyo**

En el Jardín A, el E1 y el T1 no mencionan el uso de red de apoyo externo. Sin embargo, el E2 expone que se trabaja con el docente de educación diferencial del establecimiento, lo que sugiere una colaboración interna para atender las necesidades educativas especiales. Por su parte, el T2 señala que acude una docente diferencial especialista en personas ciegas que apoya al establecimiento, lo que indica una conexión con recursos especializados externos. Esto se evidencia en la entrevista:

Tabla 28

Extractos entrevistas Jardín B, subcategoría redes de apoyo.

E2	T2
<p><b>“Como que vamos muy sobre la marcha haciendo estas propuestas que a lo largo uno las evalúa como avanzó, no lo logró, cambiar estrategia, buscar otra estrategia, trabajar con la familia, con el educador diferencial, como que con ellos ha sido muy sobre la marcha” (Educador 2).</b></p>	<p><b>"Una persona que viene acá y es experta en este tipo de conocimientos. Entonces ella nos va capacitando y realmente el día a día con los niños acá nos van enseñando un poco. Igual nosotros estamos en constante aprendizaje, nos vamos informando a través de guías, de talleres también o diferentes informativos que nosotros mismos vamos adquiriendo" (Técnico 2).</b></p>

Fuente: Entrevistas agentes educativos B.

Además, el Jardín A cuenta con redes de apoyo externos se evidencia en la observación no participante donde se menciona que: **"El educador diferencial fuera del aula expone que la municipalidad posee un programa, con quienes trabajan de forma interdisciplinaria con fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, psicólogo, entre otros" (Observación Jardín A).**

Por su parte, el Jardín B, el E3 menciona por medio de la entrevista que reciben apoyo externo por parte de un programa municipal en el cual asiste un profesor de psicomotricidad al establecimiento. Asimismo, el T3 señala que cuentan con apoyo interno del PIE, esto se refleja en los siguientes fragmentos:

Tabla 29

Extractos entrevistas Jardín C, subcategoría redes de apoyo.

E3	T3
<p><b>"el docente al hacer actividades que son de psicomotricidad le llama mucho la atención al párvulo con DV" (Educador 3).</b></p>	<p><b>"(...) y eso ha sido apoyado por la gente de integración, del PIE, que ellas nos han apoyado en muchas cosas, que hemos ido avanzando con el párvulo con DV3" (Técnico 3).</b></p>

Fuente: Entrevistas agentes educativos C.

En el caso del Jardín C, en la observación se evidencia que el equipo PIE constituye la red de apoyo de los agentes educativos presentes en el aula: **"El educador señala en una conversación fuera de la clase, que cuentan con PIE, en donde, el educador diferencial, le realiza material adaptado al PDV4" (Observación Jardín C).**

## **CAPÍTULO V: DISCUSIONES**

En este capítulo se presentan las discusiones los aportes disciplinares y teóricos derivados de esta investigación, cuyo objetivo fue analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos para favorecer los procesos inclusivos de niños con discapacidad visual en jardines infantiles de la Región Metropolitana. Estos aportes se presentan organizados de acuerdo con las categorías y subcategorías de análisis desarrolladas en el capítulo IV, dado que permite una comprensión integral de las prácticas inclusivas en este contexto educativo.

### **5.1 Categoría: Formación sobre discapacidad visual**

#### **5.1.1 Educación superior en discapacidad visual**

Con respecto a la formación sobre discapacidad visual en educación superior, en los ocho agentes educativos entrevistados se identificó como característica en común que en ningún proceso formativo de pregrado o técnico de los profesionales fue posible identificar una actividad curricular relacionada al abordaje directo para el trabajo con estudiantes que presentan ceguera y baja visión.

La ausencia de esta formación específica resulta preocupante si consideramos lo señalado por Cortaza et al., (2018) quien menciona el rol crucial que tiene la formación docente para entregar a los estudiantes una educación que les permita lograr aprendizajes significativos. Particularmente, en el contexto de la enseñanza a grupos que presentan alguna discapacidad, donde la formación continua y constante capacitación es vital para brindar una educación de calidad.

Lo anterior se complementa con lo que señala MINEDUC (2008), en que se enfatiza que los educadores poseen competencias en el ámbito curricular y desempeñan un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente por su experiencia en la gestión de grupos numerosos. Según este marco, la capacidad de los docentes para abordar de manera inclusiva las necesidades de sus estudiantes es esencial para garantizar aprendizajes efectivos. Sin embargo, sin conocimientos básicos sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad visual, es probable que los docentes enfrenten desafíos significativos al intentar responder adecuadamente a las necesidades de estos alumnos en sus aulas.

### **5.1.2 Experiencia laboral con párvulos con discapacidad visual**

A partir del análisis de contenido realizado, se puede establecer que los educadores y técnicos en educación de párvulos han adquirido su conocimiento sobre la implementación de estrategias pedagógicas con niños con discapacidad visual, primordialmente a través de sus experiencias consideradas en la teoría del aprendizaje empírico. Según Hernández (2019), esta teoría sustenta que el conocimiento se construye a través de la experiencia práctica y la interacción continua con el entorno. En este contexto, los agentes educativos entrevistados han sido capaces de identificar mediante la aplicación, una amplia variedad de estrategias pedagógicas que han adecuado dependiendo de las necesidades específicas de los párvulos con discapacidad visual, buscando favorecer su desarrollo integral y su inclusión en el ámbito educativo.

Además, el conocimiento alcanzado por medio de esta teoría no es de carácter estable, sino que puede ir cambiando, debido a las relaciones constantes con los párvulos y las diversas experiencias que se producen en el entorno educativo y que buscan fortalecer este aprendizaje. Esto se puede apreciar en las entrevistas realizadas a los agentes educativos, quienes manifiestan que, mediante la práctica cotidiana han ampliado sus habilidades y estrategias, lo que les ha permitido mejorar gradualmente en su labor pedagógica.

### **5.1.3 Autoformación en discapacidad visual**

Respecto a la autoformación en discapacidad visual, el análisis de contenido de esta investigación indica que seis de los ocho agentes educativos entrevistados han adquirido un enfoque autónomo para lograr conocimientos específicos en esta área. Este comportamiento enfatiza la importancia de la autoformación como una herramienta esencial para el desarrollo profesional en contextos educativos específicos. A través de diferentes acciones autónomas, los educadores y técnicos en educación de párvulos han demostrado una actitud proactiva en la gestión de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, el factor contrario a esta positiva disposición de los agentes educativos, alude a la necesaria validación de un ente formador que certifique los aprendizajes docentes, incluyendo los que pudieran originarse en una autoformación, que por sí misma, no asegura la legitimidad de dichos aprendizajes.

Lo expuesto anteriormente, coincide con la definición de Alonso (s.f) planteada en el marco referencial metodológico de la investigación, que destaca la necesidad de que los educadores busquen activamente oportunidades para mejorar sus competencias en función de las necesidades de los estudiantes. La práctica de gestionar su propio aprendizaje no solo

favorece la adquisición de conocimientos enfocados en las estrategias pedagógicas, sino que también fomenta el desarrollo de competencias clave, como por ejemplo la capacidad de adaptarse a los desafíos que se presenten en el entorno educativo.

Por otra parte, esta práctica refleja un aspecto primordial para la educación inclusiva, ya que los agentes educativos no dependen únicamente de la formación externa que puedan brindarles los establecimientos educacionales o las entidades municipales. En su lugar, presentan la iniciativa de aprender y adaptarse según las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. Este enfoque autónomo en su formación no solo beneficia el abordaje de la diversidad en el aula, sino que resalta la importancia de la autonomía profesional como un factor clave en la mejora de la calidad educativa.

## **5.2 Categoría: Planificación educativa**

### **5.2.1 Metodología educativa**

En el Jardín A, se emplea la metodología Reggio Emilia, creada por Loris Malaguzzi que propone que los niños en el transcurso de la primera infancia aprendan mediante la observación, puesto que les permite desarrollar sus propios proyectos. Asimismo, se enfatiza que la escuela sea un espacio acogedor y activo, donde el rol docente radica en guiar a los niños en su pleno desarrollo emocional, social, intelectual y moral, fomentando su interacción con el entorno. Esta corriente pedagógica inclusiva busca impulsar las potencialidades de los niños en un ambiente propicio, donde los proyectos surgen de sus intereses, permitiéndoles explorar, descubrir, expresarse de diversas maneras y transformándolos en protagonistas de su propio aprendizaje (Rojas y Ochoa, 2020). Impulsando el desarrollo integral de los niños, fomentando el respeto, la valoración y el reconocimiento de sus diversas capacidades, asegurando un aprendizaje significativo y enriquecedor.

La metodología previamente señalada, en su teoría propiamente tal, se enfoca en que los infantes adquieran la información del entorno a través de la observación, por lo tanto, para niños con discapacidad visual podría resultar inicialmente inadecuada. No obstante, el enfoque Reggio Emilia, se basa en respetar las diferencias de todos los alumnos, porque se adapta el aprendizaje a las potencialidades de cada uno y en el caso del Jardín A, emplean principalmente el tacto como medio de adquisición de información, motivo por el cual esta metodología es apta para párvulos con ceguera o baja visión, ya que esta corriente es flexible e inclusiva.

En el caso del Jardín B, utilizan la metodología del lenguaje propositivo. Es importante aclarar que el lenguaje positivo que implementan los docentes es fundamental para motivar a sus estudiantes, puesto que, en el diálogo entre ambos, los alumnos experimentan y asimilan los aprendizajes de manera efectiva (Mendoza, 2020). En esta misma línea, el lenguaje propositivo otorga sugerencias o soluciones, que invitan al párvulo a aprender de sus errores y no mediante una sanción, puesto que se motiva a los alumnos a continuar su proceso de enseñanza.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, se debe emplear un lenguaje claro y preciso con infantes con discapacidad visual, porque las instrucciones deben ser verbales, evitando el uso de adverbios de lugar y es fundamental describir detalladamente los entornos que los rodean. En cuanto al lenguaje propositivo, este resulta fundamental para motivar a los párvulos con ceguera o baja visión a desafiar sus límites y explorar nuevos aprendizajes, lo que facilita su interacción con el entorno.

En el establecimiento B utilizan la metodología de aprendizaje por medio del juego con la cual según lo que indica Molaguero (2019) es posible “Apreciar que (...) se pueden inculcar y enseñar muchos valores y conocimientos, así como hábitos del día a día cómo sentarse bien, lavarse las manos o los dientes, ordenar, etc” (p. 9). Por ende, por medio del contexto del juego se pueden entregar experiencias más reales que contribuyan al aprendizaje de los infantes.

En el Jardín C, emplean la metodología Astoreca, que busca entregar una educación de calidad a estudiantes que provienen de sectores vulnerables, promoviendo los valores de la Iglesia Católica. Esta corriente busca un equilibrio adecuado de la enseñanza de contenidos, el desarrollo de habilidades y actitudes, entre una enseñanza que desafíe a los alumnos a enfrentar las etapas del aprendizaje con esfuerzo y la exploración autónoma. Estos establecimientos enfatizan que en los primeros años educativos desarrollan en los niños, diversos hábitos de motivación por el aprendizaje de la lectura y pensamiento matemático. Siguiendo la misma línea, se emplea el método Matte para leer, escribir y en la iniciación de las matemáticas el método Baratta-Lorton y programas propios de la asociación (Fundación Astoreca, 2019).

Es relevante destacar que, la metodología Astoreca es sistemática y rígida, pero el docente de párvulos y educador diferencial implementan adecuaciones para el infante con ceguera. Por ende, se sugiere respetar el ritmo de aprendizaje del niño con discapacidad

visual y solo promover un acercamiento gradual al braille en los niveles NT1 Y NT2, de forma que, cuando ingrese a primero básico su proceso de adquisición de la lectoescritura sea más fluido, evitando la desmotivación.

### 5.2.2 Recursos didácticos

Los recursos didácticos utilizados en los jardines infantiles incluyen una variedad de materiales concretos de carácter sensorial, centrados principalmente en el tacto. Este tipo de material es especialmente apropiado para estudiantes con ceguera o baja visión, ya que el estímulo táctil desde edades tempranas de la vida puede tener un impacto significativo en el desarrollo futuro del individuo (Imperatore y Smith, 2001). Por ende, siempre es importante entregar material concreto a los niños con discapacidad visual, asimismo efectuar distintas actividades que involucren el desarrollo de la audición, olfato, propiocepción y sistema vestibular. A continuación, se expone un resumen con los recursos didácticos empleados:

Tabla 30

*Resumen de recursos didácticos.*

<b>Resumen de recursos didácticos</b>		
<b>Jardín A</b>	<b>Jardín B</b>	<b>Jardín C</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Espacios multisensoriales.</li> <li>2. Material concreto para estimulación táctil de origen natural, como troncos, hojas, insectos, etc.</li> <li>3. Fotografías con relieve.</li> <li>4. Libros como acercamiento al Braille.</li> <li>5. Calendario de anticipación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Televisión.</li> <li>2. Mesa sensorial.</li> <li>3. Cuaderno de estimulación táctil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Material concreto para aprender braille.</li> <li>2. Libro sensorial.</li> </ol>

Fuente: Observaciones no participantes y entrevistas agentes educativos.

### 5.2.3 Instrumentos de evaluación

En el Jardín A, se emplea una bitácora como herramienta para sistematizar las vivencias que efectúan los estudiantes en el aula. Esta herramienta es similar a bitácora de campo o notas de campo, ya que implica la observación y reflexión permite organizar y analizar la información recopilada (Luna-Guillón et al., 2022). Este instrumento es extenso, porque requiere que los docentes o técnicos dediquen una cantidad considerable de tiempo para reflexionar y escribir, no obstante, es un instrumento eficaz, ya que, recopila

información detallada del proceso educativo de los párvulos con discapacidad visual, considerando aspectos como sus gustos personales.

En el caso del Jardín B, se utilizan los registros anecdóticos que es una “técnica de observación directa, es principalmente la descripción de un hecho imprevisto y significativo protagonizado por un(os) estudiante(s). Este hecho llama la atención del docente porque no constituye una conducta habitual u observada con anterioridad por él” (Unidad de Gestión Curricular, s. f, p. 1). Esta herramienta permite registrar todo lo que efectúa el niño con discapacidad visual, puesto que, al ser un estudiante con retos múltiples, favorece que se recopile la mayor información posible sobre su proceso educativo.

En el Jardín C, se emplean listas de cotejo como instrumento de evaluación. Este método “es un instrumento de evaluación que contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación, previamente establecidos, en la cual únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, por ejemplo: sí-no, 1-0” (Gómez et al., 2013, p. 11). Aunque la lista de cotejo se caracteriza por su enfoque sistemático, su estructura limita la capacidad de identificar situaciones emergentes relacionadas con el párvulo con ceguera, ya que se centran en criterios predefinidos sin permitir una evaluación más flexible o adaptativa.

#### **5.2.4 Estrategias pedagógicas empleadas con párvulos con discapacidad visual**

En los tres establecimientos, se implementan estrategias pedagógicas comunes que contribuyen significativamente al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual. Estas incluyen el uso de materiales táctiles y auditivos, descripciones detalladas y la utilización de instrucciones simples. Todas estas acciones que realiza el equipo de aula van en la misma dirección de promover un aprendizaje efectivo en sus estudiantes tal como lo señala Duber et al., (2018) y Loor et al., (2018), generando una potenciación de los procesos de inclusión de los párvulos con ceguera y baja visión presentes en el aula. En la educación parvularia, lo mencionado anteriormente es de vital importancia, tal como lo señala Cortés y García (2017), puesto que es pertinente que los agentes educativos del aula sean flexibles para idear estrategias que busquen promover aprendizajes significativos en párvulos con discapacidad visual. Seguidamente, se presenta una tabla resumen de las estrategias que se consideran más relevantes:

Tabla 31

Resumen de estrategias más relevantes

Resumen de estrategias más relevantes		
Estrategias Jardín A	Estrategias Jardín B	Estrategias Jardín C
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementar espacios multisensoriales y material concreto con el fin de potenciar los diversos sentidos de los párvulos.</li> <li>2. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preferencia lumínica para estimulación visual.</li> <li>2. Apoyo directo por parte del educador a través de la técnica de mano sobre mano para el desarrollo de las diferentes actividades del párvulo.</li> <li>3. Implementación de material concreto para estimulación táctil.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementación de material concreto para aprender braille y estimulación táctil.</li> <li>2. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> </ol>

Fuente: Observaciones no participantes y entrevista agentes educativos.

Los espacios multisensoriales son particularmente beneficiosos para estudiantes con discapacidad visual, ya que, fomentan el desarrollo de los demás sentidos; como el tacto, el oído, el olfato, el gusto, el vestibular y la propiocepción. Asimismo, “la experiencia multisensorial de disfrute y libertad genera en ambos niños una actitud que busca vivenciar profundamente el momento. Lo que se considera el inicio para el desarrollo de personas con mayor comprensión y sensibilidad de las cualidades sensoriales de su entorno” (Da costa y Palomé, 2020). Estas experiencias brindan a los infantes la oportunidad de explorar el ambiente que les rodea, mediante experiencias lúdicas, que potencian el desarrollo infantil. De igual manera, se fortalece el ámbito motriz de los niños, que es fundamental para la adquisición de técnicas de orientación y movilidad con el objetivo de fomentar su autonomía e independencia.

Con respecto a la implementación de material concreto, Gallegos y Sánchez (s.f) señalan la importancia de que los infantes con discapacidad visual tengan acceso a este tipo de material. Esta investigación encontró que todos los jardines adoptan esta estrategia, ya que resulta esencial para los niños con discapacidad visual, permitiéndoles explorar y aprender a través del tacto, que es su principal sentido para interactuar con su entorno. Este recurso didáctico favorece la discriminación táctil, que permite a los niños identificar diversas texturas, formas y tamaños. También, el emplear distintos materiales permite motivar a los párvulos, estimulando su curiosidad por el mundo que les rodea.

En el caso de infantes con baja visión es relevante el tipo de iluminación, porque beneficiará o perjudicará el remanente visual del niño. Tanto la luz natural, como la artificial deben ser cuidadosamente ajustadas para evitar cualquier impacto negativo en su visión, además, es primordial regular la intensidad de la luminosidad en interiores, para favorecer el resto visual del infante con baja visión. Para comenzar a trabajar con un infante con discapacidad visual, es importante efectuar una valoración de su funcionamiento visual con el objetivo de determinar cuánto observa y entender el funcionamiento de su remanente visual (Álvarez et al., 2004).

En el Jardín B, se emplea la “técnica mano sobre mano” como estrategia para enseñar a personas con discapacidad. Esta técnica implica que el docente coloca su mano sobre la mano del estudiante con el objetivo de guiar sus movimientos, lo que facilita que el párvulo comprenda de mejor manera las acciones realizadas, promoviendo un aprendizaje significativo. Un ejemplo de cómo utilizarla es que “al darle el cepillo llevar su mano para cepillarse el pelo, al coger la cuchara comer con ella. A estas acciones es a lo que denominamos técnica mano sobre mano” (Gallegos y Sánchez, s.f).

El uso de material concreto, a modo de introducción al braille, facilita significativamente el aprendizaje del sistema de lectoescritura en el párvulo con discapacidad visual. En el Jardín C, el educador diferencial emplea tapas de botellas con pompones para que el niño realice las combinaciones de puntos correspondientes. Este elemento concreto resulta especialmente adecuado, ya que se aleja de los métodos convencionales, como las cajas de huevos, y ofrece una alternativa innovadora y efectiva que estimula la creatividad y el aprendizaje. Por último, es importante que los niños con discapacidad visual comprendan el sistema de lectoescritura braille porque es una herramienta invaluable, que permite que los infantes adquieran diversas habilidades lingüísticas, facilitando el acceso de la estructura gramatical del lenguaje oral, promoviendo su uso y comprensión (Álvarez et al., 2004).

### **5.3 Categoría: Agentes educativos**

#### **5.3.1 Profesionales educativos**

Tras un análisis detallado, se han identificado dos modalidades de trabajo entre los agentes educativos. En dos de los jardines observados, se evidenció una clara distribución de roles entre el educador y el técnico en educación de párvulos. En este contexto, el técnico asume responsabilidades como la distribución de los materiales, el orden y la limpieza del aula, mientras que el educador se dedica principalmente a dirigir la clase y a la

implementación de estrategias pedagógicas para el niño con discapacidad visual. Este modelo de distribución de tareas se ajusta parcialmente a la definición presentada en el marco teórico, la que especifica las diversas funciones desempeñadas por cada miembro del equipo dentro del aula. Dicha organización queda reflejada en las observaciones no participantes realizadas en los Jardines B y C.

Por otro lado, aunque en las entrevistas los educadores y técnicos en educación de párvulos mencionan la importancia de trabajar de manera colaborativa, esta acción no se refleja en las observaciones realizadas durante las clases. La falta de una distribución equitativa de las acciones en la sala de clases podría interferir tanto en el aprendizaje de los niños como en el desarrollo profesional de los agentes educativos. Si se implementaran acciones enfocadas en el trabajo colaborativo, los profesionales educativos podrían enriquecerse mutuamente con los conocimientos adquiridos, a través de las múltiples experiencias con el párvulo con discapacidad visual. De esta manera, la interacción constante entre los miembros del equipo originaría un fortalecimiento de los conocimientos, promoviendo un aprendizaje colectivo que beneficiaría, tanto a los educadores, técnicos y párvulos (MINEDUC, 2019).

La segunda modalidad de trabajo observada en el Jardín A se caracteriza por un enfoque colaborativo entre los profesionales educativos dentro del aula, lo que se evidencia claramente a partir de las entrevistas realizadas y observaciones no participantes. En este jardín, los agentes educativos no solo comparten responsabilidades, sino que trabajan de manera conjunta en la ejecución de todas las actividades dentro del aula. Este enfoque colaborativo, derivado de la metodología utilizada en el Jardín A, parece tener un impacto positivo en la educación de los párvulos con discapacidad visual, ya que permite una mayor integración de las acciones pedagógicas y fomenta una interacción constante entre los educadores y técnicos buscando establecer mejoras educativas continuas.

El trabajo conjunto entre los profesionales no solo beneficia la gestión del aula, sino que también contribuye considerablemente a la mejora de los aprendizajes de los niños. Esta modalidad de trabajo colaborativo, permite que todos los agentes educativos participen en las etapas del proceso de enseñanza, favoreciendo un enfoque más inclusivo y adaptado a las necesidades de los párvulos, particularmente aquellos con discapacidad visual.

### **5.3.2 Familia**

Respecto a la familia, se evidenció que esta juega un rol fundamental en el desarrollo de los infantes, dado que “En ella aprenden a hablar, a comer, a vincularse con los demás; aprenden los valores fundamentales y las normas de conducta que orientarán, en forma importante, el futuro de sus vidas” (MINEDUC, 2017, p. 7).

Este rol posee mayor relevancia en el caso de infantes con discapacidad visual, pues su desarrollo requiere más énfasis en elementos como el potenciar la autonomía y la estimulación temprana.

No obstante, la investigación también reveló que en algunos casos, los jardines no poseen muchos espacios de participación para las familias de sus estudiantes. Por tanto, es pertinente lo señalado por Garreta (2015), quien menciona que “un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela y la participación es la existencia de una comunicación fluida en ambos sentidos” (p. 82). Por lo cual, el potenciar esta relación puede contribuir a generar espacios de trabajo colaborativo, que a su vez beneficien a los infantes en general y a los que presentan NEE, dado que se potenciará un desarrollo integral.

A partir de lo mencionado, se destaca la relevancia de la participación y el compromiso de la familia, ya que son elementos claves para que se alcancen adecuadamente los objetivos del currículum, la toma de decisiones y gestión educativa (Superintendencia de Educación, 2019).

### **5.3.3 Redes de apoyo**

Durante las entrevistas, fue posible evidenciar las redes de apoyo que poseen los establecimientos, las cuales en su mayoría constituyen un soporte desde las correspondientes municipalidades. Además, en otros casos, el apoyo proviene de docentes de educación diferencial del PIE de cada establecimiento o de docentes expertos en el área de discapacidad visual que asesoran al establecimiento sobre cómo abordar el trabajo con los infantes con este tipo de discapacidad. Todo el apoyo descrito contribuye al abordaje inclusivo de los jardines con respecto a cómo trabajar con los infantes con discapacidad visual, puesto que sigue la misma línea con lo planteado según Díaz-Gibson et al., (2017) citado en Arnaiz et al., (2018) en el marco teórico, dado que el objetivo en común de todas estas redes de apoyo es contribuir al desarrollo integral de los párvulos con ceguera o baja visión.

## **5.4 Discusiones sobre las potencialidades y desafíos de los agentes educativos**

### **5.4.1 Discusión sobre las potencialidades de los agentes educativos**

En el Jardín A, los agentes educativos se caracterizan por ser proactivos y autodidactas, ya que constantemente buscan estrategias que se adecuen a las necesidades específicas de los párvulos con discapacidad visual. Además, crean espacios multisensoriales que promueven la inclusión de los niños con ceguera o baja visión, fomentando un entorno educativo más accesible y estimulante. Un aspecto importante a considerar, es la implementación del trabajo colaborativo que realizan las docentes y técnicos de educación parvularia, lo que refleja un dominio de distintos métodos de enseñanza. Por último, el jardín también cuenta con una red de apoyo externa e interna y mantienen una estrecha colaboración con las familias.

En cuanto al Jardín B, una de las fortalezas del educador 3 es su enfoque trabajo individualizado con el párvulo con baja visión, esto demuestra su compromiso con el proceso educativo de sus estudiantes. Esta atención personalizada es esencial para asegurar que cada niño reciba el apoyo necesario para alcanzar sus metas educativas.

Las fortalezas del educador 4 del Jardín C radican en la implementación de material apresto braille como una introducción al sistema de lectoescritura, trabajando de manera personalizada con el párvulo con discapacidad visual. Por otra parte, una característica común entre los educadores es que la implementación de estrategias inclusivas requiere no solo conocimiento, sino también, creatividad y empatía, dado que estas características son relevantes porque permiten la flexibilidad pedagógica.

La mayoría de los agentes educativos se alinean con los principios del Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (2019), particularmente al Dominio A que se denomina “preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje”, es que los profesionales mencionados consideran las potencialidades de los párvulos con discapacidad visual, porque ajustan los métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los estudiantes mencionados. Según el Dominio C “enseñanza para el aprendizaje de todos los niños”, si bien ninguno de las personas estudiadas son especialistas en el ámbito de la discapacidad visual, demuestran su creatividad al desarrollar nuevas estrategias pedagógicas que se adaptan a los recursos disponibles en cada establecimiento educacional. En cuanto al Dominio D, que es el “compromiso y desarrollo profesional”, puesto que cada docente y técnico buscó cómo perfeccionarse en el área de discapacidad visual.

Los docentes se destacan por aplicar el DUA (Decreto N.º 83, 2015), respondiendo al principio de ofrecer múltiples medios de participación y compromiso. Esto incluye estrategias que captan la atención del párvulo, como el uso de materiales concretos para fomentar la estimulación táctil. Asimismo, aplican el principio de múltiples medios de presentación y representación, ofreciendo material concreto que se distingue por su variedad de texturas, además, utilizan materiales diseñados para estimular otros sentidos, como el gusto, el olfato y la audición, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje. Por último, aplican el principio de múltiples medios de acción y expresión al ofrecer actividades motivadoras y adaptadas a cada infante con ceguera o baja visión. Entre estas actividades destacan la creación de fluidos no newtonianos, la creación de caracoles de greda y la participación en diversos juegos.

#### **5.4.2 Discusión sobre los desafíos de los agentes educativos**

Uno de los desafíos en el ámbito formativo es que ninguno de los profesionales entrevistados; ha recibido capacitación específica sobre discapacidad visual. De hecho, mencionaron que en sus programas de formación técnica o profesional, solo abordaron temas generales sobre discapacidad o relacionados a la condición del espectro autista.

En los Jardines B y C, otorgar una educación personalizada a todos los niños se dificulta producto de la alta cantidad de párvulos en la sala, que ronda los 30 niños aproximadamente, aunque los docentes cuentan con el apoyo del técnico durante las clases.

En el caso del Jardín B, la familia del párvulo con discapacidad visual enfrenta como desafío la barrera idiomática, ya que provienen de otro país, lo que dificulta la comunicación fluida y obstaculiza diversos procesos de aprendizaje del niño. Además, desde el establecimiento existen barreras para la interacción con los apoderados, debido a que la institución educativa se encuentra en un entorno de escasos recursos.

En el Jardín C, aunque en el establecimiento no hay muchas instancias de colaboración con la familia, es importante resaltar que la madre del niño está profundamente comprometida y preocupada por el proceso educativo de su hijo.

En los Jardines B y C, debido a la distribución de roles, los educadores son quienes poseen mayores conocimientos sobre estrategias pedagógicas inclusivas, lo que limita la participación de los técnicos en la realización de las clases. Los técnicos se enfocan principalmente en tareas como, la distribución del material educativo, limpieza del aula o atender las necesidades básicas de los párvulos. En contraste, en el Jardín A, tanto el

educador como el técnico participan activamente en la enseñanza y también realizan labores de higiene personal de cada estudiante.

En resumen, considerando los desafíos y las potencialidades de los profesores y técnicos del Jardín A, estos enfrentan varios desafíos en el proceso educativo de niños con discapacidad visual, pero se esfuerzan por desarrollar nuevas estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades. A pesar de no contar con capacitación específica sobre discapacidad visual, estos educadores demuestran creatividad y empatía al implementar métodos inclusivos que fomentan el aprendizaje multisensorial y la autonomía de los estudiantes.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

### 6.1 Conclusiones

En el presente apartado se exponen los resultados obtenidos del análisis de los objetivos planteados. Para responder a los objetivos de la memoria de título, se llevaron a cabo entrevistas a educadores y técnicos en educación parvularia con el propósito de recopilar información sobre las estrategias que emplean al trabajar con niños con discapacidad visual. Estas entrevistas incluyeron temas como la formación en discapacidad visual, los métodos de enseñanza utilizados en el aula, el contexto familiar, así como preguntas específicas dirigidas a cada rol profesional.

Además, se llevó a cabo una observación no participante; en los establecimientos educacionales. Este método permitió presenciar clases y analizar las diversas estrategias mencionadas durante las entrevistas.

Respecto al objetivo específico uno de **identificar el conocimiento que tienen los agentes educativos en relación con el abordaje inclusivo de infantes que presentan discapacidad visual**. Este objetivo se logró completamente. A través de las entrevistas, fue posible determinar el nivel de conocimiento que poseen los agentes educativos sobre discapacidad visual, lo que permitió identificar sus fortalezas y oportunidades de mejora en este ámbito.

