



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
CARRERA EDUCACIÓN PARVULARIA  
TRABAJO DE TITULACIÓN EPA459-4

# **Presencia del Currículo Familiar en el Planificado y Ejecutado para promover un aula inclusiva en Fundación Integra.**

---

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADA  
EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADORA DE PÁRVULOS.

Profesora Guía:

Carola Rojas Aravena.

Estudiantes:

Constanza Álvarez Cortez.

Marcela Escobar Acuña.

Steffanye Galdames Arredondo.

Javiera Órdenes Vegas.

Daniela Orellana Cheul.

Valentina Valencia Valdebenito.

**Diciembre 2016**

## RESUMEN

La *familia* es el educador inicial en la vida de las personas, por lo que es de suma importancia que la educación formal se complemente con la cultura familiar que los niños y niñas reciben en sus hogares para lograr una educación coherente y consecuente en pos de un aprendizaje pertinente para los párvulos.

Esta investigación, de carácter cualitativo, aborda cómo es incorporado el *currículo familiar* en el currículo planificado y el currículo ejecutado de los niveles Sala Cuna, Medio Menor y Medio Mayor de un jardín infantil de la Fundación Integra, observando y analizando el momento de planificar las experiencias pedagógicas para los niños y niñas, el documento en el que los equipos técnicos describen dichas experiencias, y el momento de llevarlas a cabo en el aula, con la finalidad de evidenciar si su presencia favorece la *inclusión* en los niveles mencionados, tal como lo destaca el Proyecto Educativo Institucional de la Fundación Integra.

**Palabras clave:** *Familia, currículo familiar, inclusión.*

## ABSTRACT

Family is the first educator in people's life, so it is necessary that formal education can be complement with family culture that boys and girls receive in their homes in order to reach a coherent and consequent education in pursuit of appropriate learning for preschoolers.

This enquiry is qualitative nature, tackle how is incorporate the familiar syllabus in the planned curriculum and execute curriculum from the levels of nursery school, Middle major and middle minor from the "Fundación Integra" kindergarten, Observing and analyzing the moment of planning from the pedagogical experiences for children, the document in which that educational teams describe those experiences and the moment that those are carried out in the classroom, so as to evidence If his presence favor the inclusion in the levels as mentioned before, As emphasized by the institutional educational project from the "Fundación Integra"

**Key words:** Family, familiar syllabus, inclusion.

## **AGRADECIMIENTOS**

Al finalizar el presente trabajo de titulación, que requirió de una ardua labor en equipo y compromiso con la investigación, es necesario agradecer a aquellas personas que sin sus aportes no se hubiese logrado concretar.

Debemos agradecer, como equipo de investigación, de manera especial a nuestra profesora guía Carola Rojas Aravena, por sus aportes y apoyo para realizar este trabajo de titulación, entregándonos su confianza, encaminando nuestras ideas para lograr culminar este proceso de aprendizaje y conseguir convertirnos en educadoras de párvulos. También debemos agradecer al jardín infantil y sala cuna Los Molinos, quienes nos permitieron realizar la investigación en su espacio educativo, entregándonos la mejor disposición y apoyos para lograr culminar este proceso.

A continuación presentaremos los agradecimientos personales de cada una de las integrantes del equipo de investigación que realizó este trabajo de titulación.

### **Constanza Álvarez Cortez**

Al finalizar esta importante etapa, principalmente quiero agradecer a mis padres quienes han sido el gran soporte a lo largo de mi vida, los que con amor y paciencia me han educado e inculcado los valores que hoy en día me conforman. No me cabe duda que siempre estarán a mi lado acompañándome en cada decisión y proceso que inicie, tal y como lo hicieron en el transcurso de esta carrera, ya que fueron un apoyo incondicional desde el primer paso a dar en este camino, pues fueron ellos junto con mi querida hermana quienes motivaron y depositaron en mí su confianza para estudiar y obtener un título profesional.

También quiero dar las gracias infinitas a cada familiar que se sumó al apoyo de mi formación, a mis tíos y tías, quienes se preocuparon constantemente e hicieron entrega de las ayudas que estuvieran a su alcance para colaborar y así aliviar mi carga,

a mis primas, primos y amistades quienes me acompañaron en el proceso brindándome comprensión y cariño en los momentos en que los necesité. Al mismo tiempo quiero mencionar lo importante que es para mí poder contar con el apoyo de mi abuelita quién ha sido una persona trascendental en mi existencia, quien me ha dado el ejemplo de que con esfuerzo, amor y humildad muchas cosas en la vida son posibles.

### **Marcela Escobar Acuña**

Me es inevitable concluir este trabajo de titulación valorando aún más la educación y crianza que me entregó mi familia, ya que, sin ese pilar y cimiento no sería la mujer de la cual me siento orgullosa ser en este momento.

Agradezco infinitamente el amor de mi madre por ser el apoyo en cada uno de los caminos que he tomado en la vida, enseñarme a ser perseverante en la lucha por mis sueños e ideales, y aprender a perdonar con el corazón y ser resiliente con los tropiezos que esto ha significado. A mi abuela y mi tío, quienes son el cobijo que me permite dejar el rol de mujer para volver a convertirme en una niña, les agradezco inmensamente por su protección incondicional y enseñarme a atesorar los momentos de la infancia como la mejor etapa de la vida.

En este proceso de búsqueda de identidad profesional también han sido parte mi padre y mi hermana, a quienes agradezco de sobremanera al momento de tomar decisiones, por ofrecer siempre una escucha atenta y ser la racionalidad y objetividad que en momentos me hace falta.

Gracias a todas las personas que me apoyaron desde un comienzo por elegir el camino de la educación parvularia, a pesar de los prejuicios y dificultades que esta decisión tendría por efecto. A quienes conocí en el proceso, a cada realidad que conocí en los centros de práctica pedagógica; y a mis compañeras, amigas y hermanas de carrera universitaria, con quienes espero continuar esta hermosa amistad y deseo encontrarme en la vida laboral; a los profesores que me marcaron con su conocimiento

y vocación en esta etapa de formación. Por último, agradezco a aquellos que dejaron de ser parte de mi vida por diversos motivos dejando una huella en mí.

Espero continuar conociendo personas que entreguen tanto aprendizaje a mi vida, que me enseñen día a día a ser una mejor mujer y mejor educadora de párvulos. Por los niños y niñas que estén en mis salas de clases el día de mañana y por el modelo que espero ser para mis hijos en un futuro.

### **Steffanye Galdames Arredondo**

Agradezco principalmente a mis padres por haberme dado la vida y por forjar la persona que hoy soy, y por dejarme luchar por mis sueños como educadora de párvulo.

Quiero agradecer a mi madre Jacqueline por enseñarme a perseverar y a ser constante, por los valores que me ha entregado, por sus consejos y apoyo incondicional, al igual que a mi padre Freddy por hacerme cuestionar las decisiones que tomaba, por celebrar mis triunfos y por no dejarme decaer. A mis hermanos por incentivar me a luchar por mis sueños y a perseverar en todos los aspectos de mi vida y a mis abuelitas por mostrarme lo más lindo de la vida.

Además de agradecer a todas aquellas personas que de alguna manera aportaron en mi proceso de formación, gracias infinitas por mostrarme el amor más sincero y puro, por sus palabras de aliento y apoyo incondicional, por ser el pilar fundamental en mi vida, agradezco que siempre estuviesen cuando yo más lo necesitaba, cada abrazo, beso y palabra de aliento y principalmente ustedes familia han sido parte esencial en este camino de formación como profesional.

## **Javiera Órdenes Vega**

Al llegar al final de esta etapa quisiera agradecer primero que todo a quienes me apoyaron y dieron fuerza para tomar este camino de educadora de párvulos, no todos estuvieron de acuerdo con mi decisión, pero quienes lo estaban no me dejaron decaer en mi elección de vida y me dieron siempre las alas para volar en mi convicción de cambiar el mundo a través de la educación, entre ellos mi mamá, papá, hermano, familiares, profesores, amigas y amigos y Dios, quien envió a aquella persona especial que en el momento indicado apareció en mi camino y me dio el último empujón para seguir adelante con mi elección.

Estos cuatro años de estudio no fueron fáciles, requirieron de mucho esfuerzo y sacrificio, días sin dormir, incluso lágrimas, pero en estos momentos siempre estuvieron mi madre y hermano, quienes nunca dejaron de acompañarme y de darme la fuerza necesaria cuando quise decaer. Y obviamente no puedo dejar de agradecer a mi padre, mi angelito, que por razones de la vida me acompañó terrenalmente solo hasta el primer semestre de mi primer año de carrera, pero que siempre desde el cielo estuvo a mi lado, guiando cada paso que di.

Gracias infinitas a quienes me acompañaron en este tiempo de formación, a mis profesores de carrera, a mis amigas de la universidad y a los amigos de la vida, gracias a mis primos, tíos y a todos quienes se fueron sumando a mi vida y se volvieron mis compañeros de camino, comprendiéndome cuando muchas veces tuve que dejar de hacer cosas por mis estudios. Gracias por estar siempre presentes y no dejarme sola en mí andar.