Aunque estos profesionales no cuentan con una educación académica formal específica en discapacidad visual, han desarrollado sus conocimientos actuales provienen de un proceso de autoformación y aprendizaje empírico. Porque buscan información por sus propios medios para investigar más sobre el tema, impulsado por la necesidad de enseñar a los infantes con baja visión o ceguera en los establecimientos educativos.

A pesar de la falta de estudios formales en el área, han demostrado poseer las herramientas necesarias para atender a las necesidades y requerimientos particulares que presentan sus estudiantes. Esto subraya la importancia que posee el continuar favoreciendo estos conocimientos por medio de programas formales de capacitación para apoyar la labor docente.

De las observaciones, se evidencia que si bien los educadores cuentan con herramientas para la enseñanza de infantes con discapacidad visual, el rol de los técnicos parece estar más limitado en dos de los tres jardines. Su labor se centra principalmente en apoyar al docente, más que en el dominio de estrategias específicas para los estudiantes con

ceguera o baja visión. En estos casos, el rol de los técnicos se restringe únicamente a acciones de limpieza de la sala o al cuidado personal de los niños. Sin embargo, en el otro establecimiento, los técnicos participan activamente en el proceso de enseñanza, creando y dirigiendo sus propias actividades con el apoyo del docente. Cuando los roles se encuentran equilibrados, esta colaboración puede ser enriquecedora, ya que permite un trabajo colaborativo que conlleva beneficios tanto para los infantes como para el equipo educativo.

En cuanto al segundo objetivo específico de **caracterizar las estrategias pedagógicas que implementan agentes educativos en el contexto escolar y familiar, para la inclusión de párvulos con discapacidad visual**, este fue alcanzado en su totalidad. Inicialmente, fue posible identificar las estrategias pedagógicas para posteriormente caracterizarlas de acuerdo con el contexto y su implementación. La información recolectada se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 32

*Resumen de estrategias y recursos más relevantes*

<b>Jardín A</b>	<b>Jardín B</b>	<b>Jardín C</b>
<p><b>Estrategias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementar espacios multisensoriales y material concreto con el fin de potenciar los diversos sentidos de los párvulos.</li> <li>2. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> </ol> <p><b>Recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Material para estimulación táctil de origen natural, como troncos, hojas, insectos o fotografías con relieve, etc.</li> <li>b. Libros para el acercamiento al Braille.</li> <li>c. Calendario de anticipación.</li> </ol>	<p><b>Estrategias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preferencia lumínica para estimulación visual.</li> <li>2. Apoyo directo del educador, a través de la técnica de mano sobre mano, para el desarrollo de las diferentes actividades por parte del párvulo.</li> <li>3. Implementación de material concreto para estimulación táctil.</li> </ol> <p><b>Recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Televisión.</li> <li>4. Mesa sensorial.</li> <li>5. Cuaderno de estimulación táctil.</li> </ol>	<p><b>Estrategias:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementación de material concreto para aprender braille y estimulación táctil.</li> <li>2. Entregar instrucciones claras y precisas con el objetivo de anticipar elementos del entorno.</li> </ol> <p><b>Recursos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Material concreto para el acercamiento a la lectoescritura braille.</li> <li>II. Libro sensorial.</li> </ol>

Fuente: Observaciones no participantes y entrevistas agentes educativos.

En el Jardín A, las estrategias implementadas por los agentes educativos son muy efectivas y adecuadas en el abordaje de las necesidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad visual. Estas estrategias no solo se encuentran diseñadas para responder directamente a las necesidades sensoriales que presentan los estudiantes con discapacidad, sino que también promueven activamente la equidad entre los párvulos presentes en el aula. Los materiales utilizados, son cotidianos y provenientes de la naturaleza, ofreciendo diversas texturas, formas y olores, que favorecen el desarrollo sensorial de los niños. Además, el uso de estos materiales fomenta la imaginación y promueve la exploración activa del entorno, enriqueciendo así su proceso de aprendizaje. Estas acciones evidencian el compromiso que presenta el establecimiento con el proceso inclusivo de los infantes con discapacidad visual, dado que también se fomenta un entorno educativo más equitativo y enriquecedor para toda la comunidad.

En el Jardín B, es destacable que las estrategias implementadas por el equipo docente se ajustan cuidadosamente a las necesidades específicas del estudiante con retos múltiples. Estas estrategias han demostrado ser apropiadas y pertinentes considerando el contexto individual del párvulo, permitiendo que decisiones como su preferencia lumínica se transformen en oportunidades para fomentar su desarrollo integral de manera significativa. Además, se fomenta su participación en las actividades del establecimiento y su proceso inclusivo. Todas las estrategias implementadas no solamente conllevan beneficios para el infante en particular, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad educativa, al promover valores como la empatía y el trabajo en equipo en beneficio de los infantes.

En el Jardín C, entre las estrategias implementadas por los agentes educativos, se destaca el uso de material concreto en las actividades diarias con el párvulo con discapacidad visual. No obstante, lo más significativo es el acercamiento a la lectoescritura braille que realizan con el párvulo, un hecho que refleja el amplio compromiso por parte del establecimiento por el proceso educativo del infante. Esta práctica no solo garantiza una igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la información, sino que también fortalece las habilidades cognitivas del niño, proporcionándole las herramientas necesarias para participar activamente en su entorno y desarrollarse plenamente en todos los ámbitos de su vida.

En relación con el objetivo tres de **describir las potencialidades y desafíos que poseen los agentes educativos para el abordaje inclusivo en el contexto escolar y familiar de infantes que presentan discapacidad visual**, fue alcanzado en su totalidad. Es pertinente señalar que todos los agentes educativos se destacan por su compromiso con la entrega de una educación inclusiva para los párvulos con discapacidad visual, en coherencia con los principios del MBE. Es importante resaltar la vocación de los profesionales investigados, quienes evidencian su dedicación al educar a los niños, considerados el pilar fundamental de la sociedad. A pesar de los desafíos, como la falta de capacitación específica en discapacidad visual, estos educadores demuestran creatividad y empatía al implementar estrategias inclusivas que promueven el desarrollo integral de los estudiantes.

El rol del educador de párvulos se fundamenta en la vocación, el dominio de diversas metodologías educativas, la creatividad para innovar en el diseño de actividades y una comunicación efectiva con los estudiantes y sus familias. Asimismo, implica ser flexible, autocrítico y empático, además de observar a los estudiantes para identificar sus intereses personales. También implica trabajar de manera colaborativa con otros profesionales del equipo educativo y participar activamente en capacitaciones continuas para mejorar las prácticas pedagógicas y asegurar un entorno de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

El rol del técnico en educación de párvulos consiste en otorgar atención a los infantes, trabajar de manera colaborativa con el educador de párvulos, gestionar los materiales y la organización de la sala de clases. Además, participa activamente en el proceso de planificación y ejecución de actividades, lo que se refuerza la transición de la educación parvularia al ámbito escolar. Su labor promueve la autonomía e independencia en niños. Fomenta el desarrollo de sus habilidades y capacidades, y al mismo tiempo que impulsa la participación de la familia y otros actores de la comunidad (Centro de Formación Técnica Santo Tomás. s.f).

En conclusión, todos los agentes educativos de educación parvularia desempeñan un rol claramente definido dentro de los jardines infantiles, pero cada uno aporta activamente a la construcción de escuelas inclusivas. Esto se logra mediante el trabajo colaborativo entre los diversos profesionales involucrados, quienes unen esfuerzos, conocimientos, estrategias y mediante la creatividad crean actividades que permiten garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características, posean acceso a una educación de calidad y equitativa. Por lo precedentemente expuesto, este objetivo específico fue alcanzado, ya que se

describieron las potencialidades y desafíos que presentan los agentes educativos en el contexto del trabajo con infantes con discapacidad visual.

En cuanto al objetivo específico cuatro de **otorgar adecuaciones pedagógicas para el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual**, este se logró parcialmente. Aunque se implementaron acciones dentro del proceso investigativo para analizar las estrategias pedagógicas, aún es necesario realizar un trabajo más profundo para. Desarrollar adecuaciones más efectivas que puedan ser útiles para el quehacer pedagógico y que contribuyan de manera integral al abordaje de los niños con discapacidad visual. Sin embargo, esta investigación establece una base que permitirá a futuros investigadores continuar indagando con respecto a esta temática y desarrollar adecuaciones pedagógicas de manera formal.

Es fundamental continuar profundizando la investigación de temáticas relacionadas con la educación parvularia, dado que este nivel educativo desempeña un rol crucial en el desarrollo integral de los infantes en sus primeros años de vida. Según las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) el desarrollo social, político y económico del país exige que el nivel de educación parvularia fomente, desde el nacimiento y de forma inclusiva, una educación que sea de calidad, adecuada y oportuna. El currículum está diseñado para promover una formación integral favoreciendo aprendizajes significativos y relevantes, lo que subraya la necesidad de investigar y mejorar continuamente las prácticas educativas en este nivel.

Por lo tanto, las investigaciones en este nivel educativo no solo permiten identificar estrategias y enfoques pedagógicos innovadores, sino que también contribuyen a garantizar que las prácticas educativas respondan a las necesidades y requerimientos de la sociedad y sus constantes cambios. Además, estas indagaciones fortalecen la capacidad de los educadores para implementar metodologías inclusivas, promoviendo ambientes de aprendizaje enriquecedores y equitativos que tienen un impacto positivo en el desarrollo de los infantes.

En relación con el objetivo general de **analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos sobre discapacidad visual para favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la Región Metropolitana**, este se logró parcialmente, si bien fue posible identificar las estrategias implementadas en los procesos de inclusión de cuatro párvulos con discapacidad visual, se considera es necesario profundizar en las

estrategias pedagógicas, detallándolas, explicándolas, y proporcionando materiales y métodos de evaluación específicos para una mayor comprensión. Esto permitiría una implementación más efectiva y personalizada de las prácticas inclusivas en el futuro.

Es importante señalar que, aunque el objetivo 4 cuatro no se cumplió, esto se debe a que el objetivo general se centró exclusivamente en el análisis de las estrategias utilizadas por los agentes educativos. Por lo tanto, la entrega de adecuaciones pedagógicas constituye un tema que requiere un proceso de investigación adicional. No obstante, se sentaron las bases necesarias para que futuros investigadores puedan desarrollar un manual que detalle las estrategias aplicables a niños con discapacidad visual, considerando las actualizaciones de las bases curriculares.

Respecto a la información recopilada, se puede evidenciar que muchas de las estrategias mencionadas en el marco teórico son implementadas por los agentes educativos de acuerdo con las demandas que presentan los párvulos. Por ejemplo, el uso de las diversas texturas es evidenciable en los tres jardines infantiles y esto se flexibiliza de acuerdo a los intereses y tolerancia de los infantes. En el Jardín A, se realizan múltiples experiencias sensoriales con diversos materiales de origen natural, mientras que en el Jardín B elaboraron una mesa sensorial para la estimulación táctil del párvulo. En el Jardín C, disponen de material concreto con variadas texturas, con el fin de producir un acercamiento a la lectoescritura braille.

En definitiva, la incorporación de estrategias pedagógicas adecuadas a las necesidades y requerimientos del párvulo son primordiales para el desarrollo integral que conlleva el proceso educativo. En el caso del Jardín B, con respecto al niño con baja visión, es relevante incorporar actividades que involucren el uso de la luz y sombra, a fin de fomentar la estimulación visual, porque así se crean experiencias sensoriales enriquecedoras. Asimismo, el juego es una herramienta fundamental, que emplean en todos los jardines infantiles, ya que fortalece las relaciones entre los niños, fomenta el cumplimiento de reglas, potencia la imaginación y desarrolla la tolerancia a la frustración.

En términos generales, cada agente educativo pretende efectuar la mejor práctica posible para entregar una educación de calidad a sus párvulos. Asimismo, es pertinente destacar los esfuerzos que realizan para diversificar los materiales educativos para que sean accesibles a los niños con discapacidad visual, como el incorporar recursos didácticos audibles o tangibles.

Por último, es evidente el compromiso que demuestran los educadores y técnicos en educación de párvulos por la inclusión educativa de los infantes con discapacidad visual que asisten a sus aulas, ya que constantemente se encuentran innovando mediante la implementación de nuevas estrategias pedagógicas, lo que refleja su dedicación a crear un entorno educativo inclusivo y accesible para todos los estudiantes.

## **6.2 Limitaciones**

Un factor que limitó el cumplimiento del objetivo general fue la gestión del tiempo durante el desarrollo de la investigación. Esto incluyó la obtención de una base de datos sólida de los jardines infantiles que trabajan con niños con discapacidad visual, así como establecer el contacto con los centros educativos y la coordinación de visitas, lo que ocasionó retrasos en la organización y ejecución de los instrumentos de evaluación.

Otro factor limitante fue la observación, ya que haber presenciado más clases; habría permitido profundizar en el conocimiento de las estrategias utilizadas con infantes con discapacidad visual. Esto habría enriquecido la comprensión de las prácticas educativas inclusivas implementadas en los jardines infantiles.

## **6.3 Proyecciones**

Los resultados detallan que las estrategias empleadas por los agentes educativos son producto del aprendizaje empírico, basadas en las prácticas realizadas con estudiantes con discapacidad visual. Esto pone de manifiesto las áreas de oportunidad en la formación inicial de los educadores de párvulos y técnicos en educación de párvulos, quienes no han contado con una preparación específica en este ámbito. Por lo tanto, es necesario que las instituciones estatales o formadoras de docentes desarrollen procesos formativos y de actualización para las comunidades educativas que trabajan con párvulos.

Esta acción debe ser una tarea profunda y permanente para contribuir al desarrollo y concientización de los procesos de inclusión de infantes con discapacidad visual, quienes requieren urgentemente contar con la educación de didácticas especializadas.

En consecuencia, aunque la educación inclusiva de párvulos con discapacidad visual ha mejorado con el tiempo, es fundamental implementar programas de formación, como diplomados y cursos de actualización para cubrir esta necesidad real y urgente de atención. Esto garantizará una educación de calidad a los niños con ceguera y baja visión.

Es importante mencionar que la formación específica en discapacidad visual es esencial para que los educadores puedan implementar estrategias efectivas y personalizadas, como se destaca en los resultados obtenidos en esta investigación. Además, la educación inclusiva requiere un enfoque integral que involucre a toda la comunidad educativa, lo que puede mejorar significativamente los resultados de aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con discapacidad visual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguillón, J. Piloso, M. (2013). *Estimulación cerebral en el desarrollo integral infantil*. [Tesis para optar al grado de licenciatura en ciencias de la educación. Universidad Estatal de Milagro] <https://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1055/3/ESTIMULACION%20CEREBRAL%20EN%20EL%20DESARROLLO%20INTEGRAL%20INFANTIL.pdf>
- Ainscow, M. Booth, T. (2000). *ÍNDICE DE INCLUSIÓN: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Alcaraz-Moreno, N. Noreña, A. Rojas, J. Rebolledo-Malpica, D. (2012). *Criterios de Rigor Científico*. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-5997201200300006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-5997201200300006)
- Alonso, A. (s.f). *La autoformación como elemento clave de la capacitación en el ámbito empresarial*. <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/peru2019/Em3BSGv0Iy43tj28lbRgQRljef3iouLuykbqcli4.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez-Vera, B. Polanco-Marroquín, B. Zimmermann, M. (2012). *Causas de pérdida visual en niños, análisis retrospectivo de 496 casos*. Vol. 86, N°3. Pág. 148-152. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-mexicana-oftalmologia-321-articulo-causas-perdida-visual-ninos-analisis-X0187451912541097>
- Álvarez, D. Arregui, B. Cenjor, C. García, M. Gómez, P. Martín, E. Martín-Blas E. Martín, M. Puig, M. Reguera, M. Romero, E. Santos, C. Zorita, M. (2004). *La sordoceguera, un análisis multidisciplinar. Capítulo 1: La Deficiencia Visual*. Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). <https://docplayer.es/19135607-Capitulo-1-la-deficiencia-visual.html>

- Arias, M. Giraldo, C. (2011). *El rigor científico en la investigación cualitativa*. *Invest Educ Enferm*, 29 (3), 500-514.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072011000300020](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072011000300020)
- Arnaiz, S. De Haro, R. Azorín, C. (2018). *Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva*. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 22(2), 29-49.  
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/53076>
- Asociación de Miopía Magna en Retinopatías. [AMIRES] (2021). *Miopía magna: Qué es, síntomas y tratamientos*.  
[https://miopiamagna.org/miopia-magna-que-es/#:~:text=Se%20considera%20miop%C3%ADa%20magna%](https://miopiamagna.org/miopia-magna-que-es/#:~:text=Se%20considera%20miop%C3%ADa%20magna%20)
- Organización Naciones Unidas [ONU]. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ATLAS.ti. (2024). *ATLAS.ti 23 for Windows*. Scientific Software Development GmbH. <https://atlasti.com>
- Avellaneda, P. (2021). *Funcionamiento de Neuronas Espejo en personas invidentes: Perspectiva desde una revisión literaria*. Edición: Fundación Universitaria del Área Andina.  
<https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/4056/Avellaneda%20Avil%C3%A1n%20Paula%20Natalia.2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Beltrán, M. Gamboa, M. Garcia, Y. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. *Revista*

*De Investigaciones UNAD*, 12(1), 101–128.  
<https://doi.org/10.22490/25391887.1162>

Bertome, E. y González, A. (2018). *Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid*. *Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*. ISSN 2173-0512, n° 16, pp.103-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6925813>

Boyd, K. (2020). *Desarrollo de la visión: recién nacido hasta los 12 meses*. Edición: American Academy of Ophthalmology. <https://www.aao.org/salud-ocular/consejos/desarrollo-de-la-visi%C3%B3n-reci%C3%A9n-nacido-hasta-los-12>

Boyd, K. (2022). *¿Qué es la retinopatía de la prematuridad?*. Edición: American Academy of Ophthalmology. <https://www.aao.org/salud-ocular/enfermedades/retinopatia-prematuridad>

Campos, G, Covarrubias, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. VII (13). 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.3, pp. 87-95, 2020. <https://zenodo.org/records/3907048>

Carriego, C. (2011). *Trabajo pedagógico y contexto social y normativo. Un estudio cualitativo en escuelas primarias cvcvx hghgh9809de la Ciudad de Buenos Aires. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado: Vol. 15(3): 103-116 (2011)*. <http://hdl.handle.net/10481/23171>

Castro, C. Moraga, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. IACC expertos en educación online. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2018). *Bases curriculares de*

[https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018-1.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf)

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2019). *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo\\_2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo_2019.pdf)

Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Centro de Formación Técnica Santo Tomás. (s. f.). *Técnico en Educación Parvularia*. <https://www.cftsantotomas.cl/carreras/tecnico-educacion-parvularia/#:~:text=Este%20profesional%20colabora%20con%20el,los%20niveles%20de%20autonom%C3%ADa%20e>

CEPAL. (2021). *Caja de herramientas. Promoviendo la igualdad: el aporte de las políticas sociales en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/a9e9a92b-0acf-4e56-80f4-ef512448bf94/content>

Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado. (s.f). *Organización Trabajo Pedagógico Segundo Semestre*. [http://www.cph.cl/2.0/descargables/classroom/Organizacion\\_trabajo\\_pedagogico\\_segundo\\_semestre.pdf](http://www.cph.cl/2.0/descargables/classroom/Organizacion_trabajo_pedagogico_segundo_semestre.pdf)

Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad [COPIDIS] (2017). *Educación inclusiva y de calidad: un derecho para todos*. [https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://grupoart24.org/downloads/publicaciones/manual_educacion_inclusiva.pdf)

Concha, O. (2017). *Cuadernos de educación inicial 8: Didáctica sonora de la sala cuna a jardín infantil*. JUNJI. <https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2017/12/Did%C3%A1ctica-Sonora.pdf>

- Congreso Nacional de Chile. (2004). *Decreto 352. Reglamenta Ejercicio de la Función Docente*. Diario Oficial n° 43.588. <https://bcn.cl/3dt30>
- Congreso Nacional Chile. (2009). *Decreto con Fuerza de Ley 2. Fija texto Refundido, coordinado y sistematizado de la Ley No 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley No 1, de 2005*. Chile. <https://bcn.cl/2f6yy>
- Congreso Nacional de Chile. (2009) *Ley N° 20.370. Ley General de Educación*. Diario Oficial n° 43.588. <https://bcn.cl/2f73j>
- Congreso Nacional de Chile. (2010). *Ley N°20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Diario Oficial n° 43.588. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley N°20.529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Diario oficial n° 43.588. <https://bcn.cl/2f7bt>
- Congreso Nacional de Chile. (2013). *Ley N° 20.710. (2013). Reforma que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*. Diario Oficial n° 43.588. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1057032>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N° 20.832. Crea la autorización de funcionamiento de establecimientos de Educación Parvularia*. Diario oficial n° 43.588. <https://bcn.cl/2lbwf>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N° 20.835. Crea la subsecretaría de Educación Parvularia, la superintendencia de educación parvularia y modifica diversos cuerpos legales*. Diario Oficial n° 43.588. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1077041>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Ley N.° 20.845 (2015). De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de las y los Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado*. Diario Oficial n° 43.588. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). *Decreto 83. Modifica Decreto N° 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. Chile.*

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1060418.pdf>

Congreso Nacional de Chile. (2021). *Ley fácil: Reforma Educacional: Educación Parvularia.*

<https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/reforma-educacional-educacion-parvularia>

Congreso de la Nación Argentina. (s.f).

<https://chicos.congreso.gob.ar/archivos/donde-estan-leyes.pdf>

Corona, J. (2018). *Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. Vivat Academia. Revista de Comunicación.* Septiembre/diciembre 2018, n° 144, 69-76.

<https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1087>

Cortaza López, N. G. Aquino Zuñiga, S. P. y García Martínez, V. (2018). *Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. Educación y ciencia, 7(49), 14-25.*

[http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/447/pdf\\_66](http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/447/pdf_66)

Cortés, A. García, G. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio- Colombia.*

<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4746/4484>

Da costa, M. Palomé, M. (2020). *Lenguajes artísticos: Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia.* División de Políticas Educativas Subsecretaría de Educación Parvularia.

<https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Lenguajes-artisticos.pdf>

Defensoría de la Niñez. (2021). *Informe Anual 2021: Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes.*

[https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/wp-content/uploads/2021/12/ia2021\\_terceraparte\\_capitulo1.pdf](https://www.defensorianinez.cl/informe-anual-2021/wp-content/uploads/2021/12/ia2021_terceraparte_capitulo1.pdf)

- Defensoría de la Niñez. (2022). *Asistencia y matrícula a educación parvularia: una revisión preliminar de la situación*. Observatorio defensoría de la niñez. <https://observatorio.defensorianinez.cl/2023/07/07/la-reactivacion-educativa-en-educacion-parvularia/>
- Devia, S. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n\\_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia\\_12\\_17\\_web.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf)
- Díaz-Gibson, J. Civís, M. Daly, A.J. Longás, J. Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Managment Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Duber, J. et. al (2018). *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XXI" : Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*. 691-700. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/743196.pdf>
- Ejarque, I. Mingarro, M<sup>a</sup>. & Sorlí, J. (2013). *Albinismo*. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 6 (2), 112-114. [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1699-695X2013000200007](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1699-695X2013000200007)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. [https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La\\_primera\\_infancia\\_importa\\_para\\_cada\\_nino\\_UNICEF.pdf](https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/La_primera_infancia_importa_para_cada_nino_UNICEF.pdf)
- Fundación Astoreca. (2019). *Proyecto educativo institucional Fundación Astoreca*. <https://www.astoreca.cl/wp-content/uploads/2020/01/astoreca-proyecto-educativo-con-FFCC.pdf>
- Gallego, H. , Ospina, S. A.; Quintero Arrubla, S. R. & Jaramillo Valencia, B. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 267-279. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/629/1164>

- Gallegos, Sánchez, L. (s.f). *MANUAL PARA LA INTERVENCION TEMPRANA DEL NIÑO CON PROBLEMA VISUAL Y/O CON ATIPICIDAD MULTIPLE*.  
<http://www.agapasm.com.br/Documentos/Parte%201.pdf>
- Garabito, G. (2013). *Experiencias de trabajo desde un análisis tridimensional*.  
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64730047026.pdf>
- Garreta, J. (2015). *La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria*.  
*Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 8(1), 71–85.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993813.pdf>
- Gómez, G. Salas, N. Valerio, C. Durán, Y. Gamboa, Y. Jiménez, L. Salas, I. Umañana, C. (2013). *Consideraciones técnico-pedagógicas en la construcción de listas de cotejo, escalas de calificación y matrices de valoración para la evaluación de los aprendizajes en la Universidad Estatal a Distancia*. Universidad Estatal a Distancia.
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Editorial/Edición Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Hernández, M. (2019). *Teoría del aprendizaje EMPÍRICO*.  
<https://es.scribd.com/document/421415806/Teoria-Del-Aprendizaje-EMPIRICO>
- Hernández-Sampieri, R. Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mac Graw Hill.
- Imperatore, B. Smith, S. (2001). *La perspectiva de la integración sensorial*. Editorial Western Psychological Services (WPS).
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*.  
<http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Profesional Providencia [IPP]. (s.f.). *Diferencias entre asistente técnico y educadora de párvulos*.  
<https://ipp.cl/general/diferencias-entre-asistente-tecnico-y-educadora-de-parvulos>
- Jadue, D. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*.

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFE-FINAL-F911436.pdf>

- Jaramillo, A. Torres, V. Franco, I. Llano, Y. Arias, J. Suárez, J. (2022). *Etiología y consideraciones en salud de la discapacidad visual en la primera infancia: revisión del tema*. *Revista mexicana de oftalmología*, 96(1), 27-36. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2604-12272022000100027#t2](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2604-12272022000100027#t2)
- Legue, J. (2021). *EDUCACIÓN PARVULARIA. ¿Por qué es tan importante?* *Revista Académica de Educación Parvularia*. 2º Edición año 2735-6418. [https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/8474/Educacion%20Parvularia%E2%80%A6%C2%BFPor%20que%20es%20tan%20Importante\\_.pdf?sequence=4&isAllowed=y#:~:text=sujeto%20de%20derecho,-,Una%20educaci%C3%B3n%20parvularia%20de%20calidad%20aporta%20aprendizajes%20relevantes%20para%20toda,y%20las%20habilidades%20de%20movimiento.](https://repositorio.umayor.cl/xmlui/bitstream/handle/sibum/8474/Educacion%20Parvularia%E2%80%A6%C2%BFPor%20que%20es%20tan%20Importante_.pdf?sequence=4&isAllowed=y#:~:text=sujeto%20de%20derecho,-,Una%20educaci%C3%B3n%20parvularia%20de%20calidad%20aporta%20aprendizajes%20relevantes%20para%20toda,y%20las%20habilidades%20de%20movimiento.)
- Loor, C. et. al (2018). *Memorias del cuarto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: La formación y superación del docente: "desafíos para el cambio de la educación en el siglo XX : Estrategias pedagógicas en el desarrollo cognitivo*. 691-700. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/743196.pdf>
- Luna-Guillón, G. Nava-Cuahutle, A. Martínez-Cantero, D. (2022). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información*. *Zincografía* (6) 11. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-84372022000100245](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84372022000100245)
- Maldonado, E. Andrade, P. (2014). *Cuadernos de educación inicial 2: A escala del niño y la niña*. JUNJI. [https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno\\_02.pdf](https://stgaccdatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno_02.pdf)
- Mendoza, M. (2020). *EL PODER DEL LENGUAJE POSITIVO SALVA Y CAMBIA VIDAS EN EL AULA DE CLASE*. *Educación (XXVI)*, 189-194.

- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2008). *Guía Introductoria: Respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201305151517130.GuiaIntroductoria.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia: necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/GuiaVisual.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/MANUAL-PIE-2021-1.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). *Política de participación de familias y comunidad*. [https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Política\\_de\\_Participacion\\_FamiliasyComunidad.pdf](https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/07/Política_de_Participacion_FamiliasyComunidad.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (s.f). *La Ley y su proceso de formación*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/10/05-Materias-y-formacion-de-la-Ley-Web.pdf>
- Molaguero Yera, C. (2019). *Aprendizaje basado en el juego en Educación Infantil*. [Trabajo de fin de grado para optar al Grado de Maestro de Educación Infantil]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39184>
- Morales, E. (2014). *Etnografía. Diccionario de lingüística, Universitat de Barcelona*. <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print/6820>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *La UNESCO Avanza: La Agenda 2030 para el Desarrollo*

*Sostenible.*

[https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp\\_1\\_1\\_1.compressed.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785sp_1_1_1.compressed.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Inclusión en la educación en Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central.* <https://world-education-blog.org/es/2021/02/15/inclusion-en-la-educacion-en-europa-central-y-oriental-el-caucaso-y-asia-central/>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2013). *Proyecto de prevención de la Ceguera y la Discapacidad visual evitables 2014-2019: Salud ocular universal: Un plan de acción para 2014-2019.* [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/150916/A66\\_11-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/150916/A66_11-sp.pdf?sequence=1&isAllowed=)

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). *Ceguera y Discapacidad Visual.* <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Organización Nacional de Ciegos de España [ONCE]. (s.f). *La discapacidad visual.* <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual>

Palacios, A. (2020). *Estudio descriptivo e interpretativo de las trayectorias letradas y de formación académica de dos docentes de lenguaje y su incidencia en las concepciones prácticas de enseñanza y evaluación de textos en básica secundaria.* Universidad del Valle. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/c38eb87b-59c1-4488-b139-4c3a17330ab7>

Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia del niño.* Crítica Barcelona. <https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf>

Pilowsky, M. (2014). *Cuadernos de educación inicial 1: Apego espacial, la lugaridad en el aprendizaje.* JUNJI. [https://stgaccedatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno\\_01.pdf](https://stgaccedatostransparencia.blob.core.windows.net/wpprod/2021/02/cuaderno_01.pdf)

- Red Nacional de Enfermedades Congénitas de Argentina. [RENAC-AR]. (2020). *¿Cómo ayudar a que mi bebé nazca sano?: pautas de cuidado, información y recomendaciones para tener en cuenta antes y después del embarazo*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/05/anomalias-congenitas-discapacidad-comunidad.pdf>
- Rojas, Z. Ochoa, A. (2020). *Estrategias lúdico-pedagógicas para la inclusión educativa en el nivel de transición del Colegio Champagnat De Ibagué: Reflexiones desde el método regio emilia* [Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de licenciada en pedagogía infantil]. Corporación Universitaria Minuto De Dios.
- Rubilar, F. Gúzman, D. (2021). *Procesos Inclusivos de la Educación Parvularia desde la Mirada de Agentes Educativos*. 21 (1). [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-4703202100100001#B15](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4703202100100001#B15)
- Servicio Nacional de Discapacidad [SENADIS]. (2022). *Estudio nacional de la discapacidad 2022: resultados nacionales para niños, niñas y adolescentes (2 a 17 años)*. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7381>
- Servicio Nacional de Discapacidad [SENADIS]. (s.f). *Región Metropolitana: Mesas de Trabajo*. [https://www.senadis.gob.cl/pag/68/1319/mesas\\_de\\_trabajo](https://www.senadis.gob.cl/pag/68/1319/mesas_de_trabajo)
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Marco para la buena enseñanza de Educación Parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE\\_EP-Final1.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/12/MBE_EP-Final1.pdf)
- Superintendencia de Educación. (2019). *El rol de la familia en la educación*. Superintendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/participacion-de-la-familia-en-la-comunidad-educativa-compromiso-y-responsabilidad-compartida/>
- Superintendencia de Educación Parvularia. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n\\_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia\\_12\\_17\\_web.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf)

- Tapia, M. (2008). *La comunicación familiar: definición, teorías y esquemas*. Universidad de Navarra. Pamplona.  
[https://www.academia.edu/download/58691526/La\\_Comunicacion\\_Familiar\\_M\\_TAPIA.pdf](https://www.academia.edu/download/58691526/La_Comunicacion_Familiar_M_TAPIA.pdf)
- Unidad de Gestión Curricular. (s.f). *Registro anecdótico, procedimientos y técnicas de evaluación cualitativa, Procedimientos evaluativos utilizados en el aula*. Universidad de las Américas.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]. (s.f). *Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Parvularia*.  
<https://pregrado.umce.cl/index.php/es/carreras/facultad-de-filosofia-y-educacion/licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-educacion-parvularia>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación [UMCE]. (s.f). *Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples*.  
<https://pregrado.umce.cl/index.php/pedagogia-en-educacion-especial-con-especialidad-en-personas-ciegas-y-retos-multiples>
- Vargas, G. 2017. Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuad. - Hosp. Clín.* 58 (1).  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1652-6776201700100011](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-6776201700100011)
- Weber, M. (1978). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.  
<https://metodologia2lecturas.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/max-weber-ensayos-sobre-metodologia-sociologica.pdf>
- Xing, S. (2017). *La situación actual de la educación inclusiva en China*. *Revista D'Innovació i recerca en educació*, 10 (2), 1-14. EN:  
<https://world-education-blog.org/es/2021/02/15/inclusion-en-la-educacion-en-europa-central-y-oriental-el-caucaso-y-asia-central/>

## ANEXOS

### Anexo 1: Definiciones patologías frecuentes

Tabla 33

*Patologías más frecuentes en infantes con discapacidad visual*

<b>Patologías</b>	<b>Definición</b>
<b>Retinopatía del prematuro</b>	Una de las causas más comunes de ceguera o baja visión en menores de 6 años es la retinopatía del prematuro, que afecta al 46.2% de la población infantil y se produce en bebés prematuros nacidos antes de las 31 semanas de gestación, afectando la retina (Álvarez-Vera, et al., 2012; Boyd, 2022).
<b>Miopía degenerativa</b>	También conocida como patológica o magna, la miopía degenerativa ocurre cuando el globo ocular se alarga excesivamente, lo que causa un adelgazamiento de las estructuras internas del ojo. Esto resulta en que los infantes con esta patología observan con dificultad los objetos lejanos (AMIRES, 2021).
<b>El albinismo</b>	Es una de las principales causas de baja visión a nivel mundial, resultado de una serie de alteraciones genéticas en la melanina, el pigmento responsable del color en la piel, el cabello y los ojos (Ejarque, I. et. al. 2013). Esta condición genética suele provocar una disminución en la agudeza visual, fotofobia, nistagmus, estrabismo y/o cataratas.
<b>Glaucoma congénito</b>	Se caracteriza por un aumento de la presión intraocular, puede llevar a la atrofia del nervio óptico (Hernández, E. et. al. 2004), generando fotofobia, opacidad del cristalino, así como una reducción en la agudeza y el campo visual.

*Fuente: Elaboración propia.*

## **Anexo 2: Entrevista a docentes y técnicos**

### **Entrevista a docentes**

**Nombre entrevistado:**

**Nombre entrevistador:**

**Fecha:**

**Objetivo de la entrevista:** Indagar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.

#### **Formación sobre discapacidad visual**

1. ¿Qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?
2. ¿Cuál es la metodología de trabajo que utiliza con los infantes con DV?
3. ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?
4. ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu clase?

#### **Métodos de enseñanza en el aula**

5. ¿De qué manera evidencia el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?
6. ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?
7. ¿Qué modificaciones has implementado en tu sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual al establecimiento?

#### **Educadores de párvulos**

8. ¿Cómo el rol docente incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos?
9. ¿De qué forma trabajas con el técnico en educación de párvulos?
10. ¿De qué manera incorporas a toda la diversidad de estudiantes en tu planificación?
11. ¿Cómo influye el trabajo de los técnicos de la educación en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual?

#### **Contexto familiar**

12. ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?
13. ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

## Entrevista a técnicos

**Nombre entrevistado:**

**Nombre entrevistador:**

**Fecha:**

**Objetivo de la entrevista:** Indagar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.

### Formación sobre discapacidad visual

1. ¿Qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?
2. ¿Cuál es la metodología de trabajo que utiliza con los infantes con DV?
3. ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?
4. ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu clase?

### Métodos de enseñanza en el aula

5. ¿De qué manera evidencia el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?
6. ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?
7. ¿Qué modificaciones has implementado en tu sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual al establecimiento?

### Técnico en educación

8. ¿Cuál es su función tanto en la planificación como durante el desarrollo de una clase?
9. ¿De qué manera colaboras con el docente de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
10. ¿Cómo influye el trabajo de los educadores de párvulos en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual?

### Contexto familiar

11. ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?
12. ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

### Anexo 3: Pauta de observación de clases

#### Guía de observación no participante

<b>Objetivo de la observación:</b>  Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b>	<b>Nivel educativo:</b>
<b>Educador de párvulos:</b>	<b>Técnico en educación de párvulos:</b>
<b>Fecha de observación:</b>	<b>Duración de la clase:</b>
<b>Clase observada:</b>	<b>Objetivo de la clase:</b>

#### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
Inicio	
Desarrollo	
Cierre	

#### II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos en educación de párvulos

--	--

**III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR**

--

## Anexo 4: Transcripciones de las entrevistas

### Entrevista educador de párvulos N° 1

**Entrevistadora:** ¿Me da su autorización para grabar la entrevista?

**Educador 1:** Sí, no hay problema.

**Entrevistadora:** ¿Qué conocimientos de tu formación te han servido en el quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Educador 1:** ¿Cómo eh, en mi formación cómo educador de párvulos?

**Entrevistadora:** Exacto.

**Educador 1:** Ha pasado mucho tiempo desde que yo salí de la universidad, eh yo creo que es fácil unos 15 años atrás. Ya entonces no tuve mucha formación en cuanto a discapacidad visual, ya entonces se podría decir que fue casi nada la verdad y si es que tuvimos algún ramo o algo que se acercara debe haber sido tan poquito que ni siquiera lo recuerdo.

**Entrevistadora:** Entiendo. Y por ejemplo ¿Relacionado así como discapacidad en general?

**Educador 1:** Eh, sí, sí, pero por eso te digo fue así como muy poco muy rápido, no fue algo que recuerde, así como que me haya marcado en cuanto a la formación.

**Entrevistadora:** ¿Cuál es la metodología de trabajo que utilizan con los infantes con discapacidad visual?

**Educador 1:** Mira, actualmente, eh, en sala, yo tengo un niño con discapacidad visual, entonces como que con el equipo trabajamos muy, muy ancladamente y consideramos 3 dimensiones que para nosotros son como fundamentales. Los espacios son multisensoriales, considerando un espacio multisensorial y centrados como en las necesidades y potencialidades, y que nos permita garantizar que los niños y niñas puedan desarrollarse, pero no enfocados en la discapacidad, sino que todos los niños y niñas de la sala tengan acceso como a estas experiencias. Ya entonces el trabajo de sala no está pensado como separar a los párvulos, sino que pensamos los espacios multisensoriales, para que todos tengan acceso a diferentes lenguajes o formas de expresarse. También le damos mucho énfasis a la a la sala como un tercer educador y los espacios que sean como súper pensados y diseñados, pues la observación ahí es clave porque nos permiten, ver los intereses que van surgiendo en cuanto a soportes de materiales y que eso los vamos incluyendo en nuestro en nuestra sala en general, ya, y la colaboración con a familia que eh, todas en salas sentimos que es fundamental. Entonces lo hacemos participe en pequeñas tareas de casa, ya entonces hay una de las tareas que recordamos siempre y que es en los procesos de muda. Entonces los papás tienen que verbalizar en la mañana, qué es lo que están usando hoy día, como hoy te voy a poner la polera con el panda de color rojo o te vamos a poner el polerón o que él elija. Entonces nosotros en la muda vamos preguntando qué ropa tiene qué dibujo tiene la ropa y vamos generando como esas instancias de conversación y hacer participe a la familia.

**Entrevistadora:** Totalmente. De hecho, más adelante tengo una pregunta específicamente de familia. Muchas gracias y ¿Referente a qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual? Igual, te lo mencioné un poco arriba, pero si puede, quizá ahondar un poco más en los espacios multisensoriales que es lo que hacen específicamente, qué materiales utilizan?

**Educador 1:** Mira, utilizamos muchos elementos naturales, ya, nuestra sala es muy hay, no, no a todos, pero sí a gran parte de ellos les gusta mucho las hojas, los pétalos, los tronquitos, entonces es muy de aroma, de diferentes texturas, de tonalidades variadas porque una hoja no es solo verde, una hoja tiene diferente color, y así también diferentes texturas. Ya usamos también, eh, como estrategia y me preguntaste, verdad?

**Entrevistadora:** Claro ¿Qué acciones efectúan ustedes para contribuir al aprendizaje? ¿Qué hacen ustedes?

**Educador 1:** Es algo que mira, me acabo de acordar en un momento que nosotros vamos en las mañanas. Tenemos los esperamos con espacios ya y esto despacio, por lo general surgen el día anterior con intereses del diario. Ya y nos pasó que en un momento estuvimos trabajando con el otro curso y dejamos un caminito de hortensias, por distintas partes, nuestro, eh, nuestro, eh, nuestro niño es que yo te comento, con ceguera. A él no le gusta mucho tocar cosas, eh, que no sean lo ya conocido, ya entonces, yo creo que ahí una de las estrategias que nos funcionó mucho fue el conectar con los intereses, como conectar con el otro porque para saber lo que le gusta el otro, yo tengo aquí en el fondo, dedicar un tiempo para saber. Eh, en qué estas cosas, cuáles son tus intereses más grandes. Entonces, qué pasó que nosotros dejamos la flor, él había tomado la hortensia, la había dejado, eh, le tomó el aroma y dejamos los pétalos y fue una de las primeras instancias donde él va y por iniciativa propia siente y sigue el rastro de las flores, así como por varias mesas y de repente dice así como ¿Qué encontré?. Como generando instancia comunicativa a través de estas potencias y ahí, nosotros descubrimos que

en el fondo; está fue fue hace harto rato; descubrimos que los pétalos de distintos tamaños de distintos aromas o de distintas densidades porque algunos crujían otros no, le llamaba mucho la atención. Entonces yo creo que una de las estrategias tomando este ejemplo que más nos ha ayudado es escuchar y observar ciertas situaciones que ocurren en la sala, ya porque esto lo pudimos saber solamente porque lo observamos una mañana si no hubiésemos dado el tiempo de observar, probablemente no nos enterábamos lo al párvulo con ceguera le gustaba.

**Entrevistadora:** Claro, totalmente y observan a sus estudiantes. Conocen sus preferencias.

**Educador 1:** Claro. Entonces ahí nosotros nos enfocamos mucho en la escucha y en la conexión, lograr esa conexión con los niños y niñas de la sala.

**Entrevistadora:** Totalmente ¿Qué impacto ha tenido en su formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en su clase?

**Educador 1:** Eh, mira, yo creo que una de las cosas siento que me ha ayudado un montón es el trabajo colaborativo. El trabajo colaborativo y el trabajo en equipo, porque para mí es mi primera experiencia. Ya entonces tengo compañeras de otros de otros niveles de otras salas que ya han tenido la experiencia, entonces es como poder conversar y poder reflexionar. Entonces te amplía todo lo que lo que significa entonces si al principio yo pensaba que poner un libro algo sabía. Siempre me encuentro que todos los días aprendo algo nuevo y aprendo algo nuevo con la familia, con mis compañeras, con mi equipo de trabajo e incluso con los niños y niñas de la sala. Entonces yo creo que ese ha sido como uno de los grandes impactos como ver, eh, esta relación, pero esta relación como más humana de compañerismo de trabajo como en equipo más allá de enfocarlo, como en dar respuesta a un diagnóstico.

**Entrevistadora:** Claro, totalmente, ya muchas gracias. Ahora vamos a hablar acerca de métodos de enseñanza de aula igual ya me lo con ya me lo habían dicho, pero ¿De qué manera evidencia el aprendizaje de los párvulos con discapacidad?

**Educador 1:** A ver, nosotros trabajamos mucho con registro que están enfocados más hacia lo cualitativo, ya entonces usamos, eh, bitácoras, bitácoras de registro bitácoras de verbalizaciones, trabajamos mini historias, que son el rescate de lo cotidiano de lo que ocurre en el día. Entonces esos son una documentación que permite visibilizar más allá del logro de algo específico, sino que el proceso de aprendizaje que van teniendo y cómo van construyendo significados. Entonces esa es como nuestras, las evidencias las tomamos como las sacamos mucho de la documentación pedagógica ya, y ahí también vemos habilidades sensoriales, sociales y cognitivas, entonces vamos tratando de hacer esa conexión desde la observación con elementos que son como más teóricos. También usamos, eh, exposiciones de sala. La mayoría de los trabajos son expuestos en la sala y la verdad es como quien no nos preocupamos si se van a caer o lo van a sentir, la idea es que estén dispuestos para que ellos se conecten nuevamente con su obra o con su trabajo, entonces están las posiciones de creaciones táctiles, las pueden manipular y eso también va generando respuestas verbales y eso todo lo vamos registrando. La bitácora la vamos completando, bueno, siempre hay días en que pasan cosas y no se puede completar, pero después se completa, nunca, no es que no se haga, ya siempre está es como prioridad usarla.

**Entrevistadora:** ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

**Educador 1:** A ver esto la verdad abordando también lo que te contaba de los espacios como multisensoriales, el espacio también como tercer maestro súper importante, pero además, como equipos, eh, tratamos de ofrecer múltiples formas como de representación, entonces ahí, están las instrucciones verbales, los materiales que sean como, eh, táctiles y experiencias, como auditivas también, eh, los espacios para que emerjan diversos lenguajes. Entonces no diseñar un espacio pensando en ciertas características de no sé, solamente de arte de música o de algo en particular claro, sino que sean como espacios o experiencias. Que inviten a expresar de distintas maneras, los lenguajes que tiene la infancia, ya, entonces no hay consigna.

**Entrevistadora:** Totalmente, como innato.

**Educador 1:** Claro, como los juegos.

**Entrevistadora:** ¿Qué modificaciones han implementado en la sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual al establecimiento?

**Educador 1:** Eh, mira, nosotros desde el inicio de año nos enfocamos mucho en los espacios en el espacio de la sala, entonces la organización o la reorganización la vamos trabajando con ellos en asamblea, entonces, ¿qué es lo que queda como ponemos los muebles y acompañado a esto, hacemos como una a una caminata por la sala,

para garantizar en el fondo la seguridad y la accesibilidad, entonces los espacios por lo general siempre están si bien los cambiamos, pero por lo general siguen una misma línea de respetar una movilidad como más libre. Eh, también hemos puesto eh, fotografías con relieve hemos trabajado... Ay, me acuerdo que el educador diferencial también gestionó en una biblioteca que tuvimos mucho tiempo libros en braille, no para aprender el braille, sino que como un acercamiento al braille.

Entonces ahí cuando trabajábamos todos libros en braille, muchos de ellos como para que pudieran tener como un acercamiento como más la sensibilidad de sus deditos, eh, se cubrían los ojos con una venda, entonces todos jugábamos con los libros y tratábamos de. Adivinar qué era porque no sé, pues se hablaba de una abeja tenía el relieve de la abeja. Entonces trabajamos con estos libritos. El tablero de anticipación que también lo es súper intermitente porque se pierden las cosas, pero hay que volver a ponerlas entonces como, pero esta la esa modificación.

**Entrevistadora:** Perfecto. Y por ejemplo, el estudiante con ceguera ¿Siempre se sienta en determinada parte o va variando su lugar?

**Educador 1:** Va variando últimamente, va variando porque cuando recién llegó era de un solo lugar ya de un solo lugar o en el piso y la espadita en el piso, entonces ahora ya sí, eh, estamos intencionando hace ya harto rato, eh, no sé por si llega del baño, sube la escalera solo, abre la puerta de la sala entra y busca una silla. Pero puede ser en cualquier espacio no, ninguno tiene una silla en particular a un espacio en particular, entonces en la mañana puede estar al lado de Juanita, después de Pedrito y después de María.

**Entrevistadora:** ¿Cómo el rol docente incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de los párvulos?

**Educador 1:** El rol docente es fundamental ya y entendiéndolo como la importancia que implica estar al servicio de toda la infancia, ya no solo como no solo diseñar experiencias inclusivas, sino también hay un componente de confianza y de altas expectativas. Entonces eso viene ya incorporado en los docentes. Hay que trabajarlo hay que reflexionarlo entonces, yo creo que incide un montón en el proceso aprendizaje de los párvulos.

**Entrevistadora:** ¿De qué forma se trabaja con el técnico en educación de párvulos en sala?

**Educador 1:** Ay, somos un equipo ya eh, reflexionamos juntas sobre las necesidades de los niños y niñas. Vemos estrategias, lo conversamos con las familias, entonces el trabajo no está dividido, como entre el técnico, el educador. O sea, somos un elemento que trabaja en conjunto. Para el beneficio de nuestros niños y niñas de todo el jardín, la verdad, ya entonces como una relación muy colaborativa, muy de no de no separar como por roles o por por cosas que le corresponden a ciertas personas o a otras no, ya entonces como muy desde el apañe.

**Entrevistadora:** Entiendo, por ejemplo ¿Cómo se dividen las partes de la clase para desarrollarlas?

**Educador 1:** Hay una designación de cómo de función, una documenta otra registra y otra sirve de mediadora, ya, pero no hay así como un rol de que tú dominas el grupo o tú realizas la experiencia porque en el fondo no se trata de de nosotros haciendo una experiencia, se trata de niños y niñas generando significados a través de distintas experiencias que podrían vivir en la sala.

**Entrevistadora:** Perfecto ¿Y de qué manera incorporas a toda la diversidad de tus estudiantes en la planificación?

**Educador 1:** Ya a ver, yo creo que ahí vuelvo a repetir la observación, considerar los intereses, las necesidades, la escucha activa de nosotros las adultas, de registrar las observaciones porque muchas veces podemos pensar que algo es interesante, pero probablemente no. Estar también, eh, dispuestas a que a veces nos equivocamos con la selección de cosas que podrían ser interesantes, tener la capacidad de ser flexibles de modificarlos en el momento, de acuerdo a lo que ellos vayan experimentando. Y en el fondo permitir permitir ese momento esa pausa y ese ese crear significado desde sus propios intereses, darle ese espacio no, no, no apresurarnos con esa rapidez adulta porque la infancia cumple su proceso, entonces muchas veces, eh, los adultos queremos hacer todo rápido, queremos resultado y no vivimos los procesos. Entonces es como eso es importante.

**Entrevistadora:** Totalmente. ¿Y cómo influye el trabajo de los técnicos de la educación de párvulos en el proceso de aprendizaje de infantes con discapacidad visual?

**Educador 1:** Yo creo que influye de la misma manera que que de la misma manera que incluye todos quienes habitan un espacio ya, porque todos hacemos en el fondo, todos trabajamos en pos de las infancias que están en nuestra sala, entonces la influencia es compartida. Ya eh, yo creo que full el trabajo en equipo, el escucharse, el dar voz. Así como nosotros damos voz a la infancia a través de las observaciones, también es respetar y dar voz

a todos quienes habitan la sala, incluyendo a los maestros y la familia. Entonces ahí, ahí se ve como en el fondo vamos creciendo y cómo cada una de nuestras voces van influyendo en el proceso.

**Entrevistadora:** ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?

**Educador 1:** Ah, ahí en reuniones. Reuniones como entrevistas familiares, ya hacemos y las pequeñas tareas que vamos dando, por ejemplo, la que te contaba hace un rato de verbalizar todo, de ir contándoles qué tienen puesto, qué comieron que cuenten acá invitándolos en el fondo a ampliar, como el repertorio lingüístico que los niños van teniendo y lo hacemos con todos, en realidad, porque todos les preguntamos qué bonito su polerón, no sé po', quién te lo regaló, qué dibujo tiene, por qué te gusta este polerón, ya o sea que tienen especial, como que tratamos de ir ampliando un poco la verbalización.

**Entrevistadora:** Entiendo. ¿Ustedes tienen reuniones de apoderados periódicas?

**Educador 1:** Sí, trimestralmente.

**Entrevistadora:** Perfecto. Y por ejemplo, en relación al estudiante con discapacidad visual, mantienen contacto por WhatsApp con la familia, por llamada o correo electrónico como para contar, quizás algo específico o hablan en persona cuando vienen a buscarlo.

**Educador 1:** Casi siempre cuando los vienen a buscar, hay una pequeña charla de cómo de qué pasó durante el día si alguna situación o un incidente, eh, eso se conversa o se habla por WhatsApp y tienen contacto directo con los maestros, entonces es una relación muy, muy cercana.

**Entrevistadora:** Perfecto. ¿Cómo defines el rol que cumple la familia en la escuela?

**Educador 1:** Ah fundamental po', primer agente educativo, la familia, entonces, eh, nada podríamos hacer acá, sin el apoyo de la familia, entonces siento que que son tal como lo decimos siempre la familia primer agente educativo, no debe faltar y siempre debe estar presente. La escuela, el jardín está en todas partes, no solamente cuando llegan acá.

**Entrevistadora:** Exacto. ¿Hay algo más que le gustaría añadir a la entrevista?

**Educador 1:** No, nada más.

**Entrevistadora:** Ya está perfecto.

### Entrevista técnico en educación de párvulos N° 1

**Entrevistadora:** Ya bueno, te recuerdo que para efectos de esta investigación se van a grabar las entrevistas, pero después solamente se va a ocupar sin datos tuyos personales.

**Técnico 1:** Si, ningún problema.

**Entrevistadora:** Para comenzar, tú ya leíste los objetivos y ahora vamos a comenzar con la subdimensión de formación sobre discapacidad visual. La primera pregunta es, ¿Qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Técnico 1:** Mira, en sí en la carrera de técnico en educación parvularia no te enseñan mucho sobre discapacidad, en verdad yo creo que nada. Llegue acá sin tener conocimientos previos de nada de discapacidad visual, ni de ningún tipo de discapacidad. Yo siento que los conocimientos han sido en parte desde la práctica, desde capacitaciones, del lugar, de previas. Pero más que personalmente capacitado, ¡No! nunca tuve conocimientos anteriores de nada hasta llegar acá, hasta que lo viví y hasta que he ido ejerciéndolo durante mi práctica en esta estancia de jardín.

**Entrevistadora:** Una consulta, ¿En qué instituto estudiaste tú?

**Técnico 1:** Instituto Profesional IPG, no se si ¿Lo conoces?

**Entrevistadora:** No.

**Técnico 1:** Es un instituto, que en verdad yo no iba a estudiar técnico en párvulo, yo iba a ser psicopedagogo del principio, pero me fue súper mal en la PSU. Quedé en otra carrera y que en verdad no quise después seguir y para llegar a psicopedagogía tenía que tener un título técnico previo para poder convalidar después los ramos ¿Cachai? Hasta que después seguí psicopedagogía que ahora estoy a puertas de graduarme.

**Entrevistadora:** Te queda poquito. Ahora la pregunta número dos, ¿Cuál es la metodología de trabajo que utiliza con los infantes con DV?

**Técnico 1:** La misma, es la misma que ocupamos con todos los chicos del nivel, o sea, adecuaciones, jazz. Las hacemos porque es un nivel con diferentes características. O sea, todos los niños son diferentes y todos tienen que conseguir o encajar en el mismo lugar ¿Cachai? Obviamente, siempre tratamos de hacer experiencias que

involucran todos los sentidos, del sensorial, de olfato, de texturas, ocupamos quizás todos los sentidos en una misma experiencia para así abordar toda la discapacidad que hay en el nivel.

**Entrevistadora:** Nos puedes contar igual un poquito de la metodología que ocupan acá en el jardín.

**Técnico 1:** ¿En la metodología de filosofía, cómo trabajamos?

**Entrevistadora:** ¡Si!

**Técnico 1:** Reggio Emilia. Trabajamos con la filosofía Reggio Emilia, que es entrar, poner el centro del aprendizaje al niño, más que los maestros, ser como los cómo, ¿Cómo decirlo? Cómo formadores, somos más como un guía en este proceso ¿Cachai?

**Entrevistadora:** Sí, súper. Bueno, muchas gracias por eso. Ahora la pregunta tres, ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Técnico 1:** ¿Qué acciones? o sea, ¿Cómo nosotros los abordamos?

**Entrevistadora:** Claro, sí.

**Técnico 1:** Obviamente tenemos que darles como el tiempo, tener quizás no sé la paciencia también por parte de maestros, de darles el tiempo también a ellos para que logren sus cosas, de igual tratar de que sigan al resto del grupo, pero siempre habiendo un maestro también con ellos ¡Siempre!, obviamente guiándoles el proceso hablándole, redactándole, o sea todo lo que vamos a hacer anticipando, porque si no, no se podría.

**Entrevistadora:** Ya, super. Ahora la pregunta número cuatro, ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu clase?

**Técnico 1:** ¡Woow! Para mí ha sido igual un proceso y una experiencia de vida. Siento yo como que quizás debería ser, deberían todas pensar de la misma manera que pensamos, no sé yo, mis demás compañeros. Pero ha tenido un fuerte impacto porque te das cuenta de los requerimientos que necesita un estudiante con discapacidad visual y tener ahí el apoyo siento yo también del equipo, del jardín, de familia. O sea, es un trabajo colaborativo, es un impacto fuerte en la sociedad y que los niños también van preguntando, te preguntan ¿Por qué tiene los ojitos así?, ¿Por qué no ve?, ¿Por qué no abre los ojos? y ahí tú tienes que ir explicándole. Y quizás los niños después van a crecer con esto que debería ser normal en todos lados ¿Cachai?, porque muchas veces los adultos son los mismos que segregan, los niños no, pero son los adultos.

**Entrevistadora:** Gracias. Ya mira, ahora pasamos a otra dimensión, que es de métodos de enseñanza en el aula. La pregunta número cinco es, ¿De qué manera evidencia el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Técnico 1:** ¿Cómo la evidenciamos? A partir de sus vivencias, de los logros que han tenido desde que, por ejemplo, estoy hablando personalmente de mi estudiante. Él entró muy distinto a como está ahora y ha sido un trabajo constante en él, en temas de quizás de socialización, porque vienen ahí como con unos temas, porque no quieren que lo toquen, porque no quieren que se le acerquen y de a poquito hemos logrado que se adapte, se inserte en la sociedad con los niños, pero ha sido un trabajo también duro de años, podría ser. Y ¿Cómo lo trabajamos? Nosotros también desde la paciencia, de la vocación, de todo, va de la mano.

**Entrevistadora:** Ahora la pregunta seis, ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

**Técnico 1:** ¿Qué estrategia, o sea?

**Entrevistadora:** Para garantizar el DUA.

**Técnico 1:** Es que siempre siento yo que nuestras planificaciones ya están con DUA, como adecuadas ya en sí y como te dije anteriormente, trabajamos en base a la sensorialidad también y vamos trabajando las adecuaciones ya como listas, o sea, como que tampoco las pensamos, como que están ¿Cachai?

**Entrevistadora:** Claro. Ahora la pregunta siete, ¿Qué modificaciones has implementado en tu sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual al establecimiento?

**Técnico 1:** Materiales sensoriales, la diversificación como del espacio, tener más espacio para que él se pueda movilizar bien y que no entorpezca su paso, también que pueda reconocer su sala de diferentes formas, colocándole olores, sensaciones, gustos, masa, texturas que identifique que estén presentes en la sala y al final le gusta a él y le gusta a todos.

**Entrevistadora:** Ahora pasamos a otra subdimensión, que aquí en específico son preguntas para ti, porque acá se divide en preguntas para los técnicos en educación y a los educadores de párvulos.

**Técnico 1:** Ya.

**Entrevistadora:** La pregunta número ocho es, ¿Cuál es su función tanto en la planificación como durante el desarrollo de una clase?

**Técnico 1:** Bueno, acá trabajamos los tres por igual. Como que no hay tampoco una diferencia en cuanto a hacer planificaciones, a escribir, a reflexionar, yo también de mi manera, yo planifico, las ejecuto, como lo hacemos los tres del nivel, o sea, yo puedo planificar como ejecutar.

**Entrevistadora:** Super. Ahora la pregunta número 9, ¿De qué manera colaboras con el docente de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

**Técnico 1:** Bueno, como dije anteriormente. Intentamos trabajar los tres por igual y a la par y los tres lideramos, los tres ejecutamos, escribimos, reflexionamos, hacemos todo juntos, o sea, un trabajo no hay como diferencia, como de rango, se podría decir.

**Entrevistadora:** Claro, bueno y esta pregunta a lo mejor se va a responder con lo que ya has dicho, pero dice ¿Cómo influye el trabajo de los educadores de párvulos en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual?

**Técnico 1:** Trabajamos los tres por igual. Eso es lo bueno de estar, por ejemplo, yo estoy muy, satisfecho y muy contento de trabajar en un lugar como este, porque estamos haciendo un trabajo que quizás más adelante los niños lo van a agradecer. Estamos como dejando una huellita y aportando de la misma forma que podemos, que pueden aportar educadores, técnicos, asistentes, trabajamos todos por igual, entonces es un trabajo de pecho, de colaboración, de todo, mutuo.

**Entrevistadora:** ¡Super! y ahora pasamos a otra subdimensión, que es contexto familiar. La pregunta número once dice, ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?