## **Daniela Orellana Cheul**

Quisiera agradecer en primera instancia a mis padres, quienes posibilitaron mi formación escolar y universitaria. A mi madre por enseñarme la constancia, la perseverancia y la constante búsqueda para el mejoramiento, por mostrarme que todo

lo que realizamos en la vida debemos hacerlo con nuestro mejor desempeño. A mi padre por mostrarme el esfuerzo, que las cosas cuestan en la vida, pero que la humildad y el trabajo limpio y transparente nos llevan lejos. A mi hermano por tantas charlas y discusiones sobre el sistema educativo y la transformación social, por ilusionarnos mientras nuestros pensamientos y palabras mejoraban el mundo. A ellos por confiar en mí, creer en mi futuro y apoyarme en este proceso. Por aprender junto a mí la valoración de la primera infancia y la relevancia de potenciar la formación del ser humano en los primeros años de vida.

A mi abuelo por supuesto, por transmitirme su convicción, las ganas de contribuir a un país más justo e igualitario y a mi abuela por enseñarme el entusiasmo, por tantos saberes heredados que hoy puedo traspasar a los niños y niñas. Por enseñarme que donde hay abrazos para un niño, ninguno puede quedar fuera, por no hacerse indiferente a los problemas y querer ayudar siempre a los más necesitados.

A mis amigos por comprender mis tiempos, por seguir a pesar de todo siempre a mi lado y apoyándome en esta formación. A mis compañeras de carrera, por tantos momentos compartidos, por enseñarme que las diferencias enriquecen los aprendizajes, la tolerancia, la organización y el respeto por el otro. Por nuestras risas, por nuestras impotencias, por nuestros sueños...

A mis profesores, a aquellos que marcaron mis primeros años de educación básica, que desde temprana edad me hicieron admirar su trabajo. A aquellos de enseñanza media, que me demostraron que un profesor siempre será mucho más que eso, un amigo, un confidente, un consejero, entre tantas otras cosas. Por último, a mis profesores de universidad, muchas gracias por la confianza, las oportunidades y por enseñarme que la educación es el verdadero camino para transformar el mundo.

Especialmente dedico este trabajo a aquellos niños y niñas que se encuentran en espera de una educación más inclusiva, más pertinente a sus realidades, para que sean valorados y crean en la importancia de transmitir y conservar sus raíces.



Finalmente a Dios, por guiar mis pasos hacia esta misión de vida, por entregarle sentido a mi trabajo. Por darme tanto por lo cual agradecer, por entregarme días para aportar en este mundo, por permitir transformar en tantos rostros las más hermosas sonrisas de esperanza.

### **Valentina Valencia Valdebenito**

Debo agradecer a mi padre Ramón y madre Patricia, quienes siempre creyeron en mí, y me brindaron su apoyo en este camino de crecimiento ligado a la educación parvularia, quienes me enseñaron la importancia de la familia, su amor incondicional, su entrega de valores, creencia y costumbres que conforman a la mujer que actualmente soy. También debo agradecer a las grandes mujeres las cuales realizamos esta tesis, entregando lo mejor de nosotras, apoyándonos y formando una amistad que perdurará en el tiempo.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>1</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Antecedentes .....	16
1.1.1 Preguntas de investigación .....	27
1.1.2 Objetivos de la investigación .....	27
1.1.3 Justificación .....	28
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>32</b>
2.1 Las familias .....	32
2.1.1 Diversidad Familiar .....	32
2.2 Incorporación de las familias en el Currículo de la Educación Parvularia.....	33
2.2.1 Definición de Currículo .....	34
2.2.2 Currículo Planificado .....	37
2.2.3 Currículo Ejecutado.....	38
2.2.3.1 Currículo Experimentado.....	42
2.2.4 Currículo Familiar .....	43
2.2.4.1 Fondos de Conocimientos.....	47
2.2.5 Inclusión en Educación Parvularia desde el Currículo Familiar .....	48
2.2.5.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	50
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
3.1. Paradigma, enfoque y diseño .....	54
3.1.1 Paradigma.....	54
3.1.2 Enfoque .....	55
3.1.3 Diseño.....	55
3.2. Participantes.....	56
3.3. Categorías del estudio.....	57
3.3.1. Currículo familiar: .....	57
3.3.2. Aula inclusiva: .....	57
3.3.3 Principio de afecto.....	58

3.3.4 Principio de estrategia.....	58
3.3.5 Principio de reconocimiento .....	58
3.4. Instrumentos de recolección de información:.....	59
3.4.1. Medio audiovisual: .....	59
3.4.2. Documento escrito: .....	60
<b>CAPITULO IV: RESULTADOS.....</b>	<b>63</b>
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
<b>CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>120</b>
DISCUSIÓN .....	120
CONCLUSIONES.....	129
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>LINKOGRAFÍA.....</b>	<b>134</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: PROYECTOS Y ESTRATEGIAS.....	18
TABLA 2: TIPOS DE FAMILIAS.....	24
TABLA 3: ACTIVIDADES OBSERVADAS. ....	26
TABLA 4: PREGUNTAS DE TYLER, COLL Y TABA. ....	36
TABLA 5: CRITERIOS DE MEDIACIÓN.....	41
TABLA 6: COMPONENTES BÁSICOS DEL CURRÍCULO. ....	51
TABLA 7: PARTICIPANTES. ....	56
TABLA 8: CUADRO RESUMEN MARCO METODOLÓGICO. ....	61
TABLA 9: CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE HALLAZGOS.....	63
TABLA 10: PRINCIPIO DE AFECTO. ....	122
TABLA 11: PRINCIPIO DE ESTRATEGIA.....	125
TABLA 12: PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO. ....	127

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: CATEGORÍA DEL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	65
FIGURA 2: SUBCATEGORÍAS DEL PRINCIPIO DE AFECTO EN EL MOMENTO DE DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	66
FIGURA 3: SUBCRITERIOS DEL PRINCIPIO DE AFECTO EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	67
FIGURA 4: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA FONDOS DE CONOCIMIENTOS EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	68
FIGURA 5: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA GENERACIÓN DE VÍNCULOS AFECTIVOS PEDAGÓGICOS EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	79
FIGURA 6: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA CONFIANZA EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	84
FIGURA 7: SUBCRITERIO DE LA SUBCATEGORÍA ESTRATEGIA DE VÍNCULO PEDAGÓGICO EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	88
FIGURA 8: SUBCATEGORÍAS DEL PRINCIPIO DE ESTRATEGIA EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	92
FIGURA 9: SUBCRITERIO DE LA SUBCATEGORÍA OBJETIVOS DE ACCIÓN DE APRENDIZAJE EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	93
FIGURA 10: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	95
FIGURA 11: SUBCATEGORÍA ESTRATEGIAS DE AUTOMONITOREO FAMILIAR EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	100
FIGURA 12: SUBCATEGORÍAS DEL PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	101
FIGURA 13: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA MEDIOS DE APOYO PARA LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	102
FIGURA 14: SUBCRITERIOS DE LA SUBCATEGORÍA VOCABULARIO APROPIADO PARA LA COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL MOMENTO Y DOCUMENTO DE PLANIFICACIÓN. ....	105
FIGURA 15: SUBCATEGORÍAS DEL MOMENTO DE EJECUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. ....	108
FIGURA 16: SUBCATEGORÍA CON SUBCRITERIO DEL PRINCIPIO DE AFECTO EN EL MOMENTO DE LA EJECUCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS. ...	109
FIGURA 17 : SUBCATEGORÍAS DEL PRINCIPIO DE ESTRATEGIA EN EL MOMENTO DE EJECUCIÓN. ....	112

FIGURA 18: SUBCRITERIO Y SUBCATEGORÍAS DE PRINCIPIO DE RECONOCIMIENTO EN EL MOMENTO DE EJECUCIÓN.....116

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación corresponde a un estudio de caso que busca determinar si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y currículo ejecutado favorece a un aula inclusiva, en los niveles sala cuna heterogénea, medio menor y medio mayor del Jardín Infantil y Sala Cuna “Los Molinos” perteneciente a Fundación Integra, de Villa Alemana.

Esta surge desde la relevancia que tiene en la educación parvularia la consideración de las familias, ya que estas son el primer educador de los niños y las niñas; por lo que se busca dar respuesta a la pregunta formulada “¿La presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado promueve un aula inclusiva en educación parvularia?” con la finalidad de generar una contextualización en torno a los aspectos del currículo familiar que faculte al equipo educativo del establecimiento a tomar las decisiones pedagógicas necesarias que permitan considerar al currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado para lograr así promover un aula inclusiva. Por lo cual, mediante la observación y análisis de las experiencias pedagógicas, momentos y documentos de planificación se quiso evidenciar los elementos de trabajo con familia e inclusión de estas, enfatizando el apoyo a los niños y niñas para que desarrollen sus potencialidades en un trabajo colaborativo entre familia e institución educativa.

La metodología a utilizar, se basa en un enfoque de tipo cualitativo, a través de la recopilación de grabaciones audiovisuales, en los momentos de planificación de experiencias pedagógicas y en su ejecución, además de los respectivos documentos de planificación, correspondiente a los tres niveles antes mencionados, realizando posteriormente un análisis de los hallazgos encontrado que permitan recabar la información necesaria para dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

La estructura se constituye en base a cuatro capítulos, siendo el primero de estos el planteamiento del problema, que evidencia los antecedentes respecto a nuestro tema e interrogante a abordar; el segundo capítulo es el marco teórico, el cual describe y sustenta la investigación, buscando establecer los lineamientos que guiarán el análisis de las muestras, abarcando a través de ésta los conceptos más relevantes para la realización de esta tesis: familias, currícula e inclusión; el marco metodológico conforma el tercer capítulo, el cual delimita la manera en que se realizó el proceso de investigación, su enfoque y diseño, además de fundamentar los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron; los resultados son parte del cuarto y último capítulo, los cuales dan respuesta a la problemática, explicitando los hallazgos y la discusión, posteriormente sintetizados en las conclusiones.

Se espera que esta investigación sea un aporte a investigaciones futuras que puedan contribuir a una educación inclusiva por medio de la valoración e incorporación de la cultura familiar en las aulas. Y en particular al Jardín Infantil Los Molinos para continuar avanzando en el camino de la inclusión educativa que favorezca la participación y aprendizaje de todos los párvulos.



## CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1.1 Antecedentes

En Chile se hace necesario que la educación formal, la cual es entendida como aquella que está estructurada y que se entrega de manera sistemática y secuencial, constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo que logren facilitar la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (Ley 20.370, 2009), ofrezca a todos y desde el nacimiento, experiencias valiosas de desarrollo personal y social, considerando las características y necesidades diversas de sus situaciones socio-culturales, lo que beneficiaría a la construcción de diversas identidades acorde a los contextos de cada niño y niña.

Diversos autores contemporáneos en educación, tales como Rogoff, B. Peralta, M. Moll, L. Baranda, B. Narvarte y L. Blanco, señalan la importancia de implementar un currículo acorde a la cultura de cada contexto, lo cual generaría mayor impacto en el aprendizaje. Así lo señala Barbara Rogoff cuando dice que:

“es esencial considerar las actividades cognitivas de los individuos en el contexto cultural en el que está inmerso su pensamiento. La herencia humana es importante por el patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con la ayuda de sus cuidadores y la compañía de sus iguales” (Rogoff, 1993).

En este sentido, una educación descontextualizada no beneficia aprendizajes permanentes en el tiempo; pues no genera impacto alguno en la vida de los niños y las niñas al carecer de sentido, ya sea por sus intereses, necesidades o vivencias cotidianas.

En nuestras prácticas pedagógicas hemos podido observar en las realidades de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Integra, que las fichas familiares son limitadas y estructuradas en relación al conocimiento de las familias, pues tienden a considerar características socioeconómicas por sobre sus valores, prácticas, cultura, entre otros. En relación al formato de recopilación de información utilizada por las diversas realidades educativas de nuestro país, el Ministerio de Educación hace referencia a que “dada la variedad de modalidades educativas que se desarrollan en el país y los distintos actores que en ellas participan, la conformación de estas comunidades educativas debe recoger la diversidad socio-cultural y personal, en especial de las familias y de otros miembros de la comunidad, reconociendo y valorando sus características y aportes al crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. La responsabilidad, el conocimiento, la proximidad y la vinculación que ellos tienen con los niños y las niñas son un aporte insustituible al quehacer profesional que realiza la educadora de párvulos.” (Mineduc, 2005, p. 95).

Por su parte, Fundación Integra reconoce que para la construcción de una educación de calidad, se hace necesaria una estrecha alianza entre comunidad y familia, la cual, nace desde el diálogo y posterior consenso entre los diferentes actores involucrados, por ende, el trabajo en redes se señala como esencial para el aprendizaje de los niños y las niñas, quienes a su vez se consideran personas co-constructoras activas de su cultura y de su identidad (Fundación Integra, 2014).

A su vez declara a los niños y niñas como personas, sujetos de derecho, con características, necesidades e intereses propios y diversos que deben ser respetados. En relación a esto, se señala que uno de sus propósitos es velar por una inclusión educativa, la cual consiste en propiciar a todos los niños y las niñas oportunidades educativas de calidad, reconociendo sus diferencias y sus semejanzas, valorando la diversidad como un enriquecimiento mutuo. En donde se “asume que el sistema educativo debe responder a la diversidad de los niños y niñas que atiende, modificándose y reestructurándose en función de sus características y necesidades, en

vez de que los niños y niñas deban adaptarse al sistema.” (Fundación Integra, 2014, p. 20).

Fundación Integra declara a la familia como primer educador de los niños y las niñas, por ende, se pretende permanezcan en una estrecha alianza con el establecimiento educativo. Para llevar esto a cabo, señala algunas estrategias que favorecen una mejor educación y desarrollo de los niños y las niñas.

En este sentido, en Fundación Integra se han concretado proyectos y estrategias en los diferentes niveles de la organización. Entre éstas se destacan:

**Tabla 1: Proyectos y estrategias.**

<b>PROYECTOS Y ESTRATEGIAS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Materiales didácticos y textos de apoyo.</b>	El material didáctico y textos de apoyo son elementos que aportan al desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, enriqueciendo el ambiente educativo posibilitando situaciones de aprendizaje entretenidas y significativas.
<b>Participación de las familias en el aula de clases.</b>	Fomentar la participación de las familias en las instituciones educativas mediante la intervención de estas en las experiencias educativas y la colaboración en las jornadas de capacitación y/o planificación educativa.
<b>Taller Mirando mi árbol</b>	Consiste en Talleres que buscan fomentar competencias parentales en los jardines infantiles y sala cunas de Fundación Integra.
<b>Libreta de comunicaciones</b>	La libreta de comunicaciones es una herramienta importante porque es el nexo entre la casa y el jardín infantil.

<b>Visitas domiciliarias</b>	Es un control y seguimiento donde se visita el domicilio del niño/a para observar su realidad.
<b>Diarios Informativos a las familias</b>	Este diario se distribuye a las familias de los niños y niñas, el cual pretende informar sobre temáticas relevantes para el desarrollo de los niños y niñas.
<b>Bibliotecas comunitarias</b>	Las bibliotecas comunitarias entregan acceso a los libros tanto a los niños/as, las familias y la comunidad, para realizar una biblioteca comunitaria se requieren del apoyo de las familias y la comunidad; siendo esta beneficiosa para el desarrollo del lenguaje de niños y niñas.
<b>Boletín Familias</b>	El boletín de familias es una iniciativa institucional que han querido estrechar la comunicación y relación con las familias de los niños y niñas.
<b>Informe al Hogar</b>	Los informes al hogar buscan comunicar a las familias de los niños y niñas el desarrollo demostrado en la institución educativa.
<b>Reuniones de Apoderados</b>	Las reuniones de apoderados son una instancia de encuentro entre las familias de los niños/as y la institución educativa, en el cual se dialogan temáticas que incumben la educación de los párvulos.
<b>Documento Transiciones en Fundación Integra</b>	Documento de transiciones tiene el objetivo dar a conocer al equipo educativo sobre las diversas transiciones de los niños y niñas, entregando estrategias de cómo abordar y trabajar con los niños/as y familias en estas transiciones.
<b>Mi Historia en la Sala Cuna y Jardín Infantil</b>	Mi historia es un libro que tiene como objetivo plasmar el proceso que viven los niños/as desde la sala cuna hasta el nivel transición, el libro se va pasando por los

	distintos niveles educativos.
<b>Centros de Padres y Apoderados con personalidad jurídica</b>	Los centros de padre con personalidad jurídica buscan la organización de las familias, favoreciendo el trabajo colaborativo con los establecimientos educativos, beneficiando al desarrollo de los niños y niñas.
<b>Fonoinfancia</b>	Fonoinfancia busca orientar y acompañar a las familias en la crianza respetuosa, con ayuda de un equipo de psicólogos y psicólogas especialistas en temas de infancia.
<b>Ficha de inscripción y matrícula</b>	La ficha de inscripción es un proceso de selección de niños/as a los jardines infantiles de fundación íntegra, que finaliza con la posterior matrícula de los niños/as seleccionados.

Fuente: Elaboración propia.

Con información extraída de Fundación Íntegra, 2014.

En relación a la importancia de establecer esta alianza, para fomentar la presencia del currículo familiar en el currículo ejecutado y planificado que promueva un aula inclusiva, Fundación Íntegra señala que “la participación de las familias en el Jardín Infantil tiene efectos multiplicadores en distintas esferas de la vida comunitaria, ya que un establecimiento educativo que fomenta la participación de las familias, potencia y fortalece el tejido social comunitario” (Fundación Íntegra, 2014, p. 16). A partir de esta cita, se evidencia que la institución requiere de un equipo educativo capaz de reconocer lo que tienen en común y en lo que difieren las personas que integran los niveles educativos, logrando crear instancias de participación directas o indirectas que potencien los aspectos de una misma cultura, y en donde las familias logren identificarse e involucrarse como parte de una comunidad. Además, debemos tener presente respecto a la familia, “que los apoderados son los que más conocen a

sus hijas e hijos, por lo que la información que aportan tiene especial importancia” (Mineduc, 2005, p. 111).