**Técnico 1:** Tratamos de que estén incorporados al cien. Nos cuesta, porque hay familias que igual siento yo que tienen esta como barrera de discapacidad. Nos ha costado mucho con nuestro estudiante con discapacidad visual, porque la familia quizás no, no está tan involucrada en el proceso. Nos costó también al principio que ellos, como que estuvieran presentes, tenían estos temores. Tenían estas angustias de que ¿Cómo lo iba a hacer el niño en la sala?, ¿Cómo se iba a desenvolver?, ¿Qué iba a pasar? Pero aún así, hemos tratado de que ellos estén al cien por ciento involucrados en el proceso del estudiante, intentamos de todas formas, con entrevistas, con capacitaciones a ellos, diálogos, conversación de todo, pero cuesta porque hay apoderados que ponen esta barrera de discapacidad y es más difícil aún siento yo, que trabajar con ellos que con el estudiante.

**Entrevistadora:** Ahora la pregunta doce, ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

**Técnico 1:** ¡Todo! Ellos son un ochenta, podría decir setenta, y nosotros somos un treinta, veinte por ciento. O sea, el principal educador de los niños es la familia. Nosotros somos un apoyo, por decirlo, pero necesitamos este trabajo colaborativo, necesitamos que ellos pongan de todo de su parte, porque si ellos no ponen de un granito, granote de arena, nosotros al final ¿Qué somos? Nada. O sea, somos guías también del proceso, pero el principal educador es la familia.

**Entrevistadora:** Super. Bueno, terminamos.

**Técnico 1:** Qué bueno, espero que te haya servido.

## Entrevista educador de párvulos N° 2

**Entrevistadora:** ¿Me das la autorización para grabar la entrevista?

**Educador 2:** Sí.

**Entrevistadora:** Muchas gracias. Bueno, el objetivo de esta entrevista es más que nada indagar los conocimientos que tienen ustedes sobre las estrategias pedagógicas y los desafíos que presentan en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en el proceso educativo. Para comenzar, ¿Qué conocimientos de tu formación te han servido en el quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Educador 2:** En mi formación cuando estudié ninguna, así como literal, porque de hecho es algo que comentamos mucho cuando entraron los niños con ceguera, que no te preparan para niños con necesidades educativas especiales, de ningún tipo, te preparan como para el niño neurotípico que funciona como el resto. Pero sí, algo como que podría rescatar es que te proponen constantemente conocer al niño y adaptar al niño, entonces claro no es como ceguera específicamente, pero sí que cada niño es distinto y poder hacer como esas mini adecuaciones. También, uno tiene un poquito como esa ventana de saber que un niño con ceguera tiene que aprender o evaluarse distinto que el resto como por lógica.

**Entrevistadora:** O sea, igual ha sido como ir aprendiendo en el camino.

**Educador 2:** O sea, yo creo que acá tuvimos capacitaciones y nos formamos internamente en el jardín, pero igual ha sido muy sobre la práctica, sobre la marcha, lo que uno ha ido adquiriendo y aprendiendo.

**Entrevistadora:** ¿Cuál es la metodología de trabajo que utilizan con los infantes con discapacidad visual?

**Educador 2:** La misma que con todos, la diferencia es que hacemos como la adecuación en base a ese niño para el resto de los niños, como todos ven, todos pueden tocar, todos pueden sentir, todos pueden. Entonces priorizamos como al PDV 2 en este caso, como que él pueda participar en la experiencia y hay tomamos a todo el resto de los niños.

**Entrevistadora:** ¿Qué acciones efectúan para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Educador 2:** Eh, yo creo que la principal es cómo desafiarlos. Porque claro, por instinto, muchas veces no se atreven a tocar o hacer cosas porque no saben que hay. Entonces tratamos como de desafiarlos y llevarlos a ese, como de que por último que prueben, que lo intenten si no les gusta. No sé tocar algo porque está mojado, porque les queda como en las manos, tenemos toallitas húmedas al lado para poder limpiarlos al tiro, pero siempre claramente anticipando lo que se va a hacer, qué es lo que hay, qué es lo que podrían sentir. Pero tratamos de que lo hagan, que prueben, y ahí después ya uno los conoce y sabe las cosas a las cuales no exponerlo y otras que igual se pueden hacer.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu sala de clases?

**Educador 2:** Enorme, un impacto muy grande. Pero porque es un desafío como personal, grupal, porque al final acá trabajamos mucho en equipo y hace que uno esté más consciente de que hay que hacer esas diferencias, de poder incluirlos a todos en un mismo. En cosas muy básicas como: - Niños miren, ¿Miren que? o sea para él el “miren” no es nada, entonces como que uno incorpora conceptos distintos, estrategias diferentes, todo es mucho más conversado como de especificar, detallar, hacer que los niños participen, se involucren con él, o sea, ha sido pero muy positivo. Para mí ha sido un gran impacto, pero muy favorecedor y creo que ha sido una enseñanza muy buena, sobre todo la práctica, porque de repente uno lo estudia, lo ve, lo lee, investiga. Pero el tenerlo, el palparlo es muy distinto, pero ha sido muy entretenido, ha sido un muy buen desafío.

**Entrevistadora:** Qué bueno. Con respecto a los métodos de enseñanza en el aula, ¿De qué manera se evidencia el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Educador 2:** Bueno, nosotros acá tenemos un formato mucho más libre, por así decirlo. No funcionamos como con lista de cotejo, sino que somos más de observación, de reflexión, toma de decisiones en base a todo eso que se va viendo. Y yo creo que eso ha favorecido también mucho poder evaluarlos y poder trabajar con ellos haciendo esas diferencias, porque no es como, no sé si saltó en dos pies o no saltó en dos pies, sino que empezó a caminar solo, como que le vamos poniendo sus propias metas, en base a lo que ya sabemos o creemos que puede dar.

O sea, el PDV 2 que llegó el año pasado, yo me acuerdo de como que llegó y como está ahora y son dos personas completamente distintas. Entonces uno le pone mini metas, mini desafíos personales o como pucha me he dado cuenta que acá le cuesta un poco más esto ¡Démosle con esto! como que vamos muy sobre la marcha haciendo estas propuestas que a lo largo uno las evalúa como avanzó, no lo logró, cambiar estrategia, buscar otra estrategia, trabajar con la familia, con el educador diferencial, como que con ellos ha sido muy sobre la marcha. Pero yo también creo que es porque también acá es muy libre, como la forma de poder responder a cada uno, versus quizás otros espacios que hay que medir, así como mucho más específico.

**Entrevistadora:** ¿Y hay objetivos igual grupales?

**Educador 2:** Sí. De hecho, en el caso de él es súper poco lo que se hace como de adecuación, como de objetivo en el fondo, porque él igual puede saltar, caminar y uno le pone mayor o menor dificultad dependiendo del niño. Pero no es solo con él, es con todos los niños, hay niños que les cuesta más la coordinación motriz, no porque tengan alguna discapacidad, pero en general, si tratamos de tener objetivo para el grupo, no como específicamente de él.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Qué estrategias pedagógicas emplean para garantizar los principios del DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

**Educador 2:** No trabajamos con el DUA como tal. De hecho, yo conocí el DUA por esto mismo, como de las capacitaciones que empezamos a hacer, no lo evaluamos como en base a eso, pero sí se usa como un referente. Es como las bases curriculares, uno las maneja al revés y al derecho y lo mismo que te decía un poco antes,

como nosotros no hacemos tanta adecuación diferenciada para el PDV 2, pero porque él, o sea por ejemplo, ayer estuvimos conversando porque se va al Colegio Infancia y conversábamos que él está totalmente capacitado para entrar al colegio. Claro, para aprender a leer, a escribir, todo eso es un desafío mayor que de las bases no lo va a poder sacar. No se puede como rescatar esa estrategia, pero sí en el resto puede ser evaluado igual que el resto de los niños. Entonces no tenemos cómo esa diferencia, o sea, puntual.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Qué modificaciones has empleado en tu sala de clases desde la incorporación del PDV al establecimiento?

**Educador 2:** El espacio. Tratamos de no moverlo constantemente, para que él también pueda moverse más libre porque se hace su mapa mental del espacio, hemos cambiado, se lo explicamos y como que ya hoy en día lo adquiere mucho más fácil. Las cosas que ponemos en la pared, trabajos, todo lo que es de él también lo hacemos con alguna diferenciación, quizá él no puede leer su nombre todavía, pero sí la imagen de él tiene relieve, hacemos cosas para que él sepa que es el suyo. Porque o sino, no puedo hacer como la imagen de cada niño distinta, porque para él todavía es super difícil como táctilmente hacer esa diferencia, pero si las cosas de él tratamos de hacerlo lo más propio que sepa que es el de él. Cuál es su puesto, por ejemplo, en el comedor él sabe dónde va sentado, todos los niños respetan su asiento y él llega solo, se sienta. Entonces tratamos de marcarle ciertas cosas para que también se empodere de ese espacio y sepa que también permanece en el.

**Entrevistadora:** Estas preguntas son específicamente del trabajo en colaboración con el técnico, de hecho es un apartado que tenemos solamente para educadores de párvulos.

**Educador 2:** Ya.

**Entrevistadora:** ¿Cómo el rol docente incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de los párvulos?

**Educador 2:** Pero, ¿aquí te refieres como a todos? o ¿Solo el mío?

**Entrevistadora:** Solamente el tuyo en este caso.

**Educador 2:** Yo creo un poco en lo que te había contado antes, como el tema de cómo te preparan. O sea, yo sé que no pasa siempre, pero el que te preparen sabiendo que los niños tienen diferencias, tienen distintos tiempos, requieren distintos espacios, porque a veces a un niño no le gusta estar sentado, prefiere estar en el suelo. Yo creo, que todo eso ha ayudado mucho a que el ambiente de la sala permita como tener este desarrollo de aprendizaje, que nos favorezca en el fondo, que no sea como todos nos sentamos, todos hacemos esto, todos sacamos el lápiz, sino como que da un poco esa flexibilidad de poder adecuar el espacio, los tiempos, los ritmos, entender a los niños y también sumar a los compañeros, como a esto, como no sé si como seguir un ejemplo, pero como de aliarnos los tres y poder trabajar en conjunto de la misma forma.

**Entrevistadora:** Consulta, ¿En todas las salas son tres profesores?

**Educador 2:** En todas las salas somos tres.

**Entrevistadora:** ¿De qué forma trabajas con el técnico en educación de párvulos?

**Educador 2:** A la par, en todo. O sea, nos dividimos todas las responsabilidades, todos mudamos, todos llevamos al baño, todos hacemos de todo y yo creo que eso ha servido mucho también para que haya un trabajo mucho más significativo y que no sea como el rol que generalmente está mal visto, el rol del técnico, que es como que va atrás del educador, acá somos los tres por igual, todos nos enfrentamos con los papás, todos lideramos, experiencias, todos hacemos entrevista, o sea, no hay diferencias. Hacemos los informes de fin de año, buscamos estrategias, hay veces que no sé, una está con todo el grupo y una sale con el PDV 2 a trabajar otra cosa, por ejemplo, y la toma de decisiones del que salió es totalmente apoyada por el resto, siempre en conjunto, como: -Hoy me pasó esto, me gustaría hacer esto, - Ya, ¡Probemos! Pero todo es muy conversado, muy reflexionado y es o sea, de hecho todos nos vestimos igual, ya con eso es como la mayor similitud que podemos tener entre equipos.

**Entrevistadora:** De hecho, uno cuando entra a observar no se nota quién es el educador.

**Educador 2:** Porque estaban los roles super divididos.

**Entrevistadora:** Claro, ¿De qué manera incorporas a toda la diversidad de estudiantes en tu planificación?

**Educador 2:** Es difícil, por lo mismo que conversamos, porque a veces si uno hiciera todas las diferencias de cada uno, podrías tener diez objetivos o veinte objetivos si son veinte niños. Pero si tratamos de enfocarnos en los intereses, como en las necesidades que tenga cada grupo y podemos hacer esta diferenciación de grupos pequeños, grupos grandes. Hay niños que les gusta un poco más algo o les cuesta un poco más algo y hacemos esa adecuación, por ejemplo, trabajar un mismo gran objetivo, pero los específicos se adecuan dependiendo del grupo. O sea, por ejemplo, trabajamos, no sé los planetas, pero hay un grupo que además le cuesta el lenguaje,

entonces además metemos en ese grupo objetivos que el otro ya lo tiene listo, que ya lo tienen adquirido. Y a ellos, por ejemplo, le ponemos otro desafío, entonces va otro objetivo, como acá trabajamos mucho en un grupo chico y puede ser el grupo del grupo, o sea tratar de abarcar lo que queremos para todos, porque igual uno trata de tener una nivelación a nivel sala, pero también también tenemos esa diferenciación de no sé, a ellos les gustan los dinosaurios y acá le gustan los autos, trabajemos el mismo objetivo pero de distintas formas, según los intereses de cada uno y adecuado al grupo de niños.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Cómo influye el trabajo de los técnicos de la educación en el proceso de aprendizaje de infantes con discapacidad visual?

**Educador 2:** O sea, absolutamente favorecedor, porque por lo mismo que te decía el que sea un rol que todos cumplimos es todo, así que estamos todos como en la misma línea. Entonces si estamos tratando de trabajar algo, en este caso con el PDV 2, los tres trabajamos lo mismo con él. Entonces no es como: - ¡Ay, yo le saco los pañales!, - No, yo se los puse. No es como que cada una vaya por su lado, sino que estamos todos en la misma línea y siempre favoreciendo al niño y en base a lo que los niños quieren, porque por ejemplo, sacar los pañales, si el niño no quiere, no lo vamos a lograr. En cambio, acá si todos nos unimos y todos estamos como: - ¡Hagamos esto!, buscando estrategia, invitando, acompañando, es mucho más fácil. Así que es muy favorecedor, sobre todo la forma de trabajo que tenemos acá, que los roles sean tan divididos, es muy bueno porque no va uno remando solo y los otros te van dejando atrás, sino que vamos todos en la misma línea.

**Entrevistadora:** Comprendo. Con respecto al contexto familiar y el trabajo que se hace en el jardín, ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de infantes con discapacidad visual?

**Educador 2:** Involucradísimos de todo, de entrevistas, reuniones, como en el diario que ellos nos entreguen y nosotros cuando entregamos la tarde, tratar de pasar la mayor información posible. Como si pasó algo el fin de semana, como que igual insistimos en esas cosas porque a veces los papás no cuentan tanto, excepto que pase algo, entonces igual tratamos como: -Hola, ¿Cómo llegó?, ¿ Todo bien?, ¿Cómo estuvo?, ¿Algo nuevo? Tratamos ahí como de sacarle un poco de información, igual acá como hoy día no quiso esto o hizo esto, estamos probando tal cosa, tratamos de hacer constantemente entrevistas, por último, para mantenernos actualizados cuando van a la Fundación, cuando van a otro tipo de terapia, ¿Cómo les fue?, ¿Podemos contactarnos con la Fundación? También somos super accesibles y en el caso de él, una familia súper presente. O sea, hay algo que hacer y que día y se organizan, vienen los dos, piden permiso, o sea, vienen a todo lo que uno les dice, entonces eso también hace mucho más fácil el trabajo con la familia, porque quieren, se involucran y participan en todo lo que puedan.

**Entrevistadora:** De hecho, la última pregunta, también va en esa misma línea de lo que me mencionabas recién, ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela, en este caso en el jardín?

**Educador 2:** Sí, en familia súper participativa. El año pasado, por lo menos la mamá estaba en el centro de padres, se movía haciendo cosas, hoy en día no, porque ya volvió a trabajar más horas, pero si necesitamos algo hoy, ellos lo traen mañana. También, por ejemplo: - Oye, queremos hacer esto, - Ya, nosotros los ayudamos, o sea, tienen una disponibilidad con el jardín muy grande y es algo que es muy bueno porque a veces no pasa y uno ha tenido que estar ahí buscándolo, consiguiendo, rogándoles y ellos no, entonces yo creo que hay que saber sacarle provecho también como a esa familia. Tampoco abusar como de pedir todo el rato cosas, pero sí como mantenerlos dentro del espacio ha servido mucho. Y para que el PDV 2 también se desenvuelva, como sabe que la familia está acá, que nosotros hablamos con los papás, pasa algo y después él llega: - ¡Papá!, tengo que contarte algo, como ya sabe que nosotros le vamos a decir, entonces como que ese trabajo hace mucho más cercano la relación y es mucho más favorecedor para él también.

**Entrevistadora:** Comprendo, bueno y una pregunta extra, ¿Hay alguna diferencia entre la relación con la familia del PDV 2, que con el resto de los niños?

**Educador 2:** No, o sea yo acá como que te hablo más del PDV 2 porque sé que es el foco, pero en realidad es con todos los niños. Si alguien, hemos visto que está mal en algo, como que ha retrocedido en algo o le cuesta comer o cosas, lo mismo, o sea, estas conversaciones de mañana y tarde es con todas las familias y las entrevistas también. En el caso del párvulo con DV 2, tratamos de que no se nos pasen, pero porque él va a la Fundación, tiene como otros externos, entonces es bueno también bajar esa información. Entonces con él tratamos de que sean super metódicos, pero en general, si un papá quiere conversar con nosotros, agendamos entrevista, si vemos algún cambio o al revés, algo positivo, juntémonos. Como que invitamos mucho a la familia a que sea parte de la comunidad y se ve mucho reflejado cuando hacemos fiestas, celebraciones, cosas, vienen

todos. Entonces, ponte tú a las entrevistas o a las reuniones de apoderados vienen todos, ¡Todos! O sea claro, de repente falta uno y llega uno más tarde, pero como casos muy puntuales, pero tenemos super buena asistencia, en la sala, hay muy buena asistencia de niños también. Entonces tratamos con todos ser así, súper puertas abiertas para que también tengamos esa respuesta positiva del lado de ellas.

**Entrevistadora:** Esa ya es la última pregunta, muchas gracias.

## **Entrevista técnico en educación de párvulos N° 2**

**Entrevistadora:** ¿Me da autorización para grabar y para la entrevista?

**Técnico 2:** Sí.

**Entrevistadora:** ¡Muchas gracias! Ya, son 12 preguntas, así que con calma, expláyte todo lo que quieras. Ya bueno, el objetivo de esta entrevista es más que nada, indagar el conocimiento sobre las estrategias pedagógicas y los desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en el proceso educativo. Primero que nada, quiero saber con respecto a tu formación sobre discapacidad visual, ¿Qué conocimientos de tu formación te han servido en el quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Técnico 2:** Tú te refieres a lo que yo he tenido comooo...

**Entrevistadora:** De pregrado, algunos otros estudios después.

**Técnico 2:** Ya, no tengo como estudios que sean dedicados a la discapacidad visual. Lo que sí hemos tenido hartos talleres, se podrían decir, charlas también y con una persona que viene acá y es experta en este tipo de conocimientos. Entonces ella nos va capacitando y realmente el día a día con los niños acá nos van enseñando un poco. Igual nosotros estamos en constante aprendizaje, nos vamos informando a través de guías, de talleres también o diferentes informativos que nosotros mismos vamos adquiriendo.

**Entrevistadora:** Para ir continuando, ¿Cuál es la metodología de trabajo que utiliza con los infantes con DV?

**Técnico 2:** ¿Cuál es qué?

**Entrevistadora:** La metodología.

**Técnico 2:** ¿A qué? ¿Cómo a qué te refieres?

**Entrevistadora:** Como si los dejan libremente o los van guiando.

**Técnico 2:** No, acá es constantemente bien, si bien el jardín tiene esa filosofía de que los niños acá hacen y disponen los tiempos, el material, todo acá es guiado. Siempre acá la metodología que ocupamos es guía del PDV 2 solamente, acompañante, igual es como más de acompañar. El PDV 2 es un niño que se desenvuelve solo, que tiene muchas capacidades y que día a día lo va demostrando. Entonces nosotros lo que vamos haciendo es ir con él, guiarlo un poco más, acompañarlo, pero sí más de guía en ese sentido de solo guía. No sé, si ¿Se me logra entender?

**Entrevistadora:** Sí.

**Técnico 2:** Ya, eso.

**Entrevistadora:** ¿Qué acciones efectúan para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual? Como más acciones concretas por así decirlo.

**Técnico 2:** Ah, ya acá nosotros vamos todo verbal, anticipación también nosotros ocupamos mucho la anticipación con los párvulos, en el sentido de que vamos anticipando rutinas, actividades, todo ese tipo de cosas y todo lo que vamos haciendo es verbal, constantemente estamos hablándole. De hecho, incluso cuando hacemos actividades como de cuentos, todo es relatado hacia ellos y ahí también ocupamos el material que tiene que ser como concreto para que ellos también puedan ser parte y tener el conocimiento de lo que se está trabajando con ellos.

**Entrevistadora:** ¿Cuál ha sido el impacto que ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu sala de clases?

**Técnico 2:** Ha sido un gran impacto, que yo pensaba a ver como para empezar la idea, yo antes sí sabía y era consciente de las personas con discapacidad visual. Nunca pensé encontrarme con niños en lo cual me han dejado sorprendido, así totalmente. Porque no están visibles a nosotros, a la realidad y saber que hay niños que hacen, comen, juegan, se desenvuelven, caminan solos. Ha sido un impacto bastante grande porque me ha hecho serlos visibles. Realmente es como super paradójico saber que ellos no ven y que realmente la sociedad está como que los hace invisibles ¿Y hacerlos visibles? Para mí ha sido un gran impacto, porque el PDV 2 no solo ha

sido parte de la sala, ha sido parte de mi casa, ha sido parte de mis historias, de mis anécdotas, también tanto de que:

- Oye, el PDV 2 hace esto. Hablábamos el otro día con una persona y me decía, no puedo creer que me cuentes tanto y que lo haya visto. Y me decía: - De verdad es como un niño normal, va caminando, si de verdad uno lo ve visualmente, tiene como la discapacidad notoria, que es en sus ojitos, pero me dice: - El niño camina, o sea, me refiero a que camina solo y que puede estar guiado, pero él se desenvuelve solo. Entonces el impacto que ha tenido él, tanto en los otros niños ha sido como increíblemente satisfactorio. Porque, aparte vas dándote cuenta de lo que ellos son capaces, o sea tener una capacidad de audición y te pueda reconocer por la voz o pueda reconocer por el olor, pueda él hacernos parte de su vida, es y también de los otros niños como muy, muy acogedor también para uno, porque de verdad nos hace ver una realidad que nosotros no vemos o a veces lo dejamos en segundo plano.

**Entrevistadora:** Con respecto a los métodos de enseñanza que tienen en la sala, ¿De qué manera se puede evidenciar el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Técnico 2:** Yo creo que todo va en el sentido de también ver los avances que tiene el PDV 2, en el sentido de que si bien este año yo tomé al niño, bueno por la sala. El PDV 2 viene, come solo, se logra incorporar a las situaciones, puede hablar, puede estar atento, entonces cuando nosotros hacemos actividades y al hacer todo verbal y mencionar, como te digo, la anticipación y todo eso logramos después, cuando queremos una retroalimentación de preguntas y respuestas, el PDV 2 siempre está atento. Entonces también nosotros hacemos participar mucho al PDV 2, preguntándole, haciendo de que él también nos cuente como parte de su experiencia y ahí logramos ver que también él va adquiriendo conocimientos y que le quedan grabados. Entonces esas evidencias también nosotros, como hacemos bitácoras y ese tipo de cosas, si logramos notar que el párvulo con DV 2 sí está atento, si está aprendiendo, si está, está adquiriendo los conocimientos que nosotros le estamos facilitando y también en el sentido de que si está haciendo una actividad, él también se hace parte de una actividad. También nosotros le facilitamos las actividades y también modificamos y andamos siempre en busca de que todas las actividades que se hagan sean parte de ello. Entonces también él es parte de todo. También hace sus actividades, también crea, logra hacer cosas, entonces esa es la evidencia que yo creo que más clara que podemos tener con él.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Qué estrategias pedagógicas emplean para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de infantes con discapacidad visual?

**Técnico 2:** ¿Qué estrategia pedagógica?

**Entrevistadora:** Si, ¿Qué estrategias pedagógicas emplean para garantizar los principios del DUA?

**Técnico 2:** Yo creo que lo mismo que te vamos diciendo, como los ambientes. Si tratamos de que los ambientes sean como apto para ellos, también hacerles también desafíos en el cual ellos puedan ir desarrollándose totalmente, en el sentido de que si nosotros vemos que el PDV 2 está avanzando o ya está bien en algún objetivo específico, intentamos que también hayan otros para que él pueda aprender y vaya avanzando. Como te digo, en los ambientes también son. Trabajamos mucho para que él también sienta que ese ambiente es parte de él y también darle como esas herramientas para que él vaya realizando y avanzando en todo lo que nosotros vamos tratando.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Qué modificaciones han empleado en la sala desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual?

**Técnico 2:** El panel de anticipación tenemos para el PDV 2. También ciertas cosas que sean accesibles para él, me refiero en el material, que sea un material acogedor, un material que sea amigable también para él, en el cual puedan sacar y sentir y saber qué son. También, hemos ido incorporando a veces cosas muy sensoriales para que ellos puedan, si el PDV 2 se quiere parar o ir a buscar un material, él pueda sacarlo, pueda utilizarlo, pueda saber que es. También, estamos buscando cómo que él también en un ambiente o en la sala, sea más independiente, entonces esas modificaciones que a veces hacemos, como te digo, siempre adelantándole que se cambió esto, se cambió esto otro para que él también pueda sentirse con la libertad de moverse y pueda avanzar en todo lo que él quiera hacer por sí solo.

**Entrevistadora:** Comprendo. Bueno, estas preguntas las siguientes son más que nada en relación con tu trabajo en específico con el docente, con el educador de párvulos.

**Técnico 2:** Ya.

**Entrevistadora:** ¿Cuál es tu función tanto en la planificación como durante el desarrollo de una clase?

**Técnico 2:** Aca nos dan la facilidad de también nosotros tener una actividad y poder planificarla. Nosotros somos muy partícipes de planificaciones, de actividades, de la realización, de la reflexión, de todo. Entonces nuestra principal función es como ser parte de, somos parte de todo realmente acá, si nos dan esa oportunidad de realizar las actividades, de ejecutar actividades y de también cambiar ciertas cosas para que sea adecuada y hacer adecuaciones también para los niños con discapacidad.

**Entrevistadora:** ¿De qué manera colaboras con el docente de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje?

**Técnico 2:** Creo que de todas las maneras, creo que nosotros de verdad, si somos parte de todo lo que se hace en sala, entonces nuestra manera es estar atenta, estar ayudando, es ser parte, ejecutar, evaluar de todas las maneras posibles. Creo que no sé si esta palabra es de todas las maneras, es abarcar todo porque de verdad sí somos parte de la sala y a nosotros no nos dejan así como: - No, tú eres acá, tú eres allá, ¡No! Nosotros somos parte de la sala, somos parte de los niños y somos el nivel (curso).

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿Cómo influye el trabajo del educador de párvulos en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual?

**Técnico 2:** ¿Cómo influye?

**Entrevistadora:** El trabajo del educador.

**Técnico 2:** Yo creo que al igual que nosotros influye harto, influye mucho en el sentido como te estaba comentando, porque el educador también adecua las actividades y las planificaciones, está en constante también conocimiento, el tener ciertas miradas también más avanzadas o con más conocimiento. Ayuda mucho también a que esas evaluaciones, esas planificaciones, tengan un sentido mucho más concreto. Entonces, ellos sí influyen mucho en nosotros, porque también es la guía que nosotros necesitamos para avanzar con los niños. Si bien a nosotros nos permiten, como te dije, ejecutar, evaluar, realizar, la guía del educador ha sido primordial porque él también va de la mano con nosotros, nos va guiando, nos va corrigiendo ciertas cosas y nos va también ayudando para avanzar.

**Entrevistadora:** Con respecto a la familia de los niños, ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?

**Técnico 2:** Primero, es una retroalimentación creo que de ambos, porque siempre estamos en constante preguntas, en constante cuestionamientos, tanto de ellos como a nosotros o nosotros hacia ellos. Cada avance que queremos hacer con en este caso el PDV 2, nuestra y nuestro apoderado, estamos anunciándoselos, lo conversamos. También, estamos siempre atentas a la retroalimentación que ellos nos hacen desde la fundación, la cual va el PDV 2 para ver cómo avanzar para que ambos podamos ir realizando todo y en un fin común, entonces ahí siempre estamos como diciendo ¡Vamos a hacer esto con el PDV 2! Estamos en esta evaluación, aparte de la entrevista y esas cosas que como que son más extensas y ahí nos vamos dando los conocimientos previos, los conocimientos que ya tenemos para ir realizándolo a par las actividades, tanto en casa como el entorno de él y tanto el entorno aca del jardín.

**Entrevistadora:** Y ya la última pregunta, ¿Cuál es el rol que cumple la familia en el jardín?

**Técnico 2:** El rol que cumple creo que el que está ahí, el de familia, no sé cómo explicarte eso. Son bien activos, siempre están atentos, siempre es como te digo, vienen acá. Si bien están también ellos trabajando en sí sus propios conocimientos, sus propios todos, siempre están atentos, viene la mamá, conocemos al papá y al conocerlos también nos da esa facilidad de poder conversar con ellos, de poder ser agentes como que contribuyen tanto al jardín como para la vida del PDV 2, porque si ellos vienen, son partícipes también de las actividades. Si hay algo, ellos sí traen al PDV 2 para que pueda participar, ellos también están ahí en todo lo que es educativo para él o también didáctico, cosas así, ellos también son muy partícipes en ese sentido.

**Entrevistadora:** Bueno, esa ya era la última pregunta. Muchas gracias.

### Entrevista educador de parvulos N° 3

**Entrevistadora:** ¿Qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Educador 3:** Yo salí hace muchos años de la universidad, cuando yo salí o en mi formación tampoco había asignaturas o ramos que tuvieran que ver cómo las diferentes capacidades o con las dificultades o condiciones que puede tener algún niño. Entonces siento que son muy pocas las herramientas que me entregaron mientras

estudiaba y las herramientas que podemos tener nos han dado la experiencia más que el estudio que en mis años quizás ahora es muy distinto, pero cuando yo estudié no era tan así.