Contrastando lo expuesto con lo vivenciado a lo largo de nuestras diversas prácticas pedagógicas, realizadas entre los años 2013 y 2016 en realidades educativas, tales como, establecimientos de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), de la Fundación Integra, Vía Transferencia de Fondo (VTF), particulares, colegios municipales y particulares subvencionados, pertenecientes a la Región de Valparaíso (los cuales no serán nombrados, para proteger su privacidad), hemos podido constatar que el currículo planificado en los diversos niveles de Educación Parvularia, regularmente no se elabora considerando los conocimientos culturales provenientes del contexto familiar de los niños y las niñas, razón por la cual se generaría una educación descontextualizada. Tal como señala Peralta “La educación formal, en su mayor parte, distancia a los niños de los valores, saberes, códigos y competencias que se requieren en su medio, y entrega en forma academicista a la vez que superficial, otros conocimientos que tampoco los preparan suficientemente para desenvolverse en otros medios” (Peralta, 1996, p. 29). En coherencia a esto, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia señalan dentro de los objetivos generales, como quinto objetivo, “potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños” (Mineduc, 2005, p. 23), es decir, se pretende realizar un trabajo coherente y continuo con las familias de los párvulos que posibilite una enseñanza pertinente, favoreciendo así un aprendizaje duradero y con sentido para los niños y las niñas.

Sin embargo, a pesar de lo expuesto, se ha vivenciado en prácticas anteriores la escasa contextualización de contenidos y recursos con los que se trabaja pedagógicamente con los párvulos. En donde se prioriza, por ejemplo, el uso de las mismas canciones y cuentos infantiles en diferentes jardines infantiles y escuelas, a pesar de la diversidad y realidad particular de cada establecimiento; así como también, el trabajo en sala cuna con animales inexistentes en su contexto, tales como el oso

panda, reno, elefante, león, cocodrilo, etc. Abordando esto sin una previa consideración de los animales que les son más cercanos. Esto mismo hemos podido observar con las temáticas de los cuentos narrados a los niños y niñas, como por ejemplo, los clásicos de Disney por sobre la literatura folklórica de las familias y comunidad del establecimiento educativo. También se puede apreciar en la utilización de material y/o recursos pedagógicos desligados de la cultura de los párvulos y su entorno más cercano, desperdiciando la oportunidad de utilizar recursos naturales u objetos que los niños y las niñas suelen identificar en sus hogares, desaprovechando así la diversidad cultural de cada comunidad educativa.

A partir de los ejemplos ya mencionados, podemos describir algunas experiencias vivenciadas a lo largo de nuestras prácticas, en donde se puede evidenciar la descontextualización del aprendizaje.

Se ha observado una experiencia pedagógica realizada en un nivel sala cuna mayor de la comuna de Quilpué, en la cual el equipo educativo celebraba junto a los lactantes el día del carabinero, invitándolos a representarlos con parte del uniforme y explicando la labor que realiza Carabineros de Chile. Siendo éste un concepto lejano y descontextualizado para los niños y las niñas, en primer lugar, porque los niños y niñas no tenían cercanía con los carabineros (ninguno de ellos era familiar de un uniformado), y en segundo lugar, la experiencia no fue pertinente al desarrollo evolutivo de los lactantes porque recordar las características de un objeto o persona requiere haber desarrollado el pensamiento simbólico, proceso que no se ha iniciado antes de los dos años de edad. En este periodo los niños se encuentran en la etapa egocéntrica, como lo menciona Papalia (1988), donde hace alusión a la ausencia de la empatía, siendo determinada como la capacidad cognitiva para comprender y hacerse consciente de los estados mentales de los otros, lo que da como resultado una noción de los sentimientos e intenciones ajenas. Piaget creía que el egocentrismo (la incapacidad de ver el punto de vista de otra persona) demora el desarrollo de esta capacidad hasta la etapa de las operaciones concretas durante la tercera infancia (Papalia, 1988).

Para esto es relevante tener presente la diversidad de cada niño y niña, así como también de sus familias, para poder ser considerado, sentirse valorado e integrado al proceso educativo. Otra práctica de educación descontextualizada que hemos observado en relación a una educación no inclusiva ha sido lo vivenciado en niveles educativos donde se encuentran familias provenientes de pueblos originarios o de otros países y sus características culturales no son incluidas a la planificación curricular del nivel educativo, razón por la que los niños y niñas de estas culturas pueden sentirse excluidos, tal y como mencionan Blanco y Narvarte (2010) “desde una posición inclusiva la única respuesta es pasar de la invisibilidad que tienen algunos estudiantes a que todos sean visibles. Todos forman parte de una comunidad, todos son valiosos y todos tienen el derecho a aprender y a sentirse partícipe de esos procesos educativos”.

Considerando los ejemplos ya mencionados podemos decir, desde lo vivenciado en nuestras prácticas pedagógicas, que muchas veces se suele ver reducido este trabajo de pertinencia cultural al núcleo de aprendizaje *Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes*, lo que a su vez suele estar desvinculado a las prácticas más cercanas de los niños y las niñas acorde a su contexto.

En nuestras diversas prácticas pedagógicas hemos podido constatar que la forma de abordar este núcleo por las educadoras de párvulos es ciñéndose a experiencias pedagógicas estandarizadas y generalizadas que no requieren mayor conocimiento del contexto en que viven los niños y niñas, y que incluso, en muchos casos, llevan realizándolas por años sin efectuar modificaciones de un nivel a otro.

Dentro de las experiencias reiteradamente observadas en Educación Parvularia, está el trabajo sobre el conocimiento de los parentescos, realizando árboles genealógicos y enseñando a los niños a conocer y reconocer los parentescos existentes dentro de una familia, exponiendo como ejemplo la familia nuclear, en la que existe una mamá, un papá y sus hijos. Sin embargo, según Benito Baranda (2011) existen diversos tipos de familia, las cuales se explican en la siguiente tabla:



**Tabla 2: Tipos de familias.**

<b>TIPO DE FAMILIA</b>	<b>CONFORMACIÓN</b>
Familia Nuclear	Conformada por madre, padre y su descendencia común.
Familia Extensa	Conformada por varios parientes que no se restringen a las relaciones primarias de padres e hijos. (Integrada por abuelos, tíos, primos, y parientes consanguíneos).
Familia Monoparental	Conformada por uno de los padres y su descendencia.
Familia Homoparental	Conformada por una pareja de hombres o de mujeres progenitores de uno o más hijos.
Familia Ensamblada	Conformada por personas que viven bajo un mismo techo por una diversidad de situaciones familiares. (Dos o más familias unidas).

Fuente: elaboración propia.

Con información extraída de Baranda (2011).

A partir de la tabla expuesta podemos observar la existencia de diversos tipos de familias, las cuales debiesen ser consideradas desde su particularidad para lograr favorecer un aula inclusiva.

Por último, cabe mencionar algunas prácticas que ya suelen ser consideradas tradiciones en el mes de septiembre, en donde los niños pintan un dibujo de la bandera chilena y un copihue, bailan cueca y/o recitan poemas. Los ejemplos expuestos anteriormente son pertinentes al trabajo con el núcleo de aprendizaje Grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes, ya que éste tiene como objetivo

general “comprender y apreciar progresivamente las distintas formas de vida, instituciones, creaciones y acontecimientos que constituyen y dan sentido a la vida de las personas” (Mineduc, 2005), pero eso no significa que sean pertinentes a la realidad de esos niños y niñas con los que se está trabajando porque la experiencia no fue modificada y adaptada al contexto del nivel al que iba a ser ejecutada en ese momento. Por lo que consideramos relevante trabajar el currículo familiar de manera transversal, abordándolo en cada uno los núcleos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Entre ellos destacamos el trabajo con el núcleo de aprendizaje Convivencia el cual señala lo siguiente:

“Dada la importancia de la familia en la vida de toda persona, y en especial en los párvulos, se enfatiza en este ámbito la necesidad de brindar experiencias de aprendizaje para que identifiquen y respeten las características y la historia de su propia familia; descubran las diferencias y semejanzas con las familias de otros niños, de lugares cercanos y lejanos, y desarrollen un sentido de respeto por la diversidad cultural. Este ámbito, además de reforzar y apoyar los vínculos familiares, busca también favorecer el sentirse parte de un grupo de referencia mayor, con el cual se comparte formas de vida, valores, costumbres, creencias y prácticas. El sentido de pertenencia se desarrollará en la medida que el niño conozca y valore las tradiciones y la cultura de su familia, su comunidad, su región y país, accediendo gradualmente a las nociones de ser parte de la Humanidad en un mundo global, y se enriquecerá en el respeto a la diversidad” (Mineduc, 2005).

En relación a lo anteriormente expuesto, podríamos cuestionarnos que: si el trabajo conjunto y coherente entre los aprendizajes planificados por el equipo educativo y la cultura proveniente de las familias de los párvulos es considerado por el currículo oficial de la Educación Parvularia, ¿en qué momento deja de estar presente en el trabajo pedagógico de la primera infancia?

Esta interrogante nos llevaría a la preocupación por la formación de identidad cultural, lo que involucraría el sentido de pertenencia, el autoestima, la valoración personal y colectiva en los primeros 6 años de vida de los niños y las niñas, así como también la pérdida de aspectos culturales de nuestro país, ya que en la actualidad se están permanentemente transmitiendo elementos de otras culturas sin considerar los elementos propios de los contextos de cada niño y niña (Peralta, 2002).