**Entrevistadora:** ¿Cuál es la metodología de trabajo que utiliza con los infantes con DV?

**Educador 3:** Mira siento que hay una metodología que utilizó no solo con los niños que puedan tener una discapacidad, sino que con todos los estudiantes que es el lenguaje propositivo todo el rato. No le voy a decir a un niño a una niña no tomes eso o no hagas eso, sino que podemos hacer esto puedes tomar esto por ejemplo también me pasa mucho el que les digo a los niños, en vez de decirle: - Oye tú que estás desordenando, sino - Que estás haciendo eso tú que eres tan ordenado por qué tienes tu material así eh y felicitarlos a pesar de los distintos logros que puedan tener. Por ejemplo, hoy día hicimos una actividad donde tenían que dibujar el cuerpo, no todos los niños dibujaron todos los detalles del cuerpo pero aún así se ve el logro en los diferentes niveles que tienen los niños y yo los felicito de la misma manera, porque siento que si bien no tienen un nivel muy parecido de logro, cada uno ha desarrollado algo distinto. Hoy el PDV 3 hizo líneas, pero el hecho de que estuviera sentado un ratito conmigo haciendo las líneas también fue para felicitarlo, luego cerró el plumón y le puso la tapa, entonces para mí eso también es un logro, porque no lo había hecho antes. El felicitar es una de las metodologías que más utilizo, no solamente con los niños con discapacidad. Si hay algo que sí utilizó con PDV 3), es que ha sido el único niño que yo he tenido con con dificultades de visión. Es el tomar la mano para que toque diferentes cosas, también el pasarlo por la cara porque él también tiene eso de tocar mucho del tacto. Entonces yo le paso las cosas para que las toque y si no las toca, yo le tomo la mano para que ya lo toque y después se lo paso por la cara para que sienta la textura que tiene el material.

**Entrevistadora:** ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Educador 3:** Dependiendo... dependiendo de su nivel de desarrollo dependiendo de su... de su maduración, yo creo que depende po', no te puedo decir así como en particular "Ay mira yo contribuyo a esto". Siento que con (nombre del niño), contribuyo como a los hábitos, que es algo que le ha costado mucho, la permanencia, el respetar a sus compañeros y el poder compartir con ellos siento que esas son las cosas las que en las que contribuimos en los hábitos. Cómo lavarse las manitos, mantener su cara y sus manitos limpias, por ejemplo ahora que cerró la tapa del plumón, para mí de verdad que eso fue un logro porque no lo había hecho antes. Yo no sé si se dieron cuenta pero él toma algo y lo tira po' ehh lo tira al suelo lo deja al lado, entonces para mí eso sí son avances y siento que también van a través de de lo que él observa de los ejemplos que se le entregan de la repetición de una actividad y siento que es como que esa es la contribución que puedo yo entregar al aprendizaje.

**Entrevistador:** ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu clase?

**Educador 3:** Un gran impacto. Siento que me ha ayudado a intentar actualizarme, a buscar otras estrategias, más que metodologías, buscar otras estrategias. Y siento que también la experiencia que tengo me ha ayudado, pero el ensayo y el acierto y el error me ha servido mucho también con el PDV3. Hay cosas que hemos logrado con él y hay cosas que hemos intentado y que claramente no nos resultan porque todavía están en una etapa distinta a la de sus compañeros y a través de ciertas, diferentes experiencias nos hemos dado cuenta de qué es lo que le gusta y qué es lo que no, porque como él no habla, no se expresa, a través sólo de las experiencias es que nos hemos dado cuenta de qué cosas le gustan y qué cosas no le gustan. Entonces siento que me ha ayudado también a actualizarme, a ser más paciente conmigo misma, con mi frustración, porque hay momentos en los que, yo les conté a ustedes, él tiene autismo también, en su casa maneja en otro idioma, él no habla, entonces son muchas las barreras que tenemos con él, y siento que un poco también a principios de año era una frustración mía que no tenía que ver con él, el cómo lo manejo, cómo lo hago, qué es lo que puedo yo hacer, cómo lo puedo yo hacer, qué herramientas tengo yo. Me apoyé mucho de las compañeras del PIE también, pero entre todas también nos dimos cuenta de que las barreras con él son muy grandes y empezamos a conversar dentro de las reuniones que tenemos. Ya, ¿Qué está en nuestras manos? ¿Qué es lo que podemos lograr? Y a través de buscar información, nos vino a visitar una colega que tenemos en otra escuela pública de aquí de la municipalidad, que él también, él tiene baja visión, vino a ver al PDV3 igual, y allí él también nos entregó muchas estrategias que hemos abordado y que siento que también nos han enriquecido como profesional. El hecho por ejemplo de decirte yo que todo el material que él utiliza yo se lo paso por la cara por las manitos, por los brazos y es un tip que me entregó él, porque él tiene baja visión. El hecho de que me diga no intentes colocarla adelante porque al párvulo con DV 3 le llaman la atención los rayos del sol si él quiere estar ahí déjalo

y ha sido también por los tips que nos ha entregado él. Hemos utilizado muchos relieves, de hecho, mucha goma eva, con relieve, las toca y eso también ha sido gracias a la información que hemos buscado de diferentes maneras con las Entonces, claro, me ha enriquecido bastante.

**Entrevistadora:** Ya, pasamos a la siguiente sub-dimensión, que es métodos de enseñanza en el aula. La pregunta número 5 dice, ¿De qué manera evidencias el aprendizaje de los fórmulas con discapacidad visual?

**Educador 3:** Quizás eso tiene que ver con evaluaciones. Nosotros con él hacemos registros anecdóticos. Todos los días cuando nosotros terminamos, en un cuaderno especial que tengo para (nombre del párvulo con discapacidad visual 3), me parece que está en el comedor adelante, voy escribiendo, por ejemplo, lo que logró hacer hoy. Por ejemplo, hoy, lo que logró realizar. Y también lo que no logró realizar o lo que le dificulta o la desregulación que tuvo. Siento que esa es una forma de ir viendo el desarrollo que tiene, lo que nos puede estar dificultando o lo que nos está facilitando y siento que eso ha sido como algo súper positivo. También las reuniones, todos los jueves nosotros tenemos reuniones con el equipo del PIE y esas reuniones también son mucho de conversación y después de anotar como los puntos importantes y ahí es donde por ejemplo conversamos, yo les comento las actividades que hemos tenido con (nombre del párvulo con DV 3), lo que nos ha dificultado, cómo la han visto, lo que se necesita, por ejemplo ayer la mesa de PDV 3) quedó con azúcar, entonces le hablé al tío y la cambió, entonces siento que ciertas cosas también nos han ayudado como mucho en la comunicación y el diálogo ha sido como favorecedor.

**Entrevistadora:** La pregunta número 6 ahora, ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual?

**Educador 3:** ¡Uy, que larga la pregunta! Sí ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios en el proceso de aprendizaje? Siento que algunas estrategias son, por ejemplo, el juego, elegir el material que quiere utilizar hoy día le pasé y se lo mostré los plumones para que lo utilizara, eligió cierto color, pero igual yo al oído le voy diciendo, qué color es como para intentar desarrollar el lenguaje o por si no lo quiere expresar, pero que lo entienda. Siento que esas son como ciertas estrategias que utilizamos con el niño, como la repetición la utilizamos también mucho. ¿Qué otras estrategias? Ah, el material concreto, el material gráfico, el uso de nosotros en nuestra sala. Lo voy a explicar porque quizás no se entiende después. Nosotros tenemos televisor, entonces si, por ejemplo, estamos viendo algún tema, colocamos un vídeo del tema. Si estamos viendo una actividad y yo les quiero mostrar unas imágenes, nosotros tenemos un data y se proyecta muy grande ahí y cuando PDV3 lo ve, se acerca y empieza a tocar, como la funda del telón de la proyección y se mira con los colores y le llama la atención, siento que eso también han sido estrategias que nos han resultado mucho, no sólo por ejemplo tener material concreto, sino también material gráfico y también de visión. Y otra estrategia que nos ha servido con el párvulo con DV, es la exploración. Hace muy poquito, te voy a nombrar así como actividades muy puntuales, porque claramente en el año hemos hecho muchas más, pero por ejemplo hace poco tuvimos la semana de la ciencia. Hicimos muchos experimentos y uno de esos fue el fluido Newtoniano, que es como una especie de masa que al tomarla con fuerza se hace dura, se pone dura, pero al dejarla se hace líquida. PDV3 estuvo, nosotros terminamos con los niños los 45 minutos de la actividad y (nombre del párvulo con DV 3) estuvo toda la jornada con el material. Le pasamos una caja grande en donde él pudo explorar, después vinieron las chicas del PIE, a seguir explorando con él, le pusimos color al fluido y eso le gustó, el explorar, siento que también le llama mucho la atención y le gusta. Hicimos otro también con colores, como que explotaba el color. El párvulo con DV participó de todas las actividades que tenemos que hacer, por ejemplo, con material concreto o que son de exploración, también las hace. Siento que esa también es una de las estrategias que utilizamos acá, el que si bien él tiene una condición distinta, no lo dejamos atrás. Aquí viene un profesor de psicomotricidad por la municipalidad, por el programa de vida sana. Él sabe que el infante con DV tiene una dificultad de visión, pero él anda todo el rato de la mano con el profesor, y si hacen un circuito van de la mano y nosotros la felicitamos por lo que está haciendo. Cada vez que él viene, viene martes y jueves, entonces cada vez que PDV3 lo ve entrar, sabe que tiene esa actividad, entonces le da la manito y se va con el profesor. Entonces eso también nos parece súper favorecedor para (nombre del párvulo con DV 3) porque le da seguridad de poder hacer actividades que no son cotidianas. Por ejemplo, nosotros también le hemos preguntado a la mamá del infante con DV, si van a las plazas y socializa con otros niños. Bueno acá igual es peligroso, entonces no salen, se quedan en casa, por ende, el docente al hacer actividades que son de psicomotricidad le llama mucho la atención al párvulo con DV.

**Entrevistadora:** Ahora la pregunta número 7 ¿Qué modificaciones has implementado en tu sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual?

**Educador 3:** Ya desde modificaciones básicas, como por ejemplo sacar cosas que son peligrosas para él, al tener una condición, no solamente de baja visión, sino que también de autismo, él todo lo toma todo lo toca y hay muchas cosas que le llaman la atención. Como por ejemplo, eso que está afuera, hay un alargador que tiene un botón rojo si él lo ve enchufado, se acerca porque le llama la atención la luz roja del alargador, entonces todas esas cosas nosotros hemos tenido que cambiarlas, si hay algo que es peligroso y está como a su altura también lo hemos tenido que cambiar, son cosas súper básicas chiquillas, pero yo siento que igual son importantes porque tú puedes decir esta sala es para un niño de 4 o 5 años que ya es grande, pero él a su edad madurativa es muy distinta, entonces es diferente. Su mesa también es una mesa sensorial porque ya le llama mucho la atención las texturas por su condición y también por su baja visión, el hecho de que esté sentado donde llegan los rayos del sol que también es algo que le hace sentir cómodo, que le gusta, que le llama la atención. El material que se utiliza con él, hay muchas cosas que nosotros hemos modificado por él y que los niños también se dan cuenta y aportan como al desarrollo del aprendizaje. Él tiene compañeros y compañeras que son muy preocupados entonces si ven que el material, por ejemplo, está en el suelo lo recogen y se lo van a dejar aunque él lo vuelva a tirar tres veces los compañeros igual se lo recogen y le van a dejar, saben que la mesa sensorial es de PDV3, entonces todos le cuidan la mesa que podría yo decir, entonces nadie se va a sentar en su mesa porque aquí son súper respetuosos y siento que también eso es parte de las estrategias que hemos utilizado.

**Entrevistadora:** Ahora pasamos a la subdimensión de educadores de párvulos. La pregunta número 8 dice ¿Cómo el rol docente incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los párvulos?

**Educador 3:** Yo siento que es uno de los puntos súper importantes porque si tu labor no es buena, obviamente el proceso de enseñanza va a ser distinto. Siento que si nosotros hubiésemos tenido otras estrategias con (nombre del párvulo con DV 3), o no sé, fuéramos menos, fuéramos menos pacientes, o no sé, más aceleradas, o tuviéramos una visión muy distinta de lo que la educación sería muy distinta, su actitud en la sala. Yo les comenté que PDV3 se golpea, nunca le ha hecho daño a los compañeros pero él solo se golpea. Al mes de que llegó, siento que a través del cariño, a través de que nosotros tenemos muy buena relación entre técnico y educador, eso se refleja también con la postura que tienen los compañeros los niños y las niñas y siento que el rol de uno es tan importante y tan fundamental porque es como el rol de la mamá en el hogar. Si no hay una mamá comprometida, si no hay una mamá que está motivada, si no hay una mamá que está, no sé, si tu mamá está triste, si tu mamá no quiere hacer nada, si tu mamá es impaciente, si tu mamá es agresiva, tú como ser humano vas a tener una postura distinta ante la vida. Entonces siento que acá es lo mismo. Mi rol, por ejemplo, en particular, a mí me gusta lo que hago, entonces siento que me motiva, que a pesar de, por ejemplo, tener barreras con el párvulo con DV, todos los días nosotros decimos ya, ¿qué vamos a hacer? ¿Qué podemos lograr hoy día con él? Queremos que se sienta cómodo, queremos que sienta que es parte de nuestra de nuestra sala. Entonces siento que es como súper fundamental en el proceso de enseñanza porque si tuviéramos una postura distinta quizás el párvulo con dv no sé, quizás hubiese durado muy poquito aquí o quizás vendría él y llegaría a la sala en las mañanas de una manera muy distinta a la que llega, le gusta venir. La mamá me dice que él le pasa la ropa en la mañana para venir. Entonces siento que el que también venga motivado es un indicador de que lo estamos haciendo bien. Dentro de las herramientas que nosotros tenemos siento que hemos hecho todo lo que ha estado en nuestras manos a pesar del poco conocimiento o de las pocas herramientas que nosotros podemos tener.

**Entrevistadora:** Ahora la pregunta número 9, ¿De qué forma trabajan con el técnico en educación de párvulos?

**Educador 3:** Nosotros trabajamos de una manera muy partner, somos muy distintas porque (nombre de la técnico) es una persona mayor, el tío (nombre de la técnico) es como más, no sé si decirlo acelerada, pero él es como más loquillo, qué sé yo. Y yo soy más relajado, pero los dos somos muy energéticos y siento que nos hemos complementado muy bien. Hacemos un trabajo, siento que hacemos un trabajo excelente como compañeros y esa labor se refleja en los niños, que las dos tenemos un humor muy bueno, que somos muy cariñosos los dos y siento que eso también se complementa y que no sólo lo ven los niños sino que también los apoderados. Siento que nos apañamos, que cada uno aporta y que intenta dar lo mejor de sí misma para que todo lo que lo que realizamos en la sala, y fuera de la sala nos resulte. Siento que tenemos apoderados muy comprometidos, que tenemos apoderados que nos apoyan, que también nos apoyan con el párvulo con DV, pero siento que también es un reflejo del trabajo que nosotros como dupla hemos hecho. Entonces creo que somos

como muy partners, muy buenos colegas, que cuando uno no está, el otro apaña y que nos apoyamos y nos acompañamos. Siento que eso es súper importante también, porque si nosotros tuviéramos una mala relación se reflejaría mucho en los niños y solo tenemos cosas positivas que decir del otro. Si en algún momento hemos tenido quizás algún roce, somos muchos de dialogar, yo creo que ustedes también se dieron cuenta otra vez de la entrevista, somos muy buenos para conversar. Entonces siento que eso también nos ha ayudado a que si en algún momento tenemos una dificultad podemos conversar, pero hacemos muy buena dupla las dos.

**Entrevistadora:** Ahora la pregunta número 10, ¿De qué manera incorporas a toda la diversidad de estudiantes en tu planificación?

**Educador 3:** Lo incorporó visualizando cómo podría yo hacer cierta, desarrollar cierto, por ejemplo indicador en la sala. Por ejemplo, hay desarrollo de habilidades en el curso de manera general que todavía no hemos logrado. Entonces yo visualizo en mi mente y digo ya. No sé, por ejemplo, te voy a decir, descomponer un número. Todavía es una habilidad que nos cuesta como sala y que, por dos que nos ha costado, entonces yo digo cómo de manera general podemos ayudar a que los niños descompongan un número. Lo podemos hacer con material concreto ya, pero qué material concreto le llama la atención a mi curso, porque tampoco puedo decir así como ya voy a hacerlo con este material, sino que antes visualizo como qué es lo que les va a llamar la atención. Mi curso es como súper participativo. A ellos les encanta participar, les encanta comentar, igual que los tíos son súper buenos para dialogar. Y es ahí donde yo digo ya, ¿cómo lo puedo hacer? Y busco un material que le llame la atención de manera general. Y ahí es donde también, por ejemplo, hacemos participar al PDV3. El otro día estuvimos sumando, hicimos una actividad y ahí fue al revés, por ejemplo ahí dijimos, ya, en qué los chiquillos están súper bien para potenciarlos, que es al revés de por ejemplo lo que te estaba comentando recién. Hoy a los niños en la mañana les gusta mucho contarse y saber cuántos, los niños y las niñas cuántos son todos juntos y hemos estado participando en esa actividad de sumar. Con el técnico 3 a principio de año dijimos “oye sabes que yo tengo una hija de nueve y como que ya está en una etapa en que dejó los juguetes, qué te parece si los traigo” y el comentario de nosotros fue como, ya ver si hay que traerlo veamos qué es lo que qué es lo que pasa. Nos trajimos los juguetes tenemos ahora tenemos dos cajas pero primero teníamos uno y les pusimos los juguetes a los niños a ver qué sucede y les encantó trabajar con los juguetes llegamos al análisis de que en casa pasan tanto con pantallas, pasan tanto con estimulación diferente que para ellos jugar con juguetes no es algo que uno haga en la casa. Ya no importa porque en mi casa juego con juguetes sino que le llama mucho la atención ahora porque creo que nosotros como papás también hemos dejado de regalar ese tipo de cosas y estamos más con el juego de la play, oye te voy a regalar un celular, oye te voy a poner la televisión, oye. Y acá les encantan los juguetes entonces el técnico está motivadísima y me dijo, ya sabes que mis nietos también tienen juguetes así que también los voy a traer. Entonces tenemos muchos juguetes acá ya “les parece si contamos los juguetes?” Ya y ahí todos motivados porque le encantan los juguetes entonces, ya van a sacar dos juguetes los que más les gusten y les pusimos a cada mesa en la mesa del centro de juguetes ya sacaron dos ¿cuántas podemos sumar? dos más ¿cuánto? tío y si les juntamos tres juguetes más ya saquen tres juguetes entonces los dejan por conjunto dos acá tres allá ahora los vamos a juntar porque para sumar hay que juntar hay que agregar qué se yo y así se fueron contando hasta lograr sumar entonces por ejemplo ahora si yo me acerco a un alumno y le digo “¿Cuánto es 2 más 2? y él hace esta operación y lo felicito. Al PDV3 le encantan los juguetes como tienen diferentes colores diferentes formas diferentes texturas, hay algunos de plástico, hay muñecos de género, hay otro, por ahí anda otro que es tejido, entonces como tienen diferentes texturas, colores, formas, le llama mucho la atención ese material, entonces si bien con él no sumamos, yo le digo, por ejemplo: mira, este es pequeñito, pequeño, pero este juguete como es, es grande, que se yo, entonces ahí vamos como trabajando con él, con el mismo material, pero una habilidad distinta. Lo hice súper larga, perdón, pero es que eso fue para conversar.

**Entrevistadora:** La pregunta número 11. ¿Cómo influye el trabajo de los técnicos de la educación en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual?

**Educador 3:** Yo siento que también es su trabajo fundamental. Todas las personas somos distintas, todas tenemos distintas maneras, distintas formaciones. Quizás el técnico 3 se formó hace muchos años, quizás salió hace mucho tiempo, pero su motivación y su manera de trabajar con los niños, no ha cambiado y siento que por eso nos llevamos tan bien y nos complementamos tan bien. Cuando hicimos, por ejemplo, la actividad de los experimentos, el técnico 3 me dice, le vamos a hacer una caja grande, ¿Cierto, el PDV 3? Sí, y le vamos a hacer una caja y estamos haciendo la masa y el técnico 3 se lo llevó, PDV 3, mira y ahí él metió las manos, entonces el técnico 3 de atrás me decía mira, mira lo está tocando mira, de hecho la grabamos, les voy a mostrar un vídeo

porque él lo hace ¡Oh! y él es de muy pocas expresiones, entonces él hace ¡Oh! y el técnico 3 atrás sale así como súper contenta porque el niño estaba expresando, manifestando alguna emoción, entonces fue como súper motivante y estimulante hacerlo y siento que en él, no sé, no sé, el párvulo con DV 3 no es una niño más, no sé si se entiende, que no pasa como por decir, ay no, porque tiene una condición distinta, entonces le voy a pasar el mismo material o la voy a dejar sin hacer nada porque porque no porque él (técnico 3) ve que yo estoy con otros niños, entonces él (técnico 3) se acerca al párvulo con DV 3 y tiene su la como la proactividad y la intención solita de que él también participe quizás con otro material quizás con un nivel menos complejo pero es la misma intención de hacer la actividad igual. Entonces siento que eso es fundamental porque una sola persona en sala es muy difícil que lo haga. Ustedes se dieron cuenta, los niños se acercan, preguntan. Entonces si yo no tuviera la buena disposición de mi compañero, en este caso del técnica en párvulo, de ser participe también de los aprendizajes del párvulo con DV, quizás él estaría como en nivel más bajito, quizás él todavía daría solo vueltas o se estaría golpeando o se iría todos los días antes porque se desregula. Entonces el que te acompañe, el que sea proactiva, el que se motive porque el niño desarrolle sus habilidades, el que haga material porque dice tío educador, mira hice esto para él párvulo con dv 3 o mira sabes que fui a buscar otra cosa al mueble y encontré, mira, encontré esta goma eva, el otro día llegó con una goma eva de relieves, esta de glitter, mira, encontré esta goma eva de glitter y yo sé que al párvulo con DV 3 le va a llamar la atención. Entonces, esas cosas siento que son tan fundamentales porque si bien el educador es como el que tiene que llevar el curso, no solo es la que desarrolla las habilidades de los niños. Siento que es como fundamental porque si no hubiera un apoyo así de comprometido del técnico el desarrollo de la niña o el niño con discapacidad visual sería muy bajo, muy bajo porque aquí son por ejemplo en mi curso son 26 niños y si yo estuviera todo el rato solo con el párvulo con DV 3, dejaría 25 niños sin desarrollar una habilidad por estar solo con una. En cambio aquí nos complementamos. Así que siento que eso es fundamental.

**Entrevistadora:** Ahora pasamos a la última subdivisión que es contexto familiar. La pregunta número doce dice ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?

**Educador 3:** Bueno yo les conté también que una de las barreras que nosotros tenemos es que la mamá del PDV 3, ellos como son de origen haitiano, ellos hablan muy poco el idioma, entonces es una barrera para nosotros, aún así, nosotros cada 15 días nos juntamos para conversar sobre el PDV3, a veces fluye muy fácil la conversación y otras veces es muy compleja por lo mismo del idioma, entonces a veces es muy difícil que logremos comprendernos porque ella (la madre) no entiende lo que nosotros le estamos diciendo o ella no sabe cómo expresarnos, por ejemplo cuando al PDV 3 lo operaron, ella no sabía cómo decirnos qué le habían hecho porque no sabía cómo explicar esas palabras más técnicas, quizás más complejas y poder decirlas y si habla muy poquito nuestro idioma, pero sí intentamos involucrarla, ella en las mañanas se queda un ratito acá, para el almuerzo ya viene, la acompaña a almorzar, si nosotros hacemos un material, ella lo ve, si ella lo quiere hacer en la casa, nosotros le entregamos el material. El PDV 3 también tiene un cuaderno que se lleva a la casa, que no es con tareas, sino que es más un cuaderno de estimulación, que el cuaderno está súper grande, porque tiene palitos de helado, porque tiene cartón forrado, porque tiene mucho material. Entonces, no sé, por ejemplo mañana se puede llevar el cuaderno, hoy día se puede llevar el cuaderno y el cuaderno dice rasga el papel lustre y lleva papel lustre y la idea es que lo rompa. Son actividades súper cortitas pero que tienen que ver más con estimular que con desarrollar un aprendizaje en sí. Y si bien a la mamá le ha costado un poco, si se lo lleva, si no dice que lo realiza, pero igual es una barrera súper grande el tema del idioma. Eso es como lo que más ha sido más complejo con ella, pero nosotros sí intentamos involucrarla lo más que podemos en este proceso. Cuando vino el colega que tiene una discapacidad visual, ella también estuvo, también escuchó, le preguntamos si quería hacer, si tenía alguna duda, si quería hacer algún tipo de consulta. También le entregamos información sobre colegios que tienen, sobre colegios que son para niños con discapacidad visual, para primero básico porque nosotros somos hasta kinder entonces tiene que ver una escuela para más adelante y como tiene esa barrera del lenguaje, tampoco es fácil para ella, por ejemplo, decir ya voy yo a buscar una escuela que quizás el párvulo con DV 3 pueda necesitar o una escuela que también le dijimos puede ser una escuela tradicional pero que tenga poquitos estudiantes, una escuela que sea más pequeña y encontramos aquí escuela, por ejemplo, hay una escuela muy cerca que tiene máximo 16 alumnos por sala, entonces, esa es una escuela que sí le puede apoyar al el párvulo con dv 3 en su proceso, porque una escuela tradicional con 45 niños en sala es muy difícil para él. Entonces, ahí es donde como que le hemos entregado información, se la hemos entregado también en Creole, hemos hablado con el papá porque trabaja, entonces es muy difícil que venga, pero él maneja más el idioma que ella (la mamá).

Entonces si terminamos de conversar con la mamá del PDV 3 le mandamos un audio por whatsapp o lo llamamos por teléfono como para comentarle más o menos y para que ella, le refuerce en la sala.

**Entrevistadora:** Y la última pregunta dice, ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

**Educador 3:** Mira, el rol que cumple la familia en la escuela es súper grande, porque el primer agente educativo son los papás. Eso es algo que nosotros se lo hemos dejado muy claro acá, que les ha dificultado por lo mismo, por el tema de la barrera que tenemos con ellos del idioma. Eso ha sido muy difícil de trabajar con ellos, pero siento que su rol es fundamental, porque es la base para el desarrollo del aprendizaje. Si ellos tuvieran un rol pasivo, sería muy complejo, muy complejo. Lo bueno es que la mamá del PDV 3 va, por ejemplo, a las terapias externas que tiene el niño, lo lleva al control que tiene en el SQL, ha ido, lo han operado, ha estado ahí para las operaciones. Pero como en el ámbito que tiene que ver más con el aprendizaje, es donde nos ha costado. Siento que por un tema de no tener un rol activo en esa área y también por un tema que nosotros, por las conversaciones que hemos tenido, sentimos que ella aún como que no procesa el hecho de que el PDV 3 tenga baja visión. Para ella como que ha sido súper difícil no entender, sino que aceptar el que el párvulo con DV 3 tenga una condición diferente, porque claro, ya tiene como el saber, creo que ella aceptó que él tiene autismo, pero le ha costado mucho aceptar que tiene baja visión. Entonces siento que ahí es donde nos ha dificultado el rol de la mamá del párvulo con DV 3. Ella, por ejemplo, entiende que el párvulo con DV 3 se desregula. Ella entiende que, por ejemplo, el párvulo con DV 3 no se expresa. Pero, por ejemplo, si yo le digo, le pasamos una hoja, porque esta hoja es más grande, porque él tiene dificultades de visión. Pero tío ¿Por qué no el cuaderno de los demás niños? Entonces ahí es donde nosotros decimos, pucha, igual a la mamá, como que le ha costado un poco aceptar que el niño tiene otra condición además del autismo, que es su baja visión. El otro día también le comentamos que era importante que intentara no pasarle el celular, porque cuando se lo pasa cambia, hace esto, hace esto (Educador acerca su teléfono al rostro). Le he enseñado a proyectarlo, lo mismo en el celular, pero en la televisión para que por lo menos lo vean en una pantalla más grande pero son cosas que igual siento que también tienen que ver con un tema de los papás y que va más allá de lo que uno puede hacer, pero es algo que nosotros hemos visualizado, que hemos intentado que cambie pero ha sido como súper complejo, por todo, por el tema del idioma, por quizás el tema personal de ella, porque ella también nos comenta que ella no tiene familia acá, tampoco va a la iglesia, entonces es un tema igual grande para la comunidad haitiana porque si bien hay haitianos que, por ejemplo quizás no tienen familia cerca, se apoyan en la comunidad que tienen en la iglesia, entonces finalmente la única red de apoyo que tiene la mamá del el párvulo con DV 3 somos nosotros, entonces para ellos igual es como complejo ese tema, ha sido como súper difícil poder abordarlo con la familia.

### **Entrevista técnico en educación de parvulos N° 3**

**Entrevistadora:** Ya. Bueno, para comenzar les recuerdo que esta entrevista está siendo grabada, pero no se va a utilizar identificativo luego en la investigación. La primera subdimensión se trata de formación sobre discapacidad visual. La pregunta número uno, ¿Qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Técnico 3:** Ninguna. Ninguna porque hemos aprendido a través del tiempo con el niño con DV 3. No nos capacitan para este tipo de niños, de dificultades que tienen. No estamos capacitados para tratarlo. Nosotros aprendemos, tanto técnico como educador, en el día a día. Cómo podemos manejarlo y se ha trabajado así con él.

**Entrevistadora:** ¿En el colegio no han hecho capacitaciones?

**Técnico 3:** No.

**Entrevistadora:** ¿Y usted cuando estudio?

**Técnico 3:** Eh, no, menos, porque yo ya llevo muchos años ya en el sistema, entonces... Aprendes el día a día. La verdad que llegan niños con discapacidades diferentes y nosotros aprendemos el día a día. Porque no hay capacitación.

**Entrevistadora:** Claro. La pregunta número dos, ¿Cuál es la metodología de trabajo que utilizas con infantes con discapacidad visual?

**Técnico 3:** El juego, los colores, el ruido, mucho ruido con diferentes elementos, botellas, lo que más hemos trabajado con el párvulo con DV 3 es el ruido, el sonido también.

**Entrevistadora:** ¿Habías trabajado anteriormente con él?

**Técnico 3:** No, nunca.

**Entrevistadora:** ¿Con discapacidad visual?

**Técnico 3:** No, nunca. Y eso ha sido apoyado por la gente de integración, del PIE, que ellas nos han apoyado en muchas cosas, que hemos ido avanzando con el párvulo con DV 3 en la medida que podemos aquí.

**Entrevistadora:** Ya. La pregunta número tres, ¿Qué acciones efectúas para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Técnico 3:** Estrategias, más que nada. La estrategia que más nos cuesta con él es regularlo, cuando él se desregula hemos aprendido a hablarle fuerte, con voz cortada y él hace gestos y va donde está tu voz, sigue tu voz, donde esté, en el patio, en la sala, pero eso más que regularla son esas cosas. Ahora cuando es mucha la desregulación, viene la gente del PIE y ellas lo regulan.