En algunas de las experiencias pedagógicas presenciadas en las diversas prácticas pedagógicas se destacan las siguientes observaciones de experiencias descontextualizadas a la realidad de los párvulos:

**Tabla 3: Actividades observadas en aula.**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Cantar con frecuencia las mismas canciones en distintos centros educativos.	El permanente uso de las mismas canciones en distintos centros educativos, demuestra una falta de adecuación al contexto de los niños y niñas; desaprovechándose una oportunidad valiosa de crear un cancionero que acoja las expresiones musicales que las familias realizan con los niños y las niñas.
Utilización constante de animales inexistentes en su contexto.	Al priorizar experiencias que aborden animales inexistentes en el entorno de los párvulos, tales como osos pandas, leones, elefantes, etc. Sin previa consideración de animales más cercanos a su realidad y contexto, tales como sus mascotas, o animales chilenos.
Priorización de cuentos con procedencia ajena a la pertinencia cultural del contexto.	Utilización únicamente de cuentos o relatos clásicos, dejando de lado la literatura folklórica proveniente de su cultura, familia y comunidad.
Constante desarrollo de experiencias sin	Al celebrar efemérides en nivel sala cuna, se utiliza erróneamente la representación mediante el uso de

significado para los párvulos	vestimentas como medio de aprendizaje, generando experiencias descontextualizadas a la realidad de los párvulos.
-------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

En síntesis a lo ya expuesto, podemos destacar que las actividades se presentan descontextualizadas, ya que no contemplan los conocimientos más próximos de los niños y niñas y por ende son lejanas a su realidad, las cuales en ocasiones no se presentan acorde al desarrollo evolutivo de los párvulos.

Se puede observar que los establecimientos carecen de diversidad entre ellos (utilizando por ejemplo las mismas canciones y cuentos), sin considerar la propia cultura de sus aulas, a pesar de que cada una de ellas posee una particularidad que puede enriquecer el aprendizaje de los párvulos.

### 1.1.1 Preguntas de investigación

¿La presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado promueve un aula inclusiva en educación parvularia?

### 1.1.2 Objetivos de la investigación

#### Objetivo general:

Indagar si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y currículo ejecutado favorece a un aula inclusiva.

#### Objetivos específicos:

- Determinar la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado.
- Analizar si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado promueve un aula inclusiva.

### 1.1.3 Justificación

Esta investigación se llevará a cabo en el Jardín Infantil y Sala Cuna Los Molinos, perteneciente a Fundación Integra Región de Valparaíso, donde se determinará la presencia del currículo familiar en relación a la forma en que es llevado a cabo en el currículo planificado y ejecutado, y cómo esta relación favorece o no a un aula inclusiva, para luego analizar y contrastar la información recabada y tomar las decisiones pedagógicas correspondientes que contribuyan a enriquecer el aprendizaje de los párvulos. Esta investigación se aplicará en los niveles sala cuna heterogénea, medio menor y medio mayor.

Este establecimiento se encuentra ubicado en la población Prat de la comuna de Villa Alemana, correspondiente a la Región de Valparaíso. Cuenta con cinco niveles educativos, y en cada uno de estos con una educadora en formación realizando su práctica profesional, de las cuales tres de ellas forman parte del equipo que lleva a cabo esta investigación. Por otro lado también se ha escogido esta institución, dado que se encuentra en proceso de construcción de su proyecto educativo institucional (PEI) al que podríamos contribuir con información relevante, a través de los resultados de esta investigación.

Se justifica realizar la investigación en un jardín infantil de Fundación Integra, ya que en la misión de estas instituciones se declara la importancia de las familias en la educación de los párvulos explicitando que su misión es “lograr el desarrollo pleno y el aprendizaje significativo de niños y niñas, entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidades” (Fundación Integra, 2014).

La Fundación integra posee la Política de Calidad Educativa (2015) la cual sirve de apoyo y lineamiento para todos los jardines de esta institución. En esta política encontramos componentes que la constituyen, entre estos se puede mencionar el familiar y comunidades comprometidas con la educación, el cual destaca la diversidad

de familias considerándolas como los primeros educadores de los niños y niñas, por lo tanto se hace relevante el trabajo en conjunto entre las familias y jardín.

El Referente Curricular de Fundación Integra (2014), concibe a la familia como el núcleo socializador de los párvulos, siendo esta el primer educador de los niños y niñas previo a entrar al sistema educativo formal. Por lo cual “Fundación Integra reconoce a las familias como los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122). Es por ello que la familia es considerada como un facilitador de los aprendizajes en los niños y niñas, siendo pertinente realizar un trabajo colaborativo. Por lo cual es relevante conocer las familias y su diversidad, teniendo los conocimientos de cada tipo de familia y sus características; estos son recopilados mediante “los antecedentes de caracterización recogidos en la Ficha de Inscripción; la información de salud de los niños y niñas; y los datos de la familia de la ficha de matrícula” (Fundación Integra, 2014, p. 123) entregando información relevante de las familias al equipo educativo, la cual será utilizada para beneficiar el aprendizaje de los niños y niñas.

El impacto de esta investigación recae principalmente en el equipo educativo otorgándole insumos para mejorar sus prácticas pedagógicas que incidan en la mejora de los aprendizajes de los niños y las niñas.

Siendo para los niños y las niñas beneficioso, ya que según el Principio Pedagógico de Significado “Una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando se considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos” (Mineduc, 2005). Desde esta premisa es posible decir, que al realizar experiencias pedagógicas ligadas a la cultura y considerando los conocimientos previos de los párvulos, éstas lograrán alcanzar un mayor significado. Además, al interactuar y al hacer parte a los niños y niñas de este tipo de experiencias, entre ellos mismo lograrán conocer otras culturas de las cuales son parte sus compañeros, lo que de manera

progresiva beneficia a su bagaje cultural y a “salir de sí”, es decir, que los niños y las niñas logren desarrollar mayor empatía, valoración por los otros y progresar en el desarrollo de su etapa egocéntrica (Papalia, 1988).

También favorece al desarrollo y potenciación de variados aspectos de la identidad cultural y el sentido de pertenencia desde los primeros años de vida, la cual es una etapa crucial en el desarrollo del ser humano, lo que define Peralta (2002) como “enculturación temprana”.

Por otro lado, los párvulos se verían favorecidos desde una perspectiva de inclusión, en donde cada niño y niña es considerado y valorado desde su particularidad, lo cual optimiza su aprendizaje, bienestar, participación y desarrollo, lo que denomina Rosa Blanco como los cuatro pilares fundamentales de una educación inclusiva. (Blanco, 2005).

Incorporar al aula el currículo familiar le permite a las familias reflexionar sobre su propia cultura, reconocer y detectar aquellas características que la hacen única y particular, permitiéndole sentirse validadas y valoradas por la institución educativa, al participar y colaborar de la educación de sus hijos e hijas, lo cual tiene mayor sentido ya que es la familia el contexto inicialmente responsable del proceso educativo de los niños y niñas, en ellas se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes (Comella, 2009). Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2005) cada niño y niña incorpora de su familia las pautas y los hábitos de su grupo social y cultural lo que le permite ir adquiriendo nuevos aprendizajes.

De suma importancia también es incluir a la comunidad en la realidad del aula para así poder contribuir de manera directa a que los párvulos conozcan la cultura en la que se encuentran insertos, reconociendo que comparten aspectos culturales con otros integrantes de ésta y valorando los aspectos que la enriquecen, logrando así que ésta perdure y se promulgue. A la vez se propicia un respeto por los otros integrantes de la comunidad y una buena convivencia a partir de sus similitudes y sus diferencias. A

partir de este reconocimiento cultural, es que los integrantes de la comunidad poseen un sentido de pertenencia, lo que promulga a la participación activa dentro de su sector.

Como bien sabemos,

“La educación parvularia comparte con la familia la labor educativa (...) Por ello es fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños” (Mineduc, 2005, p.13)

Para lo cual se hace necesario que el equipo educativo conozca y comprenda las formas de vida de las familias de los párvulos, todo en beneficio de su aprendizaje. Es por ello que esta investigación beneficia al equipo educativo del establecimiento, ya que sus resultados les permitirá tomar conciencia de sus prácticas pedagógicas, reflexionar sobre éstas en relación al currículo familiar y tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje contextualizado.

Al considerar estos fondos de conocimientos que poseen los párvulos, en la práctica del aula se logra vincular los contenidos escolares con las formas de vida de las comunidades, lo cual permite asociar la escuela con la vida de los niños y niñas, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

A raíz de lo expuesto se logra proporcionar un aula inclusiva, en donde

“se visibilicen y valoren las diferencias individuales contemplando respuestas educativas de calidad para todos los alumnos, facilitando la atención de la diversidad social y cultural con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias individuales”. (MINEDUC, 2005, p. 36).



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Las familias

El presente apartado tiene la finalidad de dar a conocer el concepto de familia a partir de la existencia de diversos tipos de composición familiar, para abordarlos desde la incorporación a la educación parvularia y el aporte a la enseñanza de los párvulos desde la particularidad de cada una.

#### 2.1.1 Diversidad Familiar

Si tuviésemos que indagar en el concepto de familia, lo más probable es que diésemos con la siguiente definición: “un grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” (Diccionario de la Lengua Española, 2001).