**Entrevistadora:** La pregunta número cuatro, ¿Qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu clase?

**Técnico 3:** Es fuerte, es súper fuerte porque no estábamos preparadas para recibirlo y al final es un desafío, por lo menos para mí que soy técnico en párvulo, para mí los niños siempre han sido un desafío, sobre todo los niños con discapacidades diferentes. Me gusta trabajar con ellos y tratar de llegar a ellos.

**Entrevistadora:** Y ahora pasamos a otra subdimensión que es métodos de enseñanza en el aula. La pregunta número cinco dice, ¿De qué manera se puede evidenciar el aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Técnico 3:** Con el día a día, a medida que él van llegando, el hecho de sentarse, el hecho de seguir algunas normas a pesar de su discapacidad, él sí, con normas que han sido constantes todos los días, a cada momento, es normas, normas, con la voz, sólo con voz.

**Entrevistadora:** La pregunta número seis, ¿Qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual?

**Técnico 3:** ¿Qué estrategia? El apoyo de todos los agentes educativos que hay dentro del establecimiento. Porque si no tuviéramos el apoyo de ellos, creo que no podríamos avanzar como quisiéramos.

**Entrevistadora:** ¿En las planificaciones que ustedes realizan, incorporan los elementos del DUA?

**Técnico 3:** Sí, completamente. Se hacen reuniones semanales todos los días, pero sí tienen reunión con toda la gente educativa.

**Entrevistadora:** La pregunta número siete, ¿Qué modificaciones han implementado en la sala de clases desde la incorporación de estudiantes con discapacidad visual?

**Técnico 3:** Material concreto, mucho material concreto. Mesa especial para él, para el tacto. Han sido esos elementos que hemos tenido que utilizar con él y nos dio resultados. Harto, con el PDV 3.

**Entrevistadora:** Y ahora pasamos a la subdimensión de... Acá son preguntas enfocadas netamente a usted, que es, en este caso, técnico en educación de párvulos. La pregunta número ocho, ¿Cuál es su función tanto en la planificación como durante el desarrollo de una clase?

**Técnico 3:** Completa. Toda. Totalmente, tú puedes hacer la clase, tú apoyas, también puedes trabajar con los niños, que estés sola, es igual que el educador. O sea, la verdad que se formó un buen equipo, se forman buenos equipos acá, entonces no hay esa diferencia de educador con técnico, hacemos exactamente lo mismo.

**Entrevistadora:** ¿Y en este caso usted también puede realizar las planificaciones?

**Técnico 3:** Trabajamos con las planificaciones, las conversamos.

**Entrevistadora:** La pregunta número nueve, ¿De qué manera colaboras con el docente de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

**Técnico 3:** Todo, completo. El apoyo de sala, de patio, de actividades extraprogramáticas, son todas.

**Entrevistadora:** Super, la pregunta número 10, ¿Cómo influye el trabajo de los educadores de párvulo en el proceso de aprendizaje de los infantes con discapacidad visual? En este caso en particular.

**Técnico 3:** ¿Cómo influye? En que es un exceso más de trabajo para ellas, para nosotros, porque no hay una preparación y no hay más personal. Y lamentablemente las salas de clases no son cinco niños, ni diez niños. Yo creo que ese es el tema de los niños con discapacidad, es que no está la gente, no está el personal dentro del aula, que es lo que necesitamos, apoyo dentro del aula.

**Entrevistadora:** Y ahora pasamos a otra subdimensión que es el contexto familiar. La pregunta número once dice, ¿Cómo involucran a la familia en el proceso educativo de los infantes con discapacidad visual?

**Técnico 3:** En el caso del PDV3 es con la mamá, muy poco con el papá, con la mamá hemos tratado porque además ellos son extranjeros, son haitianos, entonces cuesta mucho que ellos entiendan nuestro idioma, nos costó mucho que ella (mamá) pudiera hacer todos los procesos que hay que hacer con el PDV 3, nos costó casi todo el semestre prácticamente. Ahora ya recién retomamos, se nota altiro, no hay apoyo, la verdad que ella tiene muy poco apoyo con su niño y eso se nota, se nota cuando él esparta acá, él ya era súper desregular, como que pierde todo el sentido de lo que hemos avanzado. Entonces aquí falta el apoyo de la familia, netamente porque, además que son extranjeros, son haitianos, entonces ese también es un problema para nosotros.

**Entrevistadora:** ¿Qué actividades o estrategias han utilizado ustedes para tratar de incorporarla a la educación de el niño?

**Técnico 3:** Con el PIE, con el cuaderno especial que usa. Las chicas tienen un cuaderno especial para la niño, ya que generalmente es de tacto, cosas de tacto, porque comprenderán que él no puede rayar. Si lo vieron delante con la pizarra, él golpea, él no sabe que es un pulmón, él solo golpea, verá colores, no lo sabemos porque necesitan un especialista. Ya la llevaron, sí, a través del PIE, le sacaron hora y no pudo el médico, el oftalmólogo no la pudo evaluar por su condición. Es muy difícil evaluarla, la operaron del ojito por sacarle la catarata, yo creo, pero no sabemos más nada.

**Entrevistadora:** ¿Y este cuaderno que mencionan lo elaboraron ustedes?

**Técnico 3:** Sí.

**Entrevistadora:** ¿Y se lo lleva el niño para la casa?

**Técnico 3:** Se lo lleva para la casa. Entonces se supone que la mamá debería trabajar eso en la casa. No nos consta que lo hace.

**Entrevistadora:** La pregunta número 12, ¿Cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

**Técnico 3:** Debería ser total, completo, un compromiso total con el apoderado, con el colegio, con su alumno, porque el compromiso primero parte de casa, el compromiso es de la casa. Acá uno apoya a los niños, les enseña, pero no es el compromiso total de nosotros, es de la casa.

**Entrevistadora:** Bueno, terminamos con las preguntas, no sé si tenga algo que quiera agregar.

**Técnico 3:** No, pero ojalá a ustedes les sirve esto y que puedan implementar más cosas como educadores diferenciales, porque las chicas de verdad que en este tipo de colegios es poco lo que pueden avanzar con los niños porque son muy pocos minutos que pueden estar con los niños entonces no les da el tiempo para estar, no sé, toda la mañana con el párvulo con DV 3, no se puede ese es el problema que hay en los colegios municipales y en todos los colegios. Eso deben saberlo ustedes. Así que, ponerse las pilas, muchas pilas, porque los niños necesitan muchas pilas. Da pena.

#### **Entrevista educador de párvulos N° 4**

**Entrevistadora:** ¿Nos aceptas la entrevista y grabarla?

**Educador 4:** Si, acepto.

**Entrevistadora:** Muchas gracias. Ya. Bueno, igualmente el objetivo de nuestra investigación es analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos, en este caso educadores y técnicos sobre discapacidad visual para de este modo favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la región metropolitana ya como para contextos general y tenemos un total de 13 preguntas. Tenemos en total cuatro grandes tópicos de todas las preguntas, la primera es sobre formación sobre discapacidad visual y nuestra primera pregunta es ¿qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Educador 4:** Mira, la verdad es que en la universidad yo no tuve ningún curso que me enseñara el trabajo con niños con discapacidad visual. Me enseñaron un curso de necesidades educativas, pero tenía que ver como con los niños con autismo, con otro tipo de necesidades pero no con discapacidad visual. Así que la verdad, que la base es nula. Todas las estrategias han sido por, digamos, desde mi conocimiento a nivel personal y buscar por internet, buscar por libros, todo como muy desde el área personal.

**Entrevistadora:** Ok, comprendo. Como segunda pregunta, ¿cuál es la metodología de trabajo que utiliza con infantes con discapacidad visual?

**Educador 4:** Mira, metodología propiamente tal desconozco si hay alguna en específico solamente acá crear un ambiente de respeto, de colaboración y en el caso del párvulo con DV 4 que es el niño que nosotros tenemos, todo el material o la mayoría del material es con textura, como texturizado adaptarlo desde esa base para satisfacer, digamos, esta necesidad y su medio de comunicación que ha sido el tacto. Y también mucha

instrucción o comunicación verbal. Porque también explicándole, por ejemplo, al momento de ver un video, yo en específico voy explicándole, mira el párvulo con DV 4, pasa esto, pasa esto en el video, pasa esto otro, entonces voy haciendo una breve descripción de lo que va pasando. Pero usó esas dos herramientas, que es la comunicación verbal y el material texturizado.

**Entrevistadora:** ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de los párvulos con discapacidad visual?

**Educador 4:** ¿Qué acciones? Propiamente tal, como te digo, adaptar el material, hacerlo sentir a él como un niño valorado, como un niño seguro, aprendizaje cooperativo, o sea, el curso también ayuda un montón en eso y obviamente nosotros les vamos enseñando a los chiquillos cómo poder ayudar al compañero, cómo hacer un aporte dentro de la sala para el compañero, estrategias o actividades que están diseñadas para desarrollar sus habilidades, que sean de forma lo más equitativa posible y esto de incorporar adaptaciones como específicas para el PDV 4 en este caso con materiales táctiles, pictogramas si es necesario, pero todo digamos con textura.

**Entrevistadora:** comprendo, en la última pregunta de este tópico ¿qué impacto ha tenido en tu formación profesional la incorporación de estudiantes con discapacidad visual en tu sala de clases?

**Educador 4:** Uy, la verdad que ha sido bastante, para mí, ¿cómo llamarlo?, un aprendizaje y una necesidad de aprender más, porque nunca me había tocado un niño con, en los siete años que llevo digamos ejerciendo, nunca me había tocado un niño con este tipo de discapacidad y la verdad es que me llama mucho la atención el cómo ellos ocupan otro tipo de sentidos para poder realizar sus actividades diarias, los despertos que son. En el caso del PDV 4, no sé si pasa en todos los casos, pero en el caso del PDV 4 es muy, pero muy positivo. Él es un niño, si lo conocieran, muy exquisito. Es súper, como les comento, positivo. Él dice que va a ver, no hay nada que lo sienta menos. Y para mí, eso la verdad me llena mucho más que, por ejemplo, el hecho de yo decir no, no puedo, no, no puedo decir eso porque si él puede hacer cosas mínimas que nosotros necesitamos como poder caminar dentro de un espacio como lo es la sala, yo digo no puedo no hacer nada por él, tengo que seguir aprendiendo, tengo que seguir sabiendo qué cosas hacer, así que para mí ha sido muy provechoso, muy enriquecedor estar con un niño con una discapacidad visual y seguir incentivando a que él pueda tener un entorno accesible y seguro dentro de lo que es estar por lo en este nivel conmigo y darles a esas pequeñas herramientas para que se sienta un niño igual que todos digamos no en las mismas condiciones pero igual que tenga digamos la misma la misma posibilidad de recibir la educación que el resto de sus compañeros.

**Entrevistadora:** Comprendo, pasando a otro tópico con respecto a métodos de enseñanza en el aula, queremos saber ¿de qué manera evidencia el aprendizaje del párvulo?

**Educador 4:** A ver, o sea, de qué manera yo creo que la forma en que él realiza todo, todas las actividades, Entonces, no hay nada en él que no pueda hacer. Nada. Nada. ¿Qué más te puedo decir? Es que de verdad, para mí, esa discapacidad no ha sido impedimento para nada. Lo veo, es como un niño, tal y como el resto, aunque no tenga, digamos, su visión, hace exactamente lo mismo que el resto. Imagínate que un día le dijo a una compañera, juguemos al veo-veo, siendo que uno necesita, digamos, ese sentido para poder jugar a dicho juego pero él también tuvo la oportunidad de poder ver, O sea, él quedó ciego más o menos en noviembre, octubre, por ahí, esos meses del año pasado. entonces él tiene un recuerdo todavía de lo que son las cosas y aparte que cuando uno le describe todo el mundo él se siente muy seguro de que de lo que uno lo dice se lo imagina y lo hace como ejecuta todas las cosas que uno le enseña.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿qué estrategias pedagógicas empleas para garantizar los principios DUA?

**Educador 4:** La verdad Chicas que el DUA es algo que se trabaja poco aquí en el colegio, yo diría que no se trabaja nada. Con el pie, la verdad, me ha costado un montón saber cómo trabajar, porque pucha ellos tienen otro pensamiento del DUA, que discrepa, digamos, de cosas necesarias para los niños y ni siquiera, como te digo, es un trabajo nulo con respecto a ese instrumento. Más que te puedo decir que los recursos táctiles, auditivos, estímulos, que este tipo de estímulos, como te repito, táctiles, actividades, que todo tenga que ver con tocar.

Instrucciones precisas, instrucciones claras. Si necesito, digamos, la verdad es que el tema de levantar la voz no es necesario. En el caso del PDV 4 el problema auditivo no tiene. Pero sí, todo tiene que ser que él pueda explorar, tocar y darle, como te digo y esta instrucción clara y sencilla en pasos, en no más allá de tres pasos para que él los pueda ir ejecutando y organización, mucha organización también en las actividades y dentro de este espacio que tenemos dentro de la sala, lugares definidos, asequibles para él. De hecho, como tenemos, no lo podemos sentar, por ejemplo, lejos del baño. Él está a cinco pasos del baño, que también cuando llegó él, lo

primero que hicimos fue recorrer la sala, darle como este tour de saber dónde estaba cada cosa y eso más que nada así como lo que te puedo decir como instrucciones precisas claras y recursos táctiles y auditivos de ser necesario.

**Entrevistadora:** ok, ¿qué modificaciones han empleado en la sala desde la incorporación del infante con discapacidad visual al establecimiento?

**Educador 4:** Mira la verdad que modificaciones en sí ninguna, o sea organización de la sala tampoco porque los muebles están tal y como, no sé, los entregaron, no hemos cambiado la sala, las mesas, porque es un espacio super complejo para la cantidad de niños que tenemos. Tenemos todo, a nivel de organización de espacio, ningún cambio. Sí, por ejemplo, son estos recursos que yo te digo, por ejemplo, de no poder cambiarlo de puestos lejos del baño. La sala, por ejemplo, la movimos, los muebles, los movimos de un lugar a otro y eso hubo que, de nuevo, con ayuda de la psicóloga y del educador diferencial, como volver a recorrer la sala para poder enseñarle, mira, ahora cambiamos este mueble para este otro lado, que vas a tener que dar tantos pasos a la izquierda, después a la derecha. Él tiene muy claras las nociones espaciales. Entonces, derecha e izquierda lo sabe perfectamente. Pero no hemos hecho ninguna modificación a nivel de espacio de la sala, nada nada nada.

**Entrevistadora:** bueno estas preguntas son las que vienen ahora son específicamente en su rol como educador de párvulos queremos saber ¿cómo el rol docente incide en el proceso de enseñanza aprendizaje de los párvulos?

**Educador 4:** ¿Con respecto como digamos a la discapacidad visual?

**Entrevistadora:** claro, si es que exista alguna diferencia entre el resto de los párvulos y el PDV 4.

**Educador 4:** La verdad es que diferencia en cuanto a que el PDV 4 puede, por ejemplo, al momento de entregarle los materiales a los chicos, yo les digo ya, manitos abajo y comenzamos todos juntos, el tío Diga comenzar. Pero el PDV 4 tiene ese tiempo como para poder explorar el material. Yo les digo como ya, ustedes lo exploran primero con los ojos, pero el PDV4 su canal de comunicación son las manitas, entonces lo explora él primero con las manitas. Y después los chicos igual lo exploran igual, pero como ese tipo de diferencias, como que él tiene tiempo de exploración antes que el resto. Además, funciona como este facilitador, digamos, del aprendizaje, donde los niños pueden descubrir, construir este conocimiento y proporcionar estas actividades significativas, digamos, acorde a su edad, como un modelo. O sea, yo, sinceramente, no es por ser, ¿cómo llamarlo? Ególatra, pero estoy constantemente siendo un modelo para los chiquillos de que aprendan a través de la observación, de la imitación, de que no molestamos al compañero porque el compañero no puede ver, sino que lo ayudamos.

Todos somos una ayuda para el resto, No solamente para el párvulo con DV 4, para el resto de los compañeros. Hay niños que, por ejemplo, cuando llegaban al principio llorando o pasan durante el año que echan de menos a la mamá, viene otro compañero, por ejemplo. ¿Cómo lo podemos ayudar? Entre todos decimos, no, ya, a lo mejor un niño me da respuestas como tío, a lo mejor le podemos dar un abrazo. Perfecto. Vas tú. Si ves a alguien triste, lo ayudas. Siempre tratando de ser ese modelo, de que ellos también puedan y se sientan parte de colaborar, de hacer alguna acción que demuestre la inclusión. Pero así como diferencias en sí, es lo que te digo yo, como de ellos saben perfectamente, por ejemplo, que el párvulo con DV 4 sí tiene tiempo de explorar antes que ellos. Porque son canales distintos, ellos tienen la capacidad, yo les digo cierra tus ojitos, por ejemplo la primera actividad que hice con ellos de cómo ve el párvulo con DV 4, cerramos los ojitos, cierran bien sus ojitos, nos tapamos con las manos si es necesario ya, ¿como vemos? a todo oscuro, me decían por ejemplo me decían algunos ya entonces esa es la forma en que alomejor ve el PDV 4. Entonces, ¿cómo?, les pregunto yo, ¿cómo llegamos a esa conclusión de, por ejemplo, tener tiempo de exploración? Pues lo mismo. Porque, ¿qué podemos hacer para que el párvulo con DV 4 pueda sentir las cosas, pueda saber que, por ejemplo, tiene plasticina? el tío lo mejor puede tocar. Ya, perfecto. Entonces, el párvulo con DV 4, pues de esa forma va a llegar a saber qué está tocando plastilina, saber qué está haciendo, rellenando, por ejemplo, un árbol, un ejemplo. Tratar de ir como en la medida de lo posible, siendo como un promotor también del juego, porque a el párvulo con DV 4 le cuesta mucho jugar con los compañeros. Entonces ahí siempre tengo que estar como de mediadora. En los patios, la verdad es que nosotros ese tiempo lo tenemos de recreo como personal. Entonces, salgo muy poco. Las veces que he salido eh tengo que ser esta promotora del juego eh para poder guiarlo de que se sienta en confianza porque eso el párvulo con DV 4 eh lamentablemente cada vez que había salido a jugar solito eh pasaba que algún compañero me invitaba así jugaban todo y chocaba o se pegaba, entonces él le agarraba como un miedo a esto de estar solo sin el adulto y, por ejemplo, me pasa mucho que siempre quiere estar conmigo, porque claro, yo, por ejemplo, voy al ritmo del párvulo con DV 4, camino al ritmo del PDV 4 le

enseño, por ejemplo, que es lo que me dan tips acá, como de, ya mira, cuando vayan caminando no lo tomes de la mano porque él necesita, digamos, las manos para apoyarse, porque no tenía bastón. Entonces toma del delantal y la otra manito va siendo como su apoyo para que él pueda tocar las cosas que está enfrente de él. Entonces el PDV 4 se acostumbró y es como yo bajo la manito y él sabe que me toca el delantal, me lo tiene que tomar y caminamos sin la mano. y camina más lento. Pero me he dado cuenta que, por ejemplo, la familia todavía siento, por lo que veo, que no es consciente de esta discapacidad. Por ejemplo, tienen que caminar un ritmo más lento, que el bastón es súper necesario, porque ellos toman de la mano a el párvulo con DV 4 y el bastón lo olvidan. Se lo llevan ellos en la mano, lo guardan en la mochila, pero no lo ocupan mucho. Entonces, el párvulo con DV 4, yo soy súper consciente de decirle, el párvulo con DV 4, usa el bastón, muévelo así, muévelo así, porque ese, yo le digo yo, es tu forma de saber qué hay delante tuyo. Entonces, trato de ser mucho como este modelo, digamos, para incentivar que más que sea consciente de esta discapacidad, de enseñarle, de saber cómo desarrollarse en su vida diaria. En la sala, por ejemplo, que es lo que me ha comentado uno de estos tips que digo yo, que me ha dado una asesora del método de lectura que tenemos, me dice, mira, quizás en la sala no es necesario ocupar el bastón, porque ya es su lugar, es como la casa, él ya sabe dónde está todo. Entonces quizá y no es necesario, ya no lo obligo a usarlo, pero sí por ejemplo las manitos, el párvulo con DV 4 las manitos, porque pasa esto que va chocando con las cosas, entonces trato mucho de repetirle cada cosa, de ir observándolo mucho, y es como, no, el PDV 4 a la derecha, el párvulo con DV 4 a la izquierda, el párvulo con DV 4 voy al frente, sigue mi voz, eso también le sirve mucho, tiene una audición perfecta, diría yo, porque tú le dices tu nombre una vez y él te recuerda para siempre. Eso me encanta del párvulo con DV 4, porque llega alguien y él automáticamente sabe quién es. Yo le digo a los chiquillos, fíjense que el párvulo con DV 4 no necesita sus ojos para poder saber quién es la persona que está a su lado y he sido, digamos, como ese guía, ese modelo y facilitador entre todos los chiquillos para que sepan que hay un niño que a pesar de que le falta un sentido puede ser tal como ellos y la verdad es que no es por ser ególatra, pero si tu vieras el curso, son niños muy exquisitos que ayudan mucho a su compañero y no solamente a él. Tengo niños con autismo que pueden estar descompensados y ellos seguimos en la clase o si necesitan un tipo de ayuda, un compañero que está triste, ellos se acercan al compañero, lo abrazan y funciona de verdad que mucho hacer un ejemplo como para ellos y tratar de ir incluyendo cada necesidad, cada problema, cada situación que ocurre como un aprendizaje, como miren el compañero está así, que podemos hacer incluidos como a todos en esta solución.

**Entrevistadora:** Comprendo, continuando queremos saber ¿de qué forma trabaja con la técnico de párvulos?

**Educador 4:** ahí por ejemplo es dividirnos en algunos momentos como ya tú trabaja con él en este momento, el material también, mira, se adapta en el caso, acá tenemos muy poco tiempo, demasiado poco tiempo, las técnicas trabajan todo el día pero hay momentos en que ya están cubriendo la mañana haciendo un apoyo para otro curso, entonces el material hay veces que quizás no alcanzamos a adaptarlo como a material táctil, entonces en ese momento es cuando más necesita el párvulo con DV 4, por ejemplo, un apoyo de otra persona. Entonces es como ya el párvulo con DV 4, por ejemplo, tienes que marcar con una X todas las imágenes que comiencen con A. Y si el material no está adaptado, por ejemplo, nosotros qué hacemos? Ya el párvulo con DV 4, tú nos vas diciendo cuál comienza con A y nosotros lo marcamos. Entonces, ahí por ejemplo, como te digo, una de las dos trabaja con el párvulo con DV 4, siempre, siempre. Una de las dos. Si es que no se le ha explicado y no lo puede hacer solito, siempre estamos una de las dos, la técnico o yo, para trabajar con él. Incluso los mismos compañeros también son los que lo apoyan. Ayer, por ejemplo, trabajamos una actividad de Memorize. Y le decía a los compañeros, ya, ustedes tienen que decirle, por ejemplo, al el párvulo con DV 4 cuál es la cantidad que aparece y cuál es la tarjeta que sacó, que tenían que asociar número o cantidad. Y le decía a los compañeros, ya, ustedes tienen que decirle, por ejemplo, a el párvulo con DV 4 cuál es la cantidad que aparece y cuál es la tarjeta que sacó, que tenían que asociar número o cantidad. Entonces, el PDV 4 daba vuelta la tarjeta y el compañero le decía, ya, sacaste el 1, por ejemplo. Y después sacó otra tarjeta y decía, no, el párvulo con DV 4, sacaste la cantidad 1,2, dependiendo de lo que ibas a, entonces los mismos compañeros también son un aporte dentro de la actividad.

**Entrevistadora:** Comprendo, ¿de qué manera incorporas a toda la diversidad de estudiantes en la planificación?

**Educador 4:** Muy complejo, la verdad, porque ha sido como el desafío más grande este año, donde ha habido más necesidades y mucha diversidad, niños con muchos casos con autismo, muchos casos con niños que no dicen nada, por ejemplo, tengo una niña con autismo selectivo, donde aquí no habla nada, nada, nada de nada. Entonces, ha sido bien complejo poder toda esta diversidad adaptarla en la planificación y lo que hacemos con la

eucaria diferencial es que ella me va a dar, por ejemplo, no sé, yo planifico En la planificación, que nosotros tenemos una planificación que yo me acuerdo en la universidad era totalmente distinta, o sea, aquí es súper precisa, ya, reconoce el sonido inicial, cómo lo va a hacer, jugando al juego tanto, por ejemplo. Por eso, con las capacitaciones que nosotros hicimos, nosotros no lo especificamos, entonces vamos agregando comentarios de ya. Por ejemplo, con discapacidad visual usamos, dejamos que el niño explore material concreto, para los niños no verbales por ejemplo usamos los pictogramas y así, como hay cosas obvias, que por ejemplo yo digo que la instrucción precisa, que sea sencilla y de máximo cuatro pasos, que eso para mí es como obvio, no lo incluyó en la planificación, quizás debería, pero es una forma digamos de trabajo mía, propiamente tal, y como soy yo la que obviamente ejecuta esa planificación siempre al momento de, sé que por ejemplo con el párvulo con DV 4 tengo que o pasarle el material para que él pueda tocar y al resto de los niños trabaja la diferencial con ellos porque a sido muy complejo, tengo niños con autismo que golpean, pegan, no siguen instrucciones, se escapan de la sala, le pegan a los compañeros, entonces la verdad que ha sido complejísimo trabajar con ellos, con el PDV 4 por eso te digo, nada, o sea yo me saco el sombrero con él porque es un niño que ninguna complicación, no nada, nada, nada, nada de nada. Entonces para mí trabajar con él ha sido lo más sencillo que he hecho. Pero con el resto de los chiquillos es más complejo porque a pesar de usar pictogramas no funciona. A pesar de pasarle un material que llame la canción no funciona. Entonces por diferentes razones, tengo niños que no tienen la terapia adecuada, obviamente va a ser muy complejo trabajar con ellos, entonces trato de la planificación, ser lo más precisa posible y si falta algo agregar un comentario, como te digo yo, no sé tienen que usar el libro, ya, el libro, el material, colocar a el PDV 4, texturas, colocar material con relieve, dejar que el párvulo con DV 4 explore, ese tipo de cosas.

**Entrevistadora:** Comprendo, y ¿cómo influye el trabajo de la técnico en el proceso de aprendizaje del párvulo?

**Educador 4:** ¿En qué sentido?

**Entrevistadora:** En qué igual creo que la pregunta está respondida anteriormente, de que ustedes por lo que entiendo se dividen en la sala, en las labores, una trabaja específicamente con el párvulo con DV 4.

**Educador 4:** Claro, porque la verdad que influye en el sentido de que necesita a alguien, como te digo, como facilitador para este tipo de actividades, en el caso de que la instrucción nos fue más clara, como apoyo, ni siquiera como para pasar los materiales porque también le enseñamos como el párvulo con DV 4 tienes que caminar tantos pasos o tienes que ir a la derecha o a la izquierda, tienes que contar 12, 13 casilleros para llegar al tuyo, sabe dónde está su libro, entonces es como...

**Entrevistadora:** El párvulo con DV 4 en la sala en el fondo tiene autonomía.

**Educador 4:** Mucha, es que tenemos 33 niños, de los 33 niños tenemos muchos casos complejos que te digo yo, uno, dos, tres, tres casos más complejos que los niños pegan, entonces el educador diferencial está siempre con ellos, entonces necesitamos que los niños en general sean autónomos por la cantidad de chicos que tenemos en la sala. Entonces promovemos siempre la autonomía, siempre, siempre, siempre. Y el educador, perdón, el técnico, es el que mayormente crea el material sensorial, adapta el material y la asistencia, por ejemplo, en actividades... es que la verdad, ese tipo de labor siempre ha sido como de los dos. El PDV 4 de hecho a veces decide, no tío, quiero ir contigo, me dice, le dice al técnico o yo le digo, no el párvulo con DV 4, ahora vas a tener que ir con el técnico. Entonces, ambos somos asistenciales, ambos somos un apoyo en este desarrollo de la autonomía. Tratamos de crear el material juntos, pero por lo general lo hace la técnico. Y de ser siempre el facilitador de la comunicación con los otros niños, de interactuar, de que yo, por ejemplo, el técnico tampoco tiene muchas herramientas, está igual que yo, pero de tratar, yo le digo que él es el encargado de los patios, entonces siempre trato de inculcarle que él facilite, sea el facilitador como de esta interacción que ocurre entre el PDV 4 y los compañeros, como de decirle como mira pero puedes decirle a un compañero, como el compañero con el que se sienta más seguro, con el que uno obviamente sabe que lo va a guiar mucho mejor que el resto, porque hay compañeros que uno le dice como no tienes que decirle así, como ya el PDV 4 hacia adelante, no, ya hacia la izquierda, hacia la derecha, pero hay otros compañeros que solamente caminan con él. Entonces, no son, no como de guiarlo mucho verbalmente, entonces le digo eso como al técnico, que trate de interactuar, pero también que sea esta mediadora del juego para que el párvulo con DV 4 pueda jugar con los compañeros, que es la parte que más nos ha costado. La parte de los recreos es como esta piedra de tope, concretamente porque el párvulo con DV 4 al momento de jugar con los compañeros se siente inseguro y justamente ha chocado, se ha pegado y crea mayor inseguridad en él. Entonces hay momentos en que incluso no quiere salir al recreo. le dijo

a la técnico: tío le puedes pasar plasticina o yo le paso otro material que pueda jugar, porque no quiere salir al patio

**Entrevistadora:** Claro eso sí, si se entiende perfectamente y con respecto, son las últimas dos preguntitas con respecto al contexto familiar del párvulo con DV 4, ¿cómo involucran a la familia en el proceso educativo del párvulo?

**Educador 4:** Mira, ha sido complejo porque no tenemos muchas instancias en donde podemos ver muchas interacciones con la familia. La familia las incluimos. Por ejemplo, tenemos que salir a una salida pedagógica, incluimos a las familias. Que tampoco, insisto, la familia ha cambiado. La mamá me ha dicho que sí ha sido un desafío para ellos, pero tampoco ha sido un gran cambio por la personalidad que tiene el párvulo con DV 4 insisto, eso ayuda mucho a que uno no tenga que generar mayores cambios en las rutinas y tenemos, como te digo, muy pocas instancias donde hemos podido incluir a la familia en lo que respecta como a la relación colegio-familia, si le enviamos tareas, por ejemplo, que es lo que hacemos de adaptar el material y la familia lo hace en casa. Tengo una mayor comunicación, Por ejemplo, yo el Whatsapp lo tengo solamente con los directivos del curso, pero yo a ella sí le doy mi número y a cualquier cosa, por ejemplo, me pregunta y hay mayor comunicación con ella, porque aparte que es una familia y una mamá mayor, mayor de 40. Entonces, me dice que para ella también es todo nuevo, también está aprendiendo igual que yo. Tratamos de promover este apoyo emocional cuando ha sido necesario. Cuando me he entrevistado con ella, también como tratar de darle esta calma de que es un proceso de adaptación, de que tiene que ir de a poco, entonces ella también ha tomado esto con mucha calma. Yo, como te digo, para nosotros es la primera vez que tenemos a un niño, primera vez en la historia del colegio que hay un niño con discapacidad visual, entonces todo ha sido nuevo. Entonces, mayor vinculación con la familia no ha habido, porque en general, el colegio no tiene tantas posibilidades de vincularse con las familias. Más que mandarles una comunicación cuando necesitamos material, sería ese tipo de cosas. Necesitar apoyo cuando hay actividades, por ejemplo, como te digo, la salida pedagógica, ese tipo de cosas, pero no hay mayor vinculación con la familia.