Lo que implica implícitamente que una familia debiese cumplir con aspectos de parentesco y convivencia. Por otro lado, cabe señalar que en la actualidad no se presenta un concepto jurídico capaz de definir *familia*, sin embargo, esto se realiza a partir del cumplimiento de los siguientes elementos:

- La sujeción (de los integrantes de la familia a uno de sus miembros).
- La convivencia (los miembros de la familia viven bajo el mismo techo, bajo la dirección y con los recursos del jefe de la casa).
- El parentesco (conjunto de personas unidas por vínculo jurídico de consanguinidad o de afinidad).
- La filiación (conjunto de personas que están unidas por el matrimonio o la filiación, aunque excepcionalmente por la adopción).

A pesar de lo estipulado, debemos hacer hincapié en lo observado desde nuestras diversas prácticas pedagógicas, en donde el concepto de familia pareciese mucho más amplio y complejo que las definiciones señaladas con anterioridad, pues bien sabemos

que estos conceptos excluyen aspectos tales como, por ejemplo, aquellos niños y niñas que por diversas razones no pueden convivir con sus familias bajo un mismo techo. Así como también a aquellos que pertenecen a alguno de los diversos tipos de familia definidos por Benito Baranda (2011), expuestos en la tabla 2.

- Familia Nuclear
- Familia Extensa
- Familia Monoparental
- Familia Homoparental
- Familia Ensamblada

Creemos en la importancia de abordar esta temática en educación ya que como bien se estipula en el artículo 23 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), se reconoce a la familia como elemento natural y fundamental de la sociedad, rescatando su necesidad de configurarse como sujeto de protección por parte de la sociedad y del Estado, en donde la educación juega un rol primordial.

A partir de lo que se ha abordado, hablaremos de *familias*, entendiendo que cada una de ellas es particular y por ende, imposible de encasillar en una definición única, sujeta a criterios estructurados.

## **2.2 Incorporación de las familias en el Currículo de la Educación Parvularia.**

Ahora que ya hemos abordado el concepto de familia desde una perspectiva basada en la diversidad. El siguiente apartado nos permitirá dar a entender el concepto de currículo, a partir de diversas definiciones de éste, así como también conocer los distintos currícula existentes en la Educación Parvularia para lograr establecer la relación del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado en pos de promover un aula inclusiva, considerando que estos currícula se llevan a cabo de forma simultánea y se desarrollan a partir del currículo oficial que en Chile lo tipifica el Ministerio de Educación (Mineduc).

### 2.2.1 Definición de Currículo

El término currículo es difícil de conceptualizar, esto ya que a través del tiempo se han entregado diversas connotaciones a este término, las cuales se han visto influenciadas por diversas corrientes, tales como: el Modelo Academicista, Modelo Tecnológico-Positivista o Conductista, Modelo Interpretativo Cultural, Modelo Socio-Crítico y Modelo Curricular Integrador de base Humanista Cognitivo-Contextual.

Bajo estas corrientes encontramos definiciones como las siguientes:

- “Currículum es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1918).

- El currículo “comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor” (Caswell y Campbell, 1935).

- “Currículo son todas las experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (UNESCO, 1918).

-“Currículum no se refiere a lo que el estudiante hará en una situación de aprendizaje, sino a lo que él será capaz de hacer como consecuencia de lo que aprendió (...) Currículo se relaciona con resultados y no con episodios de aprendizaje.” (Johnson, 1967).

Sin embargo, desde la perspectiva de esta investigación, debemos considerar que el currículo es un producto social, por lo tanto, va cambiando como toda construcción social (Casarini, 1999), como lo dice Gimeno (1988) el currículo:

“Es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica

posible, dadas unas determinadas condiciones. Es la expresión y concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto.” (Gimeno, J. 1988).

Como se evidencia, existen diversas definiciones del término currículo, puesto que éste, como dice Casarini (1999), supone acercarse a la educación y sus fines a los aprendices y enseñantes, a los contenidos culturales y las necesidades sociales políticas y éticas. En definitiva el currículo busca la organización del proceso educativo a través de cada uno de sus componentes (sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica), cuyo conocimiento y dominio permite al educador constituir criterios claros de planificación, ejecución y evaluación del proceso, lo que necesariamente requiere un registro que provea la retroalimentación y caracterización de fortalezas, dificultades y necesidades que suplir, experiencias y circunstancias sobre las que reflexionar, compartir, para mejorar de manera continua y permanente, es decir, el currículo es un elemento potente para la transformación educativa (Casarini, 1999).

Todo lo mencionado anteriormente ha llevado a la elaboración de los fundamentos del currículo o fuentes del currículo, que son de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, que permiten orientar tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación (Casarini, 1999). Estos permiten responder a las preguntas planteadas por Tyler, Coll Y Taba, et al.,(Casarini, 1999), las cuales son las siguientes:

Tabla 4: Preguntas de Tyler, Coll Y Taba.

<p><b>¿Por qué y para qué enseñar-aprender?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La respuesta a esta pregunta posibilita la formulación de los propósitos generales que encabezan un proyecto curricular, siendo orientador en su desarrollo.</li></ul>	<p><b>¿Qué enseñar-aprender?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Se responde a través de la selección y organización de los contenidos (conceptos, teorías, principios, datos, técnicas, habilidades, etc.) considerados cultural y socialmente válidos y necesarios.</li></ul>
<p><b>¿Cuándo enseñar-aprender?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Responde a la secuenciación de los contenidos y objetivos curriculares.</li></ul>	<p><b>¿Cómo enseñar-aprender?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Esta pregunta se aplica a la selección, organización y secuencia de las actividades de aprendizaje como de las estrategias de enseñanza.</li></ul>
<p><b>¿Qué, cuándo y cómo evaluar?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La respuesta a esta pregunta requiere vincular la evaluación a los fines, los contenidos y a la metodología de enseñanza y aprendizaje.</li></ul>	

Fuente: Elaboración propia

Con información extraída desde Tyler, Coll Y Taba.

Como se puede apreciar y según lo plantea Peralta (2012), en el plano de Educación Parvularia, el currículo es “un conjunto de factores o variables, que en forma intencionada son seleccionados y organizados por una institución educativa, para favorecer aprendizajes deseados”

## 2.2.2 Currículo Planificado

A partir de la concepción de currículo, la educación chilena brinda a los diversos niveles y modalidades educativas reconocidas por el ministerio, un *currículo oficial*, que guíe las prácticas del profesorado, en educación parvularia se hace presente como currículo oficial el documento Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), creado por el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, modificado por última vez el año 2005. El currículo oficial es aquel que está descrito en un documento de manera formal y tiene como objetivo entregar a los docentes una base sobre la cual puedan planificar los contenidos, la metodología y evaluación hacia la enseñanza de los párvulos. Para los entes fiscalizadores es utilizado para supervisar las prácticas de enseñanza y hacer responsables a los docentes de sus procesos y resultados. Este currículo es estandarizado y se rige a un nivel macro por lo que no es flexible, pero sí permite modificaciones y adaptaciones según el contexto. También cabe señalar que Fundación Integra considera como currículo oficial el Referente Curricular de Fundación Integra (2014), el cual respeta las BCEP profundizando y detallando el proceso de enseñanza creando el sello que identifica a dicha institución. Todo esto estipulado en un documento oficial, se debe focalizar en metas y contenidos que se deben enseñar a los niños y niñas (UNESCO, 2009)

El currículo oficial permite guiar el *currículo planificado*, el cual tiene como guía el documento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y en base a este documento la educadora de párvulos puede planificar el proceso de enseñanza dentro del aula. Específicamente “la planificación constituye un aspecto fundamental dentro de todo proceso de desarrollo curricular, ya que, coordina y explicita los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículum” (Mineduc, 2005). Siendo la planificación el currículo fundamental para la toma de decisiones respecto al qué, para qué, cómo, cuándo, dónde, en cuánto tiempo se pretende enseñar y la evaluación que se realizará; en definitiva, permite focalizar las metas y contenidos que se enseñarán.

En el documento “Entramado de trayectos” aún se considera necesario tener presente al momento de planificar los aprendizajes, no tan solo el objetivo que se pretende desarrollar con los párvulos, sino más bien, de qué manera este se espera llevar a cabo, para esto es necesario considerar los diversos elementos presentes en la organización de una clase, para lograr anticiparse al cómo podrían vivenciar los niños y las niñas la experiencia planificada, proporcionando así experiencias de mayor calidad educativa (Julio & Mohammad, et al. 2015).

### **2.2.3 Currículo Ejecutado**

Una vez planificado el aprendizaje, es necesario que aquello que está en el documento formal y que se planificó realizar, se lleve a la práctica, es decir, que se ejecute. Entonces es ahí donde se comienza a desarrollar el *currículo ejecutado*, el cual corresponde a la metodología que se ha planificado implementar en el contexto educativo, este debe ostentar dentro de sus características concordancia con el currículo previamente planificado, el cual desde una perspectiva holística, debe apuntar al desarrollo del niño en aspectos individualizados, la interrelación con el grupo social e incorporación de la cultura (UNESCO, 1980). En otras palabras, el currículo ejecutado es la realización de la experiencia pedagógica por el docente o adulto.

Bajo esta idea cabe destacar que Fundación Integra pretende crear un ambiente educativo enriquecido, que logre interacciones educativas cognitivamente desafiantes y al mismo tiempo significativas para los niños y niñas. En este plano, Fundación Integra considera como fundamental, el rol mediador que ejecuta el adulto para beneficiar en su máxima expresión los aprendizajes en los niños y niñas.

“Entendemos por mediación, una interacción educativa que se da entre una persona que aprende y una persona que sirve como puente entre ella y el medio ambiente. Esta interacción puede darse tanto entre adultos y niños, como entre pares (niños o adultos), en cuanto implica que una persona más aventajada que otra, tiende los puentes necesarios para que esta última pueda avanzar hacia

niveles mayores de funcionamiento cognitivo.” (Referente Curricular, 2014).

La mediación entre adulto y niño, resulta como el eje básico del proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando cambios en la capacidad de aprender, permitiendo desarrollar la resolución de problemas de una manera autónoma por parte de los niños y niñas ante diversas situaciones de aprendizaje a las cuales se enfrenten.

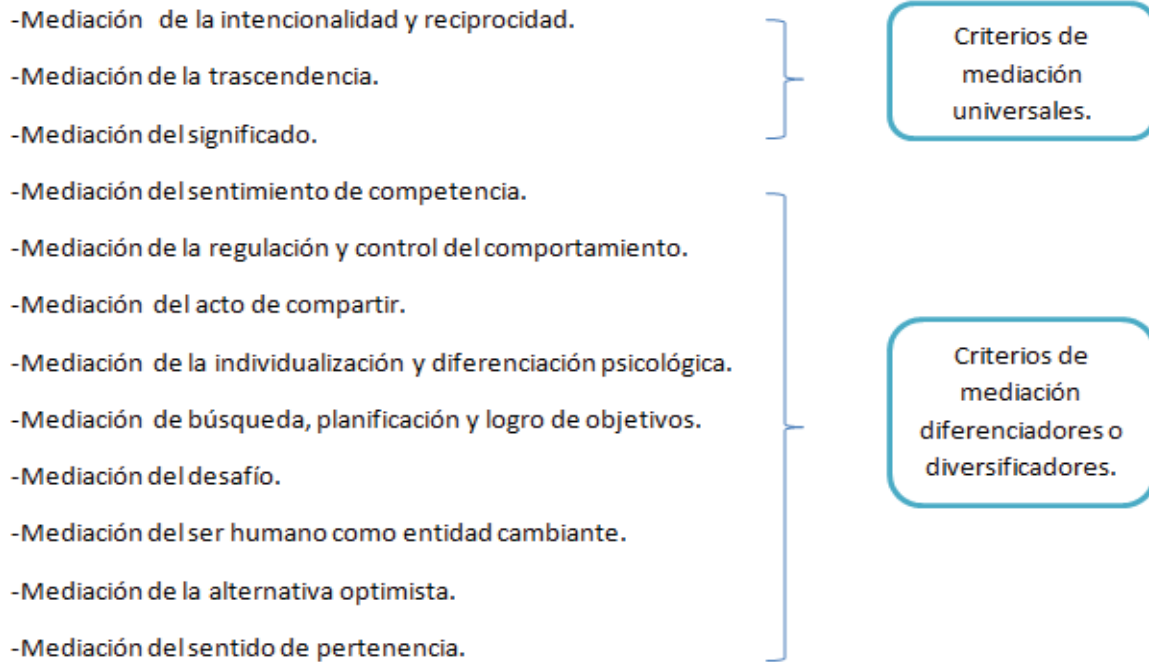
Tomando en cuenta lo previamente descrito, el Referente Curricular Preliminar, hace alusión a Vygotski quien se refiere a la mediación, al plantear la existencia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual la define como “la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. En la misma perspectiva mencionan como propulsor a Feuerstein quien plantea el concepto Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM), lo cual ocupan como herramienta de análisis constante con respecto a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo con los niños y niñas:

“En la EAM, la mediadora hace de puente entre el niño y su entorno, seleccionando, ordenando y estructurando los estímulos del ambiente, llevando al niño o niña a focalizar su atención en ellos y en sus relaciones, y a anticipar resultados, ayudándolo así a una mejor reorganización y comprensión del mundo. Se trata de una intervención experimentada, intencionada y activa de la educadora, que se interpone entre los estímulos y los niños y niñas, para guiarlos en el aprendizaje, entrando en juego una amplia gama de estrategias cognitivas y de procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos del pensamiento para un buen funcionamiento cognitivo.” (Fundación Integra, 2014, p. 59).



Para que una EAM sea desarrollada óptimamente deben acoplarse con doce criterios importantes definidos por Feuerstein (2006). Estos son los criterios de mediación, tres universales y nueve diferenciadores o diversificadores:

**Tabla 5: Criterios de mediación.**



Fuente: Elaboración propia.

Cada interacción debe ostentar de los criterios de mediación universales, para esta ser considerada como EAM, así permite crear los pilares fundamentales para el aprendizaje y pensamiento del niño y la niña. Los criterios diversificadores se ligan con la cultura y la particularidad de cada individuo, estos permiten suplir la diversidad y necesidad singular en el aula y a la vez en cada experiencia (Feuerstein, 2006; Fundación Integra, 2014). En relación a esto Fundación Integra afirma lo siguiente:

“En Fundación Integra aspiramos a que durante la jornada diaria, en la medida que la situación educativa lo permita, la educadora intente potenciar los tres criterios universales de la mediación: Intencionalidad y Reciprocidad, Significado y Trascendencia, dada su importancia para favorecer la modificabilidad y autoplaticidad cognitiva en los niños y niñas.” (Fundación Integra, 2014, p. 61)

También es importante mencionar que el currículo ejecutado considera en su realización al currículo escondido u oculto, el cual está constituido por el conjunto de aprendizajes no formales, espontáneos, que se producen en el contacto diario con el ambiente escolar, familiar, comunitario y con los medios de comunicación social.

Bajo la misma perspectiva Victoria Peralta señala que “se debe tener presente que toda modalidad curricular implica siempre "tomas de decisiones" que significan que, dentro de una base común, se privilegian unos aspectos por sobre otros, lo que supone que las comparaciones entre ellas sean bastante relativas y que no deben ser abordadas con el carácter de "perfectas", "completas" y por tanto "inmutables", sino como diferentes alternativas de abordar un aspecto tan complejo como es la formación del hombre en sus primeros años de vida.” (Peralta, s.f). De esta manera existe una estrecha relación entre los currícula planificado y ejecutado, los cuales a su vez si son analizados y llevados a cabo cuidadosamente acorde al contexto del nivel educativo, favorece la experimentación del niño y la niña en la experiencia educativa.

### **2.2.3.1 Currículo Experimentado**

Dicha experimentación que se ha venido abordando con anterioridad, la cual surge a partir de la ejecución de las experiencias de aprendizaje corresponde al *currículo experimentado*, que se relaciona al aprendizaje formal efectivamente experimentado por los estudiantes. Se refiere a los conocimientos y perspectivas que traen los niños y las niñas, su habilidad para aprender y su interacción con el currículo. (Unesco, s.f). Este currículo no siempre es considerado y se incorpora al momento de pensar en una experiencia educativa, sin embargo, comprendemos a partir de lo señalado por Fundación Integra (2014) el currículo experimentado cobra mayor coherencia para el niño y la niña cuando sienten que son reconocidos a partir de su propia cultura, es decir que lo que se encuentran vivenciando no es desconocido, sino más bien cobra sentido en sus vidas.

Para favorecer lo señalado, es necesario conocer e incorporar a las familias de los niños y las niñas con quienes trabajamos en el contexto educativo, para de esta

forma poder seleccionar e incorporar ciertos elementos de su cultura a los aprendizajes llevados a cabo con los párvulos, esto se hace necesario, ya que como señala JUNJI: “La familia es el núcleo primario donde el niño/niña crece y se desarrolla, es ella su primera fuente de estimulación y apoyo al impulso del propio crecimiento, es por lo tanto la primera educadora y mediadora con el mundo, transmisora de valores y actitudes de este ser en desarrollo” (JUNJI, 2009).

#### **2.2.4 Currículo Familiar**

El currículo familiar se encuentra basado en la valorización de la cultura, la respectiva selección de sus aspectos más relevantes e integración al Currículo planificado de las instituciones educativas, lo cual proporciona un currículo basado en la pertinencia cultural de un determinado contexto, el cual se trabaja de forma democrática y en un clima de respeto hacia la diversidad, para que de esta forma cada niño y niña se sienta considerado y valorado desde su singularidad.

Peralta (2002), una de las precursoras en esta temática, define pertinencia cultural en educación como el “favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos que los currículos priorizan”, lo que como ya hemos mencionado, significaría desarrollar currículos culturalmente pertinentes.

A través de la pertinencia cultural podemos construir conocimientos significativos y trascendentes, es decir, podemos llevar a cabo una educación con sentido para los párvulos y sus familias, contrapuesta a una educación descontextualizada, basada en la reproducción de modelos curriculares ajenos a la realidad de un determinado contexto, por lo que podríamos decir que en aquellos establecimientos en donde se utiliza un Currículo descontextualizado, se está desaprovechando el potencial cultural de su comunidad.

Un ejemplo cotidiano de un trabajo pedagógico basado en un currículo descontextualizado es el utilizar materiales, recursos, músicas o ambientar el aula con elementos ajenos a la cultura de los párvulos, lo que suele evidenciarse en la práctica,

sin embargo gracias a precursores contemporáneos como los utilizados en este trabajo de investigación, es que las políticas han cambiado y hoy en día se considera la pertinencia cultural de nuestro país como un eje transversal en el Currículo de la Educación Parvularia.

Llevar a cabo la contextualización del aprendizaje desde un currículo cultural pertinente en educación parvularia “implica que las planificaciones deben adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias de los niños, sus familias y la comunidad de la que forma parte” (Mineduc, 2001, p. 89). Para lograr esta contextualización del currículo, es necesario como ya se ha mencionado, seleccionar aquellos aportes más significativos de una comunidad, sin embargo, debemos ser cuidadosos en incluir aspectos tanto del ámbito presente, como del pasado y proyecciones a futuro de determinada comunidad.

Las familias juegan un rol primordial en este proceso de construcción de una educación de pertinencia cultural, pues es en la diversidad de cada una, donde se engendra y constituye la cultura de una determinada localidad. La familia es nuestro principal aporte para la elaboración de un currículo coherente a los conocimientos previos, costumbres, valores e intereses que los párvulos traen desde sus hogares, el cual se denomina, *currículo familiar* cuando es incluido e intencionado pedagógicamente en el aprendizaje de los niños y las niñas.

Para desarrollar una correcta relación entre familia y escuela, y favorecer así la incorporación del currículo familiar, se hace necesario establecer una comunicación pertinente y permanente, logrando así una “generación de instancias de diálogo en la comunidad educativa, que consideren la diversidad y los saberes de los diferentes actores, en donde se planten expectativas mutuas, se clarifiquen roles y responsabilidades, se superen desconfianzas y se acuerden líneas de acción en común” (Mineduc, 2002).

En torno a la relación que se debiese establecer entre las instituciones educativas de la primera infancia y las familias que las componen, se hace necesario destacar de las Bases curriculares de la educación Parvularia (2005), el reconocimiento del rol de la familia como primera educadora de sus hijos, con sus realidades y características propias, necesidades y expectativas educativas, constituyéndose así en un actor central y permanente en la educación de los niños y niñas. Así mismo, la familia es la encargada de realizar la primera socialización de los niños y niñas que en ella nacen, “resultando evidente el valor de la familia como principal entorno de socialización y como recurso fundamental para los niveles de logro de los niños” (Alcalay, 2005), lo que supone proporcionarles un ambiente físico y emocional que intencione el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, así como el conocimiento y apropiación de elementos básicos que les posibiliten reconocerse y ser reconocidos como parte de la sociedad y la cultura en la que nacieron desarrollando los primeros aprendizajes y realizando sus primeras contribuciones como integrantes activos. Resultando evidente, entonces, que la familia cumple una función educativa de primera importancia.

La educación parvularia es otro importante agente socializador, así se le ha entendido y, en ese sentido, considera la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas como una necesidad y un derecho. Por tanto, resulta evidente la importancia de la articulación entre ambas instituciones, así lo declara Fundación Integra (2014) en su misión y visión, donde se explicitan dimensiones distintivas del quehacer institucional, entre ellas el trabajo con familias”, ya que, de no producirse, se podrían dar incongruencias y/o discontinuidades en el proceso de socialización que ponen en riesgo la educación como proceso significativo en la vida de los sujetos (Reca y Ávila, 1998; JUNJI, 2010), para lograr dicha articulación la comunicación que se establece entre los docentes y las familias de los párvulos debe pretender ser efectiva, es decir, debe lograr que quien transmite el mensaje lo haga de una manera clara y entendible para quien lo reciba, evitando la generación de confusiones o de interpretaciones erróneas, por esta razón el profesional educativo debe procurar ser asertivo al momento de comunicarse con las familias, teniendo la habilidad de exponer

de manera apropiada y directa el mensaje, considerando hacerlo en un momento adecuado (Carrobles, 1979; Terroni, Nancy Noemí, 2009).

Es por ende, que la comunicación es fundamental para realizar un trabajo en conjunto a las familias, ya que “cuando el equipo-escuela establece relaciones de cercanía y confianza con los padres, reconociéndolos como compañeros o socios en el desarrollo educacional de los niños, aumenta el deseo de los padres de comprometerse e influye en la manera en que participan en la educación de sus hijos” (Fundación Educacional Arauco y Cedep, 1998, pp.8-9). Para beneficiar esta participación es necesario desarrollar en ésta un mayor apego hacia la escuela, lo que implica ocasionar las condiciones que estimulen una mayor cercanía y colaboración entre ambos sistemas; siendo un elemento central en el apego el “estar disponible” para el otro”. Escuelas y padres accequibles y disponibles, siendo más eficientes en la tarea común de educar. (Alcalay, et al. 2005)

Aquellas relaciones que se constituyen entre padres y profesores, es necesario cuidarlas, y los vínculos que se desarrollen entre ambos dependerán de las dos partes. Quizás lo más significativo para una buena convivencia entre padres y profesores es la confianza mutua, lo cual supone deponer actitudes ofensivas y defensivas, manteniendo una actitud abierta y honesta (Alcalay, et al. 2005)

Como ya se ha mencionado, la primera agente mediadora entre el niño/a y el mundo son las familias, por lo tanto, cuando un niño y/o niña ingresa a la educación formal, la “responsabilidad de la persona adulta ha de ser compartida entre las dos instituciones que educan directamente a niños y adolescentes: familia y escuela” (Comellas M. 2009, p. 50) , por lo cual es relevante realizar un trabajo colaborativo con las familias para lo que el docente debe tener en cuenta los “fondos de conocimientos”, los cuales están acumulados en su historia social y familiar (Guitart, Oller y Vila, 2012).

### 2.2.4.1 Fondos de Conocimientos

Cuando hablamos de fondos de conocimientos nos referimos a aquellos “cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y a aquellas destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47; Guitart, *et al.*, 2012). Es decir, que los fondos de conocimientos dan a conocer la cultura que poseen los niños y las niñas, considerando esto, podemos decir que los fondos de conocimientos son la base de una enseñanza, que McIntyre, Kyle y Rightmyer (2005) denominan: “basada en la cultura”, la cual señala que la educación formal, a través de la mediación de los educadores, entrega los conceptos científicos a los niños y niñas, pero todo esto a partir de los conceptos que los estudiantes han adquirido en situaciones informales de enseñanza-aprendizaje (Guitart, Oller y Vila, 2012), ya que como sabemos no existe un aprendizaje significativo fuera de un contexto, pues como bien señala Rogoff (1993), todo lo que un niño aprenda está relacionado con los valores que cada cultura atribuye a los diferentes intereses.

Como ya se ha abordado, la familia juega un rol fundamental en los fondos de conocimientos que presentan los párvulos, esto al ser la primera agente educativa de los niños y las niñas, ya que como señala Mineduc (2005), a través de ella van incorporando tanto los hábitos, como aquellas pautas del grupo social y cultural al que pertenecen, desarrollando por ende los primeros aprendizajes, ya que la sociedad, con sus valores y orientaciones, se hace evidente a través de su familia.

Es por esto que la expresión fondos de conocimientos se utiliza para hacer referencia a las redes sociales que “conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186). los cuales trae consigo el niño y la niña desde la interacción con su núcleo más cercano y permanentemente se ven influenciado de diversos aspectos pertinentes a su cultura local.



Estos fondos de conocimientos, que en palabras sencillas define en un seminario Luis Moll (2013), como “los conocimientos que existen en los hogares de los niños con los cuales trabajamos”, deben ser considerados en la educación formal, ya que son los recursos que dispone y que forman su modo de interpretar y ver su mundo (Guitar, *et al.*, 2012), por lo tanto, no deben ser considerados como un impedimento para el proceso de aprendizaje de los párvulos, sino más bien como un factor que posibilita y enriquece el aprendizaje significativo y contextualizado para los niños y las niñas que educamos.

De esta manera se proporciona una educación pertinente a la realidad de cada contexto educativo, que contempla a las familias y la cultura que los párvulos traen de ellas para ser incorporada e intencionada de forma pedagógica en la dinámica escolar, es decir, podemos entender cuando hablamos de fondos de conocimientos que son incorporados al aprendizaje, previo a un cuidadoso análisis y selección, manteniendo como eje principal la pertinencia y valoración de estos, que estamos hablando del currículo familiar en educación.

### **2.2.5 Inclusión en Educación Parvularia desde el Currículo Familiar**

La educación actual en Chile busca la igualdad de oportunidades en educación a través del decreto 83, creado en el año 2015, que rige tanto para la educación parvularia, como para educación básica y media. Esta igualdad se pretende lograr a través de la inclusión en donde ésta significa hacer efectivo para todos, el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación.

Dentro del currículo planificado debemos considerar aspectos que nos proporcionen y faciliten un aula inclusiva. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008, p. 7), se “define a la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los

alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”. Teniendo presente esto podemos decir que este tipo de educación pretende eliminar las barreras existentes, procurando entregar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos respetando la diversidad y garantizando el acceso a ella, por lo tanto se acogen a estudiantes con diferentes capacidades, que provengan de diferentes contextos socioculturales y con sus propias experiencias de vida (Blanco, 2006).

La educación inclusiva se enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, proponiendo un currículo inclusivo, común para todos los niños y niñas, con adaptaciones implícitas. Para lograr la inclusión educativa se requieren de aulas