**Entrevistadora:** Comprendo, bueno ya nuestra última pregunta que más o menos se ha ido respondiendo, ¿cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

**Educador 4:** Para nosotros, el rol de la familia, al principio, es que obviamente nos den los mayores detalles del niño, como de conocer, son nuestras primeras personas que nos dan la información del niño. Tratamos siempre de que ellos igual sean este puente, el puente principal como del efecto de la seguridad emocional, que se sientan como acompañados, que el PDV 4 se sienta acompañado por su familia, que se sienta confiado, y que sea en este puente de modelo primero, el primer modelo como de los valores, de esta conducta que uno les enseña también en el colegio, lo refuerza en el colegio, pero la casa es donde, el primer lugar donde los niños tienen que observar una buena conducta, que también sean este modelo de comportamiento y que estimulen al niño. También siempre tratamos en las reuniones de apoderados fomentar que desde la primera edad vayan estimulando en él sobre todo también como esta exploración, que permitan que él toque, porque también he visto eso, que la mamá ha sido un poco aprensiva en cosas que él quiere, por ejemplo, tocar, y es como... ¡Ay, no, PDV 4, no, PDV 4! Cuando me manda audios, por ejemplo, el párvulo con DV 4 está al lado y es como... Yo también le quería decir a tío... ¡Ya, pero párvulo con DV 4, espérate!, Entonces, como trato de que... guiarla a que obviamente se imagine que el párvulo con DV 4 no puede saber ciertas cosas porque no lo ve, entonces aparte que el producto de esta discapacidad tiene ansiedad, entonces todo lo quiere para ayer, entonces como está muy apresurado a todas las cosas y transmitirle como este sentimiento, esta empatía a la mamá y a la familia en general, de que se pongan en el lugar de él, de que traten de facilitar, de ser un mediador y un facilitador en todo lo que hace el párvulo con DV 4, más que un impedimento. Si él se equivoca, tratar de no criticarlo ni juzgarlo, porque obviamente le falta un sentido, que para uno es tan obvio hacer las cosas para él, eeh eso básicamente.

**Entrevistadora:** bueno eso ya es la última pregunta voy a dejar de grabar, muchas gracias por su tiempo.

#### **Entrevista técnico en educación de párvulos N° 4**

**Entrevistadora:** ¿Me deja grabar la entrevista?

**Técnico 4:** Sí.

**Entrevistadora:** Muchas gracias. Bueno, el objetivo de esta entrevista para nosotros es indagar su conocimiento sobre las estrategias pedagógicas y los desafíos que presenta en el abordaje inclusivo de párvulos con

discapacidad visual en su proceso educativo. Las primeras cuatro preguntas son más que nada relacionadas con la formación que puede tener respecto a discapacidad visual. La primera pregunta dice, ¿qué conocimientos de su formación le han servido en su quehacer pedagógico con personas con discapacidad visual?

**Técnico 4:** Mira la verdad, te soy super sincera, es la primera vez que trabajo con un niño con discapacidad visual, ya? Entonces, las herramientas en totalidad no las tengo o no las tenemos acá quizás, pero si nos adecuamos y apoyamos, en este caso al PDV 4, trabajando con él, con material que él pueda tocar.

**Entrevistadora:** Comprendo, como segunda pregunta, ¿cuál es la metodología de trabajo que utilizan para trabajar con infantes con discapacidad visual?

**Técnico 4:** mmm...tenemos un trabajo con él bien cercano ya?, siempre estar atenta de él, apoyandolo, ayudando, guiandolo porque si bien usa el párvulo con DV 4 un bastón igual a él acá le han enseñado eee...el lugar donde el tiene que estar dentro de la sala y también en el patio, yo no se si el educador de párvulos te comento que yo acá soy nueva. Llevo como tres meses, entonces igual la adaptación para mí ha sido diferente. Porque como te comentaba al principio, es primera vez que trabajo con un niño no vidente. Entonces, no sé si yo personalmente o principalmente pueda darte así como una mayor información sobre el tema del PDV 4. Comentarte lo que hacemos a diario con él, el trabajo que se puede realizar con él. Entonces, si tienes preguntas de acuerdo a eso, no hay problema. Porque como te comentaba, llevo recién 3-4 meses, entonces comprenderás que no tengo mucha información con el tema del párvulo con DV 4.

**Entrevistadora:** Claro. Bueno, nuestra siguiente pregunta es con respecto a eso. ¿Qué acciones efectúa para contribuir al aprendizaje de infantes con discapacidad visual?

**Técnico 4:** Mira, acá el material que se le prepara, que lo preparamos en conjunto el educador, está el docente diferencial, siempre es armar un trabajo que a él le acomode, porque acá no se trabaja este ay, se me olvidó en este momento el con lo que ellos leen cuando tocan.

**Entrevistadora:** ¿Braille?

**Técnico 4:** Braille. Claro, entonces como te decía anteriormente el libro del párvulo con DV 4 eh lo lo adecuamos para que él pueda tocar, sea tangible, ¿Me entiendes? O sea, un ejemplo, las tareas que a él se le envían, o que él realiza acá, se marcan con cinta, con relieves, ya sea con arroz, o con silicona, lentejuelas, pero el braille con él acá no, no lo trabajan y de hecho creo que él va una o dos veces a la semana a un lugar donde él trabaja con él.

**Entrevistadora:** ¿Alguna fundación?

**Técnico 4:** Claro.

**Entrevistadora:** Ok, comprendo. Y bueno, como cuarta pregunta, ¿qué impacto ha tenido en su formación profesional la incorporación de estar trabajando un infante con discapacidad visual?

**Técnico 4:** Mira, la verdad, cuando yo llegué acá al colegio y supe que había un niño no vidente, igual fue, no fue fuerte, pero fue como para mí, me enterneció. No es que hayan prioridades con niños, pero sí es rico también poder aprender junto a él las necesidades que él tiene, guiarlo, poder apoyarlo, estar siempre pendiente de él, no sé, que no vayas a chocar, porque independiente que él sepa el camino a la sala, sepa los lugares, de repente se desorienta, entonces ahí él acude a pedir ayuda y ahí uno siempre tiene que estar presente para poder ayudarlo, ¿me entiendes?

**Entrevistadora:** Claro, sí, se entiende.

**Técnico 4:** Entonces, no fue como decir, ¡ay, qué terrible!, es un niño ciego, no, al contrario, siento que es también una ayuda, no, no es la palabra una ayuda, siento que es un aporte para mí, al menos como técnico, de que si en algún otro momento tengo otro lugar de trabajo, uno nunca sabe las cosas de la vida, y si hay un niño no viviente, uno ya saber cómo poder ayudarlo, cómo trabajar con él, qué materiales realizar, que a ellos les acomoden para que también se puedan desenvolver en los estudios.

**Entrevistadora:** Claro, comprendo. Bueno, con respecto a cómo son los métodos de enseñanza que ocupan en la sala queremos saber cómo, ¿de qué manera se evidencia el aprendizaje del infante con discapacidad visual?

**Técnico 4:** Mira, el párvulo con DV 4 a pesar de que él no ve nada, porque ya el profesor te comentó que el párvulo con DV 4 no ve nada, Es un niño muy inteligente, todo lo sabe, todo lo guarda en su cabecita, todo lo recuerda, entonces, disculpa, ¿cuál fue la pregunta?.

**Entrevistadora:** ¿Cómo las evidencias del aprendizaje que va teniendo el niño?

**Técnico 4:** Como te comentaba, es un niño muy inteligente. A mí me llama mucho la atención porque él es muy pequeño. El párvulo con DV 4 es súper pequeñito.

**Entrevistadora:** Sí, porque es de NT1, ¿verdad? Tiene como tres, cuatro.

**Técnico 4:** Cuatro años. Entonces, claro, de la pregunta anterior que me hiciste cómo me ha afectado o cómo ha sido el tema de trabajar con él, me ha llamado mucho la atención de que el párvulo con DV 4 es muy inteligente, todo lo sabe, todo lo guarda, y eso me impacta de él, porque es muy pequeñito, porque uno diría, claro, un niño pequeño, hoy día está atento, sabe, puede ver todo, pero uno dice, él es un niño que no ve, y aún así, tienen inteligencia, pero de verdad que llama mucho la atención.

**Entrevistadora:** Comprendo. Como sexta pregunta, queremos saber ¿qué estrategias pedagógicas se emplean para garantizar los principios DUA en el proceso de aprendizaje del párvulo con DV 4?

**Técnico 4:** A qué te refieres con esa pregunta?

**Entrevistadora:** ¿con respecto al DUA? ¿conoce el concepto?

**Técnico 4:** no

**Entrevistadora:** el DUA es el diseño universal para el aprendizaje y tiene principios tiene tres principios relacionados más que nada como a que todos los niños aprendan eso como tampoco sé si lo puedo decir más pero como múltiples formas de presentación de la información.

**Técnico 4:** Lo que pasa es que claro, ahora le estaba preguntando al docente de párvulos y no sé qué responderle a la niña porque como te comentaba, no llevo mucho tiempo acá con él, entonces me dice solo responde lo que sepa, entonces yo creo que esta pregunta no

**Entrevistadora:** si, no hay problema, lo que se pueda responder. Bueno ya continuando queremos saber qué modificaciones han empleado en la sala desde que entró el PDV 4, bueno en este caso yo sé que usted lleva poco tiempo, pero alguna modificación que haya sabido de la sala?

**Técnico 4:** No, como te comenté al comienzo, solo sé que acá en el programa de diferencial, ellos están encargados de enseñarle a el párvulo con DV 4 desde entrar al colegio hasta que el niño ingresa a la sala, de hecho el párvulo con DV 4 va solito al baño y sabe el camino perfectamente, entra a un baño siempre donde apoya su bastón, ingresa al baño, después sale, lava sus manos, todo eso lo hace solo y vuelve a su puesto solito

**Entrevistadora:** ok, comprendo, como pregunta número 8 ¿cuál es su función tanto en la planificación como durante el desarrollo de las clases?

**Técnico 4:** las planificaciones las realiza el educador, y mi función acá dentro de la sala con el párvulo con DV 4 es estar atenta a la necesidad que él tenga más que nada, de repente está sentadito y me dice, tío quiero tomar agua y ahí yo le paso su botellita, pero más que nada, eso el párvulo con DV 4 lo haría solo, pero es también para que no se desconcentre de la clase. Porque entre que se pare, vaya a buscar su botella, a él no le cuesta, pero igual los niños se desconcentran, entonces uno siempre tiene que estar ahí con él, si él tiene una necesidad, un necesito eso, uno está ahí para él.

**Entrevistadora:** Comprendo, como pregunta número 9, ¿de qué manera colabora con la docente de aula en el proceso de enseñanza aprendizaje?

**Técnico 4:** eeee....a ver, todo esto es sólo relacionado con el párvulo con DV 4 ¿cierto?

**Entrevistadora:** También puede ser en relación con los otros niños porque igual supe que había más niños con algún tipo de discapacidad en la sala

**Técnico 4:** bueno, mi apoyo con el educador es cuando uno llega al colegio el saludo, por ejemplo en la pantalla colocamos el video del saludo, del tiempo, recibir las agendas, completar el cuaderno de tareas que se llevan el día viernes, a el párvulo con DV 4 se le manda el cuaderno igual con las mismas tareas, pero como te comentaba, con relieves, la verdad es que en la sala siempre estoy haciendo como diferentes cosas, preocupada de que los niños saquen su colación, una vez en el patio, después de vuelta de recreo a lavar las manitas, la carita y los dientes, que pongan atención en clase, preparar el material que necesita el educador para realizar la experiencia de aprendizaje, esto, porque son hartas mesas en la sala, entonces cada grupo debe tener su material, su bandeja con el material que corresponde.

**Entrevistadora:** comprendo, consulta ¿solamente usted, los acompañan al patio?

**Técnico 4:** no, yo y la técnico del kinder, lo que pasa es que donde estamos está entre kinder y kinder, es en la jornada de la mañana y en la jornada de la tarde yo estoy en la jornada de la tarde pero aún asiento temprano porque tengo que preparar material, de hecho ahora estoy pegando tareas para el día a viernes.

**Entrevistadora:** Comprendo, cómo décima pregunta ¿Cómo influye el trabajo de los educadores de párvula en el proceso de aprendizaje de el párvulo con DV 4?

**Técnico 4:** De los educadores, yo encuentro que es algo muy positivo de hecho de que el educador de párvulos, encuentro que es un excelente educador y apoyo para él, porque siempre está pendiente de las necesidades que tenga, siempre está pensando en cómo se le puede apoyar para que él pueda desarrollar una actividad, no de la misma manera que los niños que tienen la visión, pero de que él no sienta eso, de que a él se le va a dejar a un lado porque no ve, o que él no va a tener material que realizar, ¿comprendes?

**Entrevistadora:** Comprendo, bueno ya nos quedan dos preguntas que son relacionadas con el contexto familiar del niño queremos saber ¿cómo involucran a la familia en el proceso educativo del PDV 4?

**Técnico 4:** La familia, la mamá y el papá siempre, lo que yo he visto desde que estoy, son muy conscientes de el párvulo 4, apoyan mucho, de hecho participan, los hacen partícipes a ellos, en este caso a la mamá hace poco tuvimos una salida pedagógica en la cual asistió la mamá, entonces están presentes.

**Entrevistadora:** Comprendo, y como ya última pregunta ¿cuál es el rol que cumple la familia en la escuela?

**Técnico 4:** Sí, es activo. La mamá siempre está pendiente, y de repente el docente de párvulos me ha comentado, mamá del PDV 4 mando un correo, siempre preguntando o informando algo. Es una señora muy amable hasta ahí.

**Entrevistadora:** Comprendo. Bueno, y esas eran todas nuestras preguntas. Le agradecemos su tiempo, y nos vemos mañana para la observación de clase.

## Anexo 5: Observaciones no participantes

### OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>	
Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b> A	<b>Nivel educativo:</b> NT1
<b>Educador de párvulos:</b> 1	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> 1
<b>Fecha de observación:</b> 24 de octubre 2024	<b>Duración de la clase:</b> 45 minutos.
<b>Clase observada:</b> Clase 2	<b>Objetivo de la clase:</b> Experimentar con diferentes texturas.

#### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
<b>Inicio</b>	<p>Se da inicio a la clase con los párvulos sentados y divididos en tres mesas (3 o 4 niños por mesa). En el centro de la mesa hay tres frascos de vidrio con agua y diferentes condimentos (cúrcuma, orégano, pimentón molido, etc), en cada puesto de los niños se encuentran trozos de toalla de papel, pinceles y palos de diversos tamaños.</p> <p>Los técnicos dan la indicación de que exploren los distintos materiales que tienen enfrente. Los niños tocan el palo, toman el pincel, aprecian el agua que se encuentra en los contenedores, algunos preguntan: ¿Por qué el agua es de ese color?</p> <p>En el caso del estudiante con DV, los técnicos se van acercando de manera más personal e indicando la direccionalidad de donde se encuentran los materiales.</p>

<b>Desarrollo</b>	<p>Los técnicos les piden a los párvulos que pinten con el agua, que observen el color, que sientan el aroma e incluso que degusten el líquido si así lo desean. Algunos niños utilizan el pincel para sacar de esta agua, ya sea para pintar sobre la toalla de papel o el palo; otros visualizan el color de esta mezcla pintando sobre la mesa para luego oler y tocar el líquido.</p> <p>En el caso del estudiante con DV, se visualiza como en una instancia al tratar de introducir el pincel en el frasco derrama este líquido y mete las manos en el agua, el técnico 1 al visualizar este hecho se acerca a él y le menciona que huelan sus manos y que pruebe el sabor, lo cual realiza. Luego de esta acción, el párvulo se limpia las manos con la ayuda del técnico 1 y continúa sentado tranquilo en su puesto.</p> <p>El resto de los niños se pintan las manos, pintan sobre la toalla de papel para apreciar el color que deja este líquido; ya que algunos manchan, pintan los palos que se encontraban en su puesto, otros niños se paran y comienzan a realizar otras actividades e incluso algunos realizan trasvasije utilizando el líquido y los diferentes contenedores.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Los técnicos dan la indicación de comenzar con la rutina de aseo de la sala. Algunos niños ayudan con la limpieza y con ayuda de las toallitas húmedas que le facilitan los técnicos comienzan a limpiar las mesas.</p> <p>Algunos niños se ponen a jugar con otros materiales y otros comienzan a realizar el “trecito” para ir al baño a lavarse y luego asistir al almuerzo.</p> <p>El estudiante con DV se mantiene sentado en su puesto hasta que el técnico 1 lo ayuda a ponerse de pie y guiarlo de la mano hacia el baño.</p>

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

<b>AGENTES EDUCATIVOS</b>	
<b>Acciones de educadores de párvulos</b>	<b>Acciones de técnicos de educación parvularia</b>
El educador de párvulos de la sala se encontraba con licencia médica el día observado.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realiza la clase.</li> <li>2. Ordenan y distribuyen el aula de clases con los materiales.</li> <li>3. Incentivan a los párvulos a vivenciar diferentes experiencias.</li> <li>4. Mantienen el orden y limpieza, tanto de la sala de clases como de los niños.</li> </ol>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

**Comentarios de síntesis:**

1. El día observado no se encontraba el educador de párvulos del nivel, el curso estaba a cargo del técnico en educación parvularia, técnico en educación diferencial y un practicante de psicopedagogía.
2. El estudiante con DV realiza las mismas actividades que sus compañeros solo que con más explicaciones explícitas de los elementos concretos.
3. En las mañanas hacen asambleas, que se enfocan en la participación activa de los infantes y en esta se revisa asistencia mediante canciones y preguntan a los párvulos si tienen algo que quieren compartir.
4. La sala de clases es amplia, las mesas y sillas son blancas, así como las paredes que se encuentran sin afiches. Los colores de la sala son neutros.
5. El párvulo con discapacidad visual no utiliza bastón, por ende, para movilizarse por el jardín, lo guía de la mano o utiliza una sogá que lo guía por las paredes.
6. Las clases se llaman experiencias.

**OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE****Objetivo de la observación:**

Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.

<b>Institución:</b> Jardín A.	<b>Nivel educativo:</b> NT1
<b>Educador de párvulos:</b> N° 1.	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 1.
<b>Fecha de observación:</b> 18 de octubre 2024	<b>Duración de la clase:</b> 60 minutos.
<b>Clase observada:</b> 1	<b>Objetivo de la clase:</b> Explorar el entorno natural, mediante la anatomía del caracol.

**I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

<b>Secuencia</b>	<b>Actividades</b>
<b>Inicio</b>	Se inicia con los párvulos sentados alrededor de una mesa. La actividad comienza con la presentación del propósito de la clase, explicando cómo elaborar un caracol de greda.

<b>Desarrollo</b>	<p>Las mesas tenían diversos materiales de origen natural, como ramas, hojas y greda. Por ende, los niños debían utilizar su creatividad para crear el caracol, gracias a las preguntas de metacognición del docente y técnico: ¿De qué manera puedo realizar un caracol con este material? ¿Cómo puedes incorporar en tu creación otros materiales?</p> <p>Solo un par de niños realizaron el caracol, otros jugaron en un rincón. El estudiante con discapacidad visual, no quería realizar la actividad pero mostró interés en los materiales.</p> <p>A un estudiante se le rompió su caracol de greda, a lo que el docente y técnico intervienen para otorgar soporte emocional. Además, sus compañeros intervienen y le entregan contención.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Al cierre de la clase, se realiza la rutina de aseo en la sala, los estudiantes guardan y limpian los materiales. Sin embargo, el párvulo con discapacidad visual se niega a realizar, señalando que él no ensució nada y prefiere utilizar la toalla húmeda en su rostro.</p> <p>Luego, todos se sientan en el piso para una síntesis de la actividad, en la que se formulan preguntas de metacognición, como: ¿Qué hay dentro del caparazón del caracol?</p>

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

<b>AGENTES EDUCATIVOS</b>	
<b>Acciones de educadores de párvulos</b>	<b>Acciones de técnicos de educación parvularia</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicar el objetivo y actividad.</li> <li>2. Repartir el material.</li> <li>3. Entregar soporte emocional.</li> <li>4. Fomentar creatividad y espacio narrativo.</li> <li>5. Fomentar un ambiente multidisciplinar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicar el objetivo y actividad.</li> <li>2. Repartir el material.</li> <li>3. Entregar soporte emocional.</li> <li>4. Fomentar creatividad y espacio narrativo.</li> <li>5. Potenciar un ambiente multidisciplinar.</li> </ol>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

1. El estudiante con discapacidad visual participa en las mismas actividades que sus compañeros utilizando material concreto.
2. La clase está planificada para enseñar a toda la diversidad en el aula porque hay estudiantes con discapacidad visual, motora, intelectual, hasta hay un párvulo cuyo idioma natal no es el español.
3. El educador y el técnico dialogan y actúan como mediadores con los niños para alcanzar una solución compartida.
4. El aula es espaciosa, con mesas y sillas de color blanco y paredes igualmente blancas, sin afiches en las paredes. Los tonos de la sala son neutros, en donde predomina el color café, blanco y verde.
5. El párvulo con discapacidad visual no utiliza bastón, por ende, para movilizarse por el jardín, lo guía de la mano o utiliza una sogu que lo guía por las paredes.
6. Todas las mañanas hay asamblea, que se enfoca en potenciar la participación activa de los infantes, considerando las normas de convivencia y noticias actuales.
7. Los docentes y técnicos, no se llaman educadores, ni técnicos, ni tíos, sino que los párvulos los llaman maestros.
8. Las clases se llaman experiencias.
9. El Educador 1 señala en la colación, que utilizan la metodología “Reggio Emilia”.
10. El educador diferencial fuera del aula expone que la municipalidad posee un programa, con quienes trabajan de forma interdisciplinaria con fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, kinesiólogo, psicólogo, entre otros.
11. El docente fuera del aula señala que usan un medio para capacitarse constantemente que se denomina “publicaciones”, las docentes de cada sala averiguan de un tema en específico y pegan fuera de la sala, sus nuevos conocimientos.

### OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>	
Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b> Jardín A	<b>Nivel educativo:</b> Pre-kinder
<b>Educador de párvulos:</b> N° 2.	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 2.
<b>Fecha de observación:</b> 24 de octubre 2024	<b>Duración de la clase:</b> 45 minutos.
<b>Clase observada:</b> 1	<b>Objetivo de la clase:</b> Experimentar con diario y distintos materiales como tijeras, lápices o corchos para fomentar la creatividad y el desarrollo de la imaginación de los párvulos.

### III. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICA

Secuencia	Actividades
<b>Inicio</b>	La clase comienza con los párvulos sentados uno junto al otro frente a varias mesas dispuestas a lo ancho del aula. Sobre las mesas hay hojas de periódico extendidas, lápices de colores, tijeras de punta redonda y corchos. Luego, señalan el objetivo de la clase y la actividad que deben realizar.
<b>Desarrollo</b>	<p>El párvulo con discapacidad visual llega tarde al aula, ya que se desplaza de manera autónoma con su bastón; por ello, no recibe indicaciones sobre la actividad y simplemente se sienta y explora el material que tiene delante en la mesa.</p> <p>Todos los párvulos participan de forma activa en la actividad.</p> <p>Los docentes (técnico y educador) no intervienen y permiten que los niños exploren los materiales libremente.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Los maestros (técnico y educador) indican que es momento de iniciar la rutina de limpieza del aula.</p> <p>Algunos niños colaboran barriendo con escobas adecuadas a su altura, mientras otros recogen pedazos de periódico del suelo y los depositan en una bolsa de basura que sostiene una de las docentes.</p> <p>Mientras unos limpian, otros comienzan a formar el "trencito" para dirigirse al baño y lavarse las manos antes del almuerzo.</p> <p>El PDV está sentado en su lugar hasta que uno de los docentes (educador) se le acerca, ya que durante el recreo recibió un pequeño golpe en la frente y, aunque previamente rechazó la oferta de hielo, ahora lo solicita. El docente le explica que ya no es necesario y conversa con el niño para que comprenda la situación.</p> <p>Tras dialogar, el niño se convence, se levanta y sale del aula para ir al baño a lavarse las manos antes de almorzar.</p>

### IV. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia
Ambos profesionales desempeñan un papel activo en el aula, lo que dificulta diferenciar las funciones específicas de cada uno.	

### V. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

**Comentarios de síntesis:**

1. El niño con discapacidad visual realiza las mismas actividades que sus compañeros, aunque recibe explicaciones más detalladas sobre los elementos concretos.
2. Cada mañana se llevan a cabo asambleas que promueven la participación activa de los niños. Durante estas, algunos cuentan la cantidad de compañeros presentes, se abre espacio para que hablen sobre temas actuales (como el disfraz de Halloween), y se contextualiza verbalmente el día de la semana. Existe un calendario físico, pero solo pueden verlo aquellos que están cerca de el docente y al párvulo con discapacidad visual, se lo explican verbalmente.
3. El aula es amplia, con mesas y sillas blancas, y paredes sin afiches. En una de las paredes están los trabajos de todos los niños, y en el caso del párvulo con ceguera, su trabajo posee relieve. En la entrada del aula hay un calendario de anticipación con imágenes y objetos concretos. Los colores de la sala son neutros.
4. En una actividad anterior, se visualizó como un estudiante mencionaba a sus compañeros que no tomaran el material que es del estudiante con discapacidad visual.

## OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>	
Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b> Jardín B.	<b>Nivel educativo:</b> Pre-kínder.
<b>Educador de párvulos:</b> N° 3.	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 3.
<b>Fecha de observación:</b> 15/11/2024	<b>Duración de la clase:</b> 45 minutos
<b>Clase observada:</b> 1	<b>Objetivo de la clase (N° 7 de las BC):</b> Representar a través del dibujo sus ideas, intereses y experiencias, incorporando detalles a las figuras humanas y a objetos de su entorno, ubicándolos en parámetros básicos de organización espacial (arriba/abajo, dentro/fuera)

### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
<b>Inicio</b>	<p>Todos los niños están sentados en sus lugares asignados, organizados en grupos de seis. El PDV se encuentra en un rincón del aula, ya que disfruta de los rayos de sol que iluminan ese espacio y estaba revisando su colación. En ciertas ocasiones, se levanta de su lugar y se acerca a la ventana, donde la luz del sol es más intensa. Lleva consigo algunos juguetes, los cuales acerca a la luz mientras inclina la cabeza para examinarlos. Posteriormente, se entona una canción para dar inicio a la actividad.</p> <p>Importante destacar que el párvulo con DV es no verbal y posee otras discapacidades.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>El educador da las indicaciones de la actividad a realizar, la cual está enfocada a que a través del lenguaje artístico desarrollen su propio autorretrato.</p> <p>Una niña reparte hojas a sus compañeros por instrucción del educador</p> <p>Los niños se dibujan a ellos mismos en la hoja entregada.</p> <p>El alumno con DV se impacienta un poco y comienza a jugar con diversos elementos que se encontraban cerca de él y pasa a llevar a algunos de sus compañeros. El educador se acerca a preguntarle qué le pasa y trata de contenerlo.</p> <p>Luego de lo anterior, el educador le entrega unos plumones y una pizarra al párvulo con discapacidad visual para realizar la actividad. El docente trabaja directamente con el niño, invitándolo a trabajar y le presenta los diferentes colores. En todo lo anterior, el educador utilizó la técnica de mano sobre mano.</p> <p>El educador se queda la mayor parte del tiempo trabajando con el párvulo con DV y guía sus movimientos para realizar los trazos.</p>

	<p>En algunas oportunidades se visualiza al niño con DV, levantando los plumones para poder observar sus colores con los rayos de luz que llegan a su mesa.</p> <p>Se visualiza como el niño con DV logra realizar más puntos que trazos sobre la pizarra, los cuales borra en repetidas ocasiones y los vuelve a realizar.</p> <p>En general los niños siguen instrucciones.</p>
<b>Cierre</b>	<p>Todos los párvulos guardan sus dibujos en sus archivadores de modo independiente.</p> <p>El educador le entrega a los niños unas figuras de madera con forma de cuerpo humano para que lo caractericen según sus propias características y les indica que lo deben llevar para sus hogares.</p> <p>El niño con DV se levanta de su asiento y camina por la sala. El educador lo guía de regreso a su lugar y le da una figura de madera. A continuación, utilizan la técnica mano sobre mano para dibujar el cuerpo humano en su mano. Finalmente, el niño permanece sentado en su sitio, disfrutando de la luz del sol mientras explora la figura de madera con atención.</p> <p>El educador formula preguntas de metacognición a todos los niños, indagando sobre las actividades realizadas durante la clase, como "¿Qué hicieron hoy?" o "¿Qué dibujaron?". Los estudiantes responden compartiendo lo que llevaron a cabo durante la jornada.</p> <p>Luego, se inicia la rutina de orden antes de salir al recreo. El niño con DV se dirige al patio de manera autónoma.</p>

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dirige la totalidad de la clase.</li> <li>2. Brindó apoyo emocional al niño con DV en un momento en que comenzaba a sentirse impaciente.</li> <li>3. Trabaja de modo personalizado con el párvulo con DV y a la vez que responde dudas de otros niños.</li> <li>4. Implementa técnica mano sobre mano con el párvulo con DV y lo felicita por los logros alcanzados.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Se ubica cerca del párvulo con discapacidad visual y limpia su rostro, su puesto y sus manos, pues la estudiante en algunas ocasiones juega con su saliva.</li> <li>4. Cuando el párvulo con DV se para, el técnico se encarga de reforzar la acción de estar sentado y lo vuelve a su puesto.</li> <li>5. Ordena materiales y elementos de la sala durante el desarrollo de la actividad.</li> <li>6. Ayuda a algunos niños a archivar sus trabajos y les da consejos sobre cómo dibujarse en la figura de madera.</li> </ol>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

1. El párvulo con DV posee elementos sensoriales en su mesa, los cuales son específicamente para ella.
2. El párvulo con DV suele explorar con su sentido del gusto.
3. El párvulo con DV se encuentra la mayor parte del desarrollo de la clase en su puesto donde llegan los rayos de sol, sino los busca.
4. En la sala hay pictogramas con la rutina diaria sin relieve.
5. La sala de clases cuenta con diversos elementos educativos en sus paredes. Los niños dejan sus cosas en el respaldo de sus sillas y se ubican en 4 grupos de 6 niños en un círculo.
6. El educador pone música mientras los niños trabajan.
7. El párvulo con DV sigue instrucciones simples como: dame, toma, permiso.

### OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>	
Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b> Jardín B.	<b>Nivel educativo:</b> Pre-kinder.
<b>Educador de párvulos:</b> N° 3.	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 3.
<b>Fecha de observación:</b> 25/11/2024.	<b>Duración de la clase:</b> 60 minutos.
<b>Clase observada:</b> 2	<b>Objetivo de la clase (N° 8 de las BC):</b> Representar gráficamente algunos trazos, letras, signos, palabras significativas y mensajes simples legibles, utilizando diferentes recursos y soportes en situaciones auténticas.

#### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
<b>Inicio</b>	<p>Todos los niños están sentados en sus lugares asignados, organizados en grupos de seis. Posteriormente, se entona una canción para dar inicio a la clase. El párvulo con DV se encuentra sentado en su puesto, donde llegan los rayos del sol.</p> <p>Luego, el educador pasa la lista y el niño con DV se para de su puesto y deambula por la sala con un ábaco en la mano. No responde a su nombre cuando fue mencionado en la lista.</p> <p>Después, cantan una canción relacionada a los días de la semana para saber la fecha.</p> <p>El infante con DV en esta oportunidad se encuentra de pie observando algunas cosas, se aprecia como entrecierra los ojos para visualizar algunos elementos. En ciertas oportunidades deambula por la sala y el educador lo abraza para detener esta acción.</p>

<b>Desarrollo</b>	<p>El educador escribe una palabra en la pizarra y pide a un niño transcriba en la pizarra. Luego, menciona que hoy escribirán palabras y les comienza a preguntar a los niños sobre qué tema les gustaría escribir. Se decide que escribirán colores y el educador escribe los colores que los niños van mencionando.</p> <p>El párvulo con DV sigue deambulando por la sala, sentándose en sillas que se encuentran desocupadas.</p> <p>Técnico entrega a los niños hojas para escribir, da la instrucción a los párvulos que repartan los estuches y ejemplifica en qué dirección utilizar la hoja.</p> <p>El educador sienta al niño y se sienta a su lado, con la técnica mano sobre mano guía al infante a tocar unas líneas con relieve marcadas en una goma eva. Luego, utiliza el ábaco para decirle al párvulo los colores que se encuentran en este. Educador da la instrucción de que el niño continúe explorando.</p> <p>El técnico guía a los niños que necesitan ayuda con la actividad.</p> <p>El párvulo con DV suele deambular por la sala, jugar con algunos juguetes, acercarse a ver las cosas de los muebles, etc.</p> <p>Educador y técnico felicitan a los niños que van terminar y pegan stickers en sus hojas.</p> <p>El niño con DV juega a abrir y cerrar un mueble y le llama la atención que la puerta emite algunos sonidos, por lo cual sigue realizando esta acción.</p>
<b>Cierre</b>	<p>El educador menciona que los niños que ya terminaron y que se acerquen a él para revisarles y ellos pueden salir a recreo.</p> <p>El párvulo con DV se dirige al rincón donde llegan los rayos de sol y se mantiene jugando ahí.</p> <p>La mayoría de los párvulos guardan sus trabajos en sus archivadores de modo independiente y salen a recreo.</p> <p>El infante con DV se mantiene en la sala un periodo de tiempo y luego sale a recreo de manera autónoma.</p>

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia
<p>IV. Dirige el inicio de la clase y entrega las instrucciones de la actividad.</p> <p>V. Brinda apoyo emocional al alumno con DV cuando es necesario.</p> <p>VI. Trabaja de modo personalizado con el párvulo con DV.</p> <p>VII. Implementa técnica mano sobre mano con el párvulo con DV y lo felicita por los logros alcanzados.</p> <p>VIII. Felicita a los niños que van terminando.</p>	<p>1. En el inicio de la clase se encuentra ordenando y guardando decoración relacionada a actividades de la “alianza” que se encontraban en la sala.</p> <p>2. Facilita a los infantes los materiales a utilizar en la actividad.</p> <p>3. Cambia de puesto a un párvulo porque no estaba haciendo “nada”. En múltiples ocasiones les menciona a los niños que si no hacen algo no saldrán a recreo, que escriban más pequeño, que miren la pizarra, etc.</p> <p>4. Orienta a los niños sobre cómo realizar la actividad y felicita a aquellos que van terminando.</p>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El párvulo con DV estuvo la mayor parte del desarrollo de la clase de pie deambulando por la sala.</li> <li>2. El niño con DV suele llevar los juguetes que agarra al sector donde llegan directamente los rayos del sol.</li> <li>3. Durante la observación, había 22 niños presentes, distribuidos en 4 grupos.</li> <li>4. El técnico en educación de párvulos suele llamar a los niños “amigo”.</li> </ol>
--

## OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<p><b>Objetivo de la observación:</b></p> <p>Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.</p>	
<b>Institución:</b> Jardín C.	<b>Nivel educativo:</b> Pre-kinder
<b>Educador de párvulos:</b> N° 4	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 4
<b>Fecha de observación:</b> 15/11/24	<b>Duración de la clase:</b> 90 minutos.
<b>Clase observada:</b> 1	<b>Objetivo de la clase:</b> Contar hasta el 6 y escribir el número 6 con material concreto.

## I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
-----------	-------------

<b>Inicio</b>	<p>Presentación grupal y se expone el objetivo de la clase.</p> <p>Señalan que saldrán afuera a realizar el número 6 con plastilina y escribirlo en una caja con maicena.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Los primeros 10 niños realizaron la representación concreta del número 6 con plastilina, mientras que el resto lo realiza en la caja con maicena.</p> <p>El párvulo con ceguera total aprende muy rápido, por tanto, realiza el 6 en la caja con maicena de forma autónoma. Luego, dibuja todos los números del 1 al 6.</p> <p>Al finalizar la actividad, el docente pide que guarden los materiales para que vuelvan a la sala. El párvulo con discapacidad visual se moviliza con su bastón sin ningún problema hasta su puesto.</p> <p>En el interior de la sala cada párvulo saca de su estante su cuaderno para escribir el número 6.</p> <p>El PDV le entregan material de apresto braille. En donde tenían macro cajetines con relieve, representando el signo número y el 6. Tenía otros dos cajetines hechos con tapas de botellas para que él complete los cajetines con el número 6. Lo realiza sin dificultad, verbalizando los cada signo braille. Después comenzó a dictar el alfabeto con la combinación de puntos hasta la J.</p>
<b>Cierre</b>	<p>En el cierre se realizan preguntas de metacognición como ¿Qué realizamos hoy? ¿Qué número aprendieron? y refuerzan lo aprendido.</p> <p>El párvulo con discapacidad visual solicita ir al baño, lo que efectúa de manera autónoma.</p>

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia
<ul style="list-style-type: none"> <li>e. Guía completamente la clase.</li> <li>f. Entrega las instrucciones.</li> <li>g. Resuelve dudas y apoya a estudiantes que presentan dificultad.</li> <li>h. Entrega y guarda el material.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega y guarda el material.</li> <li>2. Limpia la sala luego de la actividad.</li> <li>3. Apoya a los niños si requieren algo específico.</li> </ul>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

1. La sala es grande y son 12 mesas con 4 asientos cada uno. Cada estudiante en su silla tiene su mochila.
2. La sala es de colores neutros con algunos trabajos de los estudiantes pegados en las paredes, como un autorretrato. En el caso del párvulo con discapacidad visual, tiene relieve.
3. Cuentan con pizarra interactiva.
4. El patio de juegos es grande y cuenta con muchos juegos. El educador señala que el estudiante con ceguera, le da miedo salir a jugar porque tuvo un pequeño accidente.
5. El párvulo con discapacidad visual, no deseó ir al recreo y se quedó conversando con el docente y técnico.
6. El párvulo con discapacidad visual, se lleva excelente con sus compañeros y ellos lo apoyan si es necesario.
7. El baño está muy cerca de la sala.
8. Fuera de la clase el educador señala que la metodología que utilizan se llama astoreca. Asimismo, se emplean listas de cotejo para evaluar a los párvulos.
9. El educador señala en una conversación fuera de la clase, que cuentan con programa de integración escolar, en donde, el educador diferencial, le realiza material adaptado al PDV.
10. Cuentan con material concreto para que el PDV 4 aprenda braille, como un cartón con los seis cajetines de tapa de botella, pues él debe completar las diversas combinaciones de letras o números con pompones de bisutería.

### OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>	
Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b> Jardín C.	<b>Nivel educativo:</b> Pre-kinder
<b>Educador de párvulos:</b> N° 4	<b>Técnico en educación de párvulos:</b> N° 4
<b>Fecha de observación:</b> 15/11/24	<b>Duración de la clase:</b> 90 minutos.
<b>Clase observada:</b> 2	<b>Objetivo de la clase:</b> Identificar palabras según su sonido inicial.

#### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
<b>Inicio</b>	<p>Se da a conocer el objetivo de la clase y recordando lo visto la clase anterior. Esto se efectúa mediante la siguiente pregunta: ¿Qué palabras comienzan con la letra E? La gran mayoría quiere participar, hasta el párvulo con discapacidad visual, a lo que él responde: Erizo y el profesor lo felicita.</p> <p>Luego el docente explicó la actividad en donde tenían que dibujar en su cuaderno objetos que comiencen con la letra E.</p>
<b>Desarrollo</b>	<p>Los estudiantes trabajan sin mayor dificultad, exceptuando algunos que ya se encontraban cansados.</p> <p>Al párvulo con discapacidad visual le entregan objetos concretos en una bandeja para que él identifique cuáles son los que comienzan con la letra E. Primero mediante el tacto los identifica y luego los clasifica según su letra inicial. Luego el docente le solicita que</p>

	clasifique los que comienzan con la letra A. Toda esta actividad la realiza con entusiasmo y alegría, pues lo efectúa sin mayores complejidades.
<b>Cierre</b>	Se realizan preguntas de metacognición ¿Qué revisamos en la clase? Se refuerza lo aprendido.

## II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guía completamente la clase.</li> <li>2. Entrega las instrucciones.</li> <li>3. Resuelve dudas y apoya a estudiantes que presentan dificultad.</li> <li>4. Utiliza la pizarra interactiva.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entrega los cuadernos de lenguaje.</li> <li>2. Apoya a los niños con sus necesidades básicas.</li> <li>3. Limpia el aula de clases.</li> </ol>

## III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR

<ol style="list-style-type: none"> <li>a. El alumno solicita ir nuevamente al baño y acude solo con su bastón, sin embargo, se demoró mucho a lo que la técnico lo fue a apoyar con el lavado de manos.</li> <li>b. El párvulo con discapacidad visual total, a pesar de tener 4 años, se comunica oralmente con un excelente vocabulario y expone todas sus dudas y necesidades. Es un niño muy curioso e inteligente, pues a su corta edad sabe las combinaciones braille.</li> <li>c. Docente señala fuera de la clase que la metodología que implementan se denomina astoreca.</li> </ol>
---

### Anexo 6: Documentación ética

#### Autorización dirección establecimiento

Santiago, octubre 2024

**DIRECTOR(A) DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL**

Yo, \_\_\_\_\_, otorgo las facilidades correspondientes para desarrollar el presente estudio, a las investigadoras de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Antonia Alarcón Núñez, Anaís Gómez González y Paz Olivares Osorio, a realizar el estudio “Estrategias Pedagógicas Implementadas Por Agentes Educativos Que Participan En La Búsqueda De Los Procesos Inclusivos De Infantes Con Discapacidad Visual En Jardines Infantiles De La Región Metropolitana”, en la institución que represento.

Expreso estar en conocimiento que el objetivo general de la investigación es “Analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos sobre discapacidad visual para favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la Región Metropolitana”, y que para ello se requerirá aplicar una entrevista y la

observación no participante de clases. Las personas involucradas en el estudio son los agentes educativos, educadores y técnicos de párvulos, que enseñan y trabajan directamente con estudiantes con discapacidad visual.

He sido informado de que los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y que su presentación y divulgación científica será efectuada de manera que los agentes educativos no puedan ser individualizados. También, he sido informado que los datos serán recogidos entre octubre y diciembre de 2024 además, que los datos personales relacionados serán custodiados por 5 años y luego serán eliminados, y que una vez finalizado el estudio se me hará llegar una copia de la memoria de título.

Se me ha comunicado que toda la información que se entregue será confidencial (no será identificado el nombre de los participantes), usada únicamente para los fines de esta investigación, y estará protegida y resguardada de manera que solo los investigadores puedan acceder a ella.

Estoy en conocimiento de que esta investigación cuenta con aprobación Ética Científica. Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con Lucía Millán, Directora de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y profesora guía de esta investigación, al correo electrónico [lucia.millan@umce.cl](mailto:lucia.millan@umce.cl).

***Declaro que he recibido un duplicado de este documento.***

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Timbre de la Institución:** \_\_\_\_\_

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA AGENTES EDUCATIVOS**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “Estrategias Pedagógicas Implementadas Por Agentes Educativos Que Participan En La Búsqueda De Los Procesos Inclusivos De Infantes Con Discapacidad Visual En Jardines Infantiles De La Región Metropolitana”, en la institución que representa. A cargo de las investigadoras Antonia Alarcón Nuñez, Anaís Gómez González y Paz Olivares Osorio, estudiantes de décimo semestre de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es “**Analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos sobre discapacidad visual para favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la Región Metropolitana**”. Si acepta participar en este estudio requerirá responder una entrevista, la cual será grabada por audio, y tiene por objetivo indagar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo. Asimismo, se realizarán observaciones no participantes de las clases en qué participan los párvulos, con el fin de enriquecer la información obtenida.

Esta actividad se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 65 minutos aproximadamente.

La participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación con previo aviso a las investigadoras, sin necesidad de dar ningún tipo de explicación.



## **Anexos 7: Carta de validación y juicio de expertos**

### **I. Juez N° 1**

#### **Carta de solicitud**

#### **Estimado Juez(a):**

Junto con saludar, esperando que se encuentre bien. Somos estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

El motivo de esta carta es solicitarle llevar a cabo la evaluación y validación de los instrumentos de recolección de datos, los cuales serán empleados en la memoria de título **“Estrategias Pedagógicas Implementadas Por Agentes Educativos Que Participan En La Búsqueda De Los Procesos Inclusivos De Infantes Con Discapacidad Visual En Jardines Infantiles De La Región Metropolitana”**.

El objetivo general de nuestra investigación es analizar las estrategias pedagógicas que emplean agentes educativos sobre discapacidad visual para favorecer los procesos inclusivos en jardines infantiles de la Región Metropolitana y los objetivos específicos son:

1. Identificar el conocimiento que tienen los agentes educativos en relación con el abordaje inclusivo de infantes que presentan discapacidad visual.
2. Caracterizar las estrategias pedagógicas que implementan agentes educativos en el contexto escolar y familiar, para la inclusión de párvulos con discapacidad visual.
3. Describir las potencialidades y desafíos que poseen los agentes educativos para el abordaje inclusivo en el contexto escolar y familiar de infantes que presentan discapacidad visual.
4. Otorgar adecuaciones pedagógicas para el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual.

Para facilitar su labor en la tarea solicitada, hemos preparado una pauta de valoración descriptiva en la que se le solicita emitir su juicio utilizando diversos criterios, sobre los cuales se ha realizado la entrevista y la pauta de observación.

Agradecemos su participación en este proyecto de investigación y para seguir con su debido proceso de aplicación, solicitamos responder las pautas de valoración descriptiva antes del **30 de septiembre**, ya que necesitamos llevar a cabo la recolección de información.

Se despiden cordialmente, Antonia Alarcón, Anaís Gómez y Paz Olivares.

## Anexo 8: Evaluación de expertos

### VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS ENTREVISTA

#### Estimado Juez(a):

Junto con saludar cordialmente, le solicitamos efectuar la evaluación y validación del presente instrumento de recolección de dato, el cual será utilizado para nuestra memoria de título denominada “Estrategias Pedagógicas Implementadas Por Agentes Educativos Que Participan En La Búsqueda De Los Procesos Inclusivos De Infantes Con Discapacidad Visual En Jardines Infantiles De La Región Metropolitana”, para optar al título de Profesora en Educación Especial con Especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples.

Para facilitar su labor en la tarea solicitada, hemos preparado una pauta de evaluación en la que se le solicita emitir su juicio utilizando diversos criterios, sobre los cuales se han formulado las preguntas de la entrevista. Además, cada indicador cuenta con un espacio para que pueda incluir observaciones o sugerencias, con el fin de proporcionar una retroalimentación más detallada.

#### a. Identificación del juez:

<b>Nombre completo</b>	
<b>Título profesional</b>	Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
<b>Universidad</b>	UDP
<b>Grado académico</b>	Magister en Evaluación Educacional
<b>Institución(es) donde se desempeña</b>	UMCE
<b>Cargo</b>	Docente e investigador
<b>Fecha de revisión</b>	24/09/2024
<b>Firma</b>	

#### Pauta De Valoración Descriptiva Para Validación De Juicio De Expertos

**Instrucción:** Complete con (E), (R) y (D) según corresponda en cada indicador.

<b>Criterios de Evaluación</b>	
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción</b>
<b>Excelente (E)</b>	Cumple a cabalidad con el indicador requerido.

<b>Regular (R)</b>	Cumple con algunos aspectos del indicador pero puede ser mej
<b>Deficiente (D)</b>	La pregunta requiere ser mejorada.

a)

<b>Subcategoría de análisis: Formación sobre discapacidad visual</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P 1</b>	<b>P 2</b>	<b>P 3</b>	<b>P 4</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	R	P 4: Estrategias pedagógicas y de enseñanza no son lo mismo
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	R	P 4: Estrategias pedagógicas y de enseñanza no son lo mismo
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	R	R	P 3: está condicionada a que se realiza inclusión. Pero el título y el objetivo general plantean la búsqueda de este proceso, eso no significa que se lleve a cabo.
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	R	P 4: Estrategias pedagógicas y de enseñanza no son lo mismo
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	R	P 4: Estrategias pedagógicas y de enseñanza no son lo mismo
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	R	R	P 4: Estrategias pedagógicas y de enseñanza no son lo mismo

b)

<b>Subcategoría de análisis: Métodos de enseñanza en el aula</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P 5</b>	<b>P 6</b>	<b>P 7</b>	<b>P 8</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	R	E	E	R	P5: ¿A qué apunta esta pregunta? Son múltiples las acciones que se realizan, es complejo poder analizar la información que van a entregar pues será muy amplia.

2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	R	E	E	E	P5: ¿A qué apunta esta pregunta? Son múltiples las acciones que se realizan, es complejo poder analizar la información que van a entregar pues será muy amplia.
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	R	P8: Condicionada porque no sabemos si hay adecuaciones previas a la entrevista
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	R	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	R	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	R	

c)

Subcategoría de análisis: Educadores de párvulos					
Indicadores	Preguntas				Observaciones o aspectos a mejorar
	P9	P10	P11	P12	
b. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	D	R	P11: Esto es al revés, primero planifico diversificadamente donde se incluye diferentes metodologías y luego las aplico P12: ¿Qué relación tienen estos agentes con la subcategoría que es educador de párvulo?
c. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	D	E	
d. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	D	R	
e. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	D	E	
f. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	D	R	

g. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	D	R	
---	---	---	---	---	--

d)

Subcategoría de análisis: Técnico en educación de párvulos					
Indicadores	Preguntas				Observaciones o aspectos a mejorar
	P1 3	P1 4	P1 5	P16	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	R	R	R	E	P13: Cambiaría la palabra desarrollo por durante, ya que el desarrollo se puede entender como un momento de la clase (inicio desarrollo y cierre) y que sólo están preguntando por eso P14: ¿Cómo sabemos previamente que adecúa? La idea es buscar esta información en la entrevista P15: Redacción
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	R	R	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	R	R	E	

e)

Subcategoría de análisis: Contexto familiar				
Indicadores	Preguntas			Observaciones o aspectos a mejorar
	P1 7	P1 8	P1 9	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	R	Ampliaría la definición de familia P19: Condicionada, pues ¿qué ocurre si no entregan herramientas?

2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	R	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	R	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	R	

## VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTOS PAUTA DE OBSERVACIÓN

Estimado Juez(a):

Junto con saludar cordialmente, le solicitamos efectuar la evaluación y validación del presente instrumento de recolección de datos, el cual será utilizado para nuestra memoria de título denominada “Estrategias Pedagógicas Implementadas Por Agentes Educativos Que Participan En La Búsqueda De Los Procesos Inclusivos De Infantes Con Discapacidad Visual En Jardines Infantiles De La Región Metropolitana”, para optar al título de Profesora en Educación Especial con Especialidad en Personas Ciegas y Retos Múltiples.

Para facilitar su labor en la tarea solicitada, hemos preparado una pauta de evaluación en la que se le solicita emitir su juicio utilizando diversos criterios, sobre los cuales se han formulado las preguntas de la entrevista. Además, cada indicador cuenta con un espacio para que pueda incluir observaciones o sugerencias, con el fin de proporcionar una retroalimentación más detallada.

### GUÍA DE OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

<b>Objetivo de la observación:</b>  Evidenciar el conocimiento sobre estrategias pedagógicas y desafíos que presentan los agentes educativos en el abordaje inclusivo de párvulos con discapacidad visual en su proceso educativo.	
<b>Institución:</b>	<b>Nivel educativo:</b>
<b>Educador de párvulos:</b>	<b>Técnico en educación de párvulos:</b>
<b>Fecha de observación:</b>	<b>Duración de la clase:</b>
<b>Clase observada:</b>	<b>Objetivo de la clase:</b>

#### I. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Secuencia	Actividades
Inicio	
Desarrollo	
Cierre	

#### II. EDUCACIÓN PARVULARIA

AGENTES EDUCATIVOS	
Acciones de educadores de párvulos	Acciones de técnicos de educación parvularia

--	--

**III. OTROS ASPECTOS A CONSIDERAR**

--

**Pauta De Valoración Descriptiva Para Validación De Juicio De Expertos**

6. **Instrucciones:** Marque con una X sobre el criterio que corresponda.

<b>Criterios de Evaluación</b>	
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción</b>
<b>Excelente (E)</b>	Cumple a cabalidad con el indicador requerido.
<b>Regular (R)</b>	Cumple con algunos aspectos del indicador pero puede ser mejorado.
<b>Deficiente (D)</b>	La pregunta requiere ser mejorada.

<b>Indicadores</b>	<b>E</b>	<b>R</b>	<b>D</b>	<b>Observaciones</b>
La matriz de observación responde a las dimensiones establecidas.		<b>R</b>		Falta incorporar algún apartado para los desafíos que se encuentran presente en los agentes educativos, como lo declara el objetivo del instrumento.
La matriz es clara y coherente con lo que se desea investigar.		<b>R</b>		Falta incorporar algún apartado para los desafíos que se encuentran presente en los agentes educativos, como lo declara el objetivo del instrumento.
El instrumento tiene una relación lógica con las necesidades a investigar.		<b>R</b>		Falta incorporar algún apartado para los desafíos que se encuentran presente en los agentes educativos, como lo declara el objetivo del instrumento.

El instrumento es muy relevante y debe ser incluido en la investigación.	E			
--	---	--	--	--

## II. Juez N° 2

### Pauta De Valoración Descriptiva Para Validación De Juicio De Expertos

**Instrucción:** Complete con (E), (R) y (D) según corresponda en cada indicador.

Criterios de Evaluación	
Niveles de logro	Descripción
<b>Excelente (E)</b>	Cumple a cabalidad con el indicador requerido.
<b>Regular (R)</b>	Cumple con algunos aspectos del indicador pero puede ser mejorado.
<b>Deficiente (D)</b>	La pregunta requiere ser mejorada.

a)

Subcategoría de análisis: Formación sobre discapacidad visual					
Indicadores	Preguntas				Observaciones o aspectos a mejorar
	P 1	P 2	P 3	P 4	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	R	R	R	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	R	R	R	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	R	R	R	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	R	R	R	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	R	R	R	

6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	R	R	R	R	Sugiero seguir la orientación para la subcategoría completa, es decir, reordenar toda la categoría y sus preguntas considerando el MBE-EP
---	---	---	---	---	---

b)

Subcategoría de análisis: Métodos de enseñanza en el aula					
Indicadores	Preguntas				Observaciones o aspectos a mejorar
	P 5	P 6	P 7	P 8	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	R	R	E	E	Especificar más las preguntas.
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	R	R	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	R	R	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	R	R	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	R	R	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	R	R	E	E	

c)

Subcategoría de análisis: Educadores de párvulos					
Indicadores	Preguntas				Observaciones o aspectos a mejorar
	P 9	P1 0	P1 1	P1 2	
• La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	E	
• La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	E	
• La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	E	
• La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	E	
• La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	E	

<ul style="list-style-type: none"> <li>La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.</li> </ul>	E	E	E	E	
--	---	---	---	---	--

d)

<b>Subcategoría de análisis: Técnico en educación de párvulos</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P1 3</b>	<b>P1 4</b>	<b>P1 5</b>	<b>P1 6</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	E	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	E	

e)

<b>Subcategoría de análisis: Contexto familiar</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>			<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>	
	<b>P1 7</b>	<b>P1 8</b>	<b>P1 9</b>		
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E		
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E		
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E		
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E		
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E		

6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	
---	---	---	---	--

**Pauta De Valoración Descriptiva Para Validación De Juicio De Expertos**

1. **Instrucciones:** Marque con una X sobre el criterio que corresponda.

<b>Criterios de Evaluación</b>	
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción</b>
<b>Excelente (E)</b>	Cumple a cabalidad con el indicador requerido.
<b>Regular (R)</b>	Cumple con algunos aspectos del indicador pero puede ser mejorado.
<b>Deficiente (D)</b>	La pregunta requiere ser mejorada.

<b>Indicadores</b>	<b>E</b>	<b>R</b>	<b>D</b>	<b>Observaciones</b>
La matriz de observación responde a las dimensiones establecidas.			<b>D</b>	<b>¿A qué dimensiones se refiere? Recordar que cada instrumento debe valer por sí mismo y no en función de otro.</b>
La matriz es clara y coherente con lo que se desea investigar.			<b>D</b>	<b>¿A qué matriz se refiere? No se logra comprender.</b>
El instrumento tiene una relación lógica con las necesidades a investigar.			<b>D</b>	<b>No queda claro a qué necesidades se refiere. Reitero que un instrumento no puede depender de otro, debe ser independiente.</b>
El instrumento es muy relevante y debe ser incluido en la investigación.			<b>D</b>	<b>Se sugiere revisar otros instrumentos ya existentes para observar clases y que realmente recoja los aspectos sobre por ejemplo, estrategias de enseñanza y aprendizaje. revisar página web de Educar Chile y otras existentes en el medio nacional.</b>

**a. Identificación del juez:**

<b>Nombre completo</b>	
<b>Título profesional</b>	<b>Educador Diferencial Especialista en Problemas de la Visión</b>
<b>Universidad</b>	<b>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</b>
<b>Grado académico</b>	<b>Licenciada en Educación</b>
<b>Institución(es) donde se desempeña</b>	<b>Fundación Luz</b>
<b>Cargo</b>	<b>Educadora Diferencial en Programa de Rehabilitación Funcional</b>
<b>Fecha de revisión</b>	<b>02/10/2024</b>
<b>Firma</b>	

<b>Subcategoría de análisis: Formación sobre discapacidad visual</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P 1</b>	<b>P 2</b>	<b>P 3</b>	<b>P 4</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	R	E	E	La pregunta 2 no es fácil de comprender
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	R	E	E	La pregunta 2 es ambigua al preguntar cómo es el trabajo, es muy amplio
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	D	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	R	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	R	E	E	La pregunta 2 se podría modificar para explicitar lo que se quiere obtener con la respuesta
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	R	E	E	

**b)**

<b>Subcategoría de análisis: Métodos de enseñanza en el aula</b>		
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>

	P 5	P6	P 7	P 8	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	R	E	E	E	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	R	E	E	E	La pregunta 5, se parece mucho a la pregunta 7, cambiar para que la persona responda lo que ustedes necesitan en la investigación
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	R	E	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	R	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	R	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	D	E	E	E	

c)

<b>Subcategoría de análisis: Educadores de párvulos</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P9</b>	<b>P10</b>	<b>P11</b>	<b>P12</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	E	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	E	

d)

<b>Subcategoría de análisis: Técnico en educación de párvulos</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>				<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P1 3</b>	<b>P1 4</b>	<b>P1 5</b>	<b>P16</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	E	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	E	

e)

<b>Subcategoría de análisis: Contexto familiar</b>				
<b>Indicadores</b>	<b>Preguntas</b>			<b>Observaciones o aspectos a mejorar</b>
	<b>P1 7</b>	<b>P1 8</b>	<b>P1 9</b>	
1. La pregunta es clara y fácil de comprender.	E	E	E	
2. La interrogante se enfoca solo en un tema específico y no es ambigua.	E	E	E	
3. La pregunta no presenta elementos condicionantes y permite respuestas objetivas.	E	E	E	
4. La pregunta permite obtener información detallada y profunda sobre el tema.	E	E	E	
5. La interrogante tiene relación lógica con la subdimensión a indagar.	E	E	E	
6. La pregunta es adecuada y debe ser incluida en la investigación.	E	E	E	

### Pauta De Valoración Descriptiva Para Validación De Juicio De Expertos

1. **Instrucciones:** Marque con una X sobre el criterio que corresponda.

<b>Criterios de Evaluación</b>	
<b>Niveles de logro</b>	<b>Descripción</b>
<b>Excelente (E)</b>	Cumple a cabalidad con el indicador requerido.
<b>Regular (R)</b>	Cumple con algunos aspectos del indicador pero puede ser mejorado.
<b>Deficiente (D)</b>	La pregunta requiere ser mejorada.

<b>Indicadores</b>	<b>E</b>	<b>R</b>	<b>D</b>	<b>Observaciones</b>
La matriz de observación responde a las dimensiones establecidas.	<b>X</b>			
La matriz es clara y coherente con lo que se desea investigar.	<b>X</b>			
El instrumento tiene una relación lógica con las necesidades a investigar.	<b>X</b>			
El instrumento es muy relevante y debe ser incluido en la investigación.	<b>X</b>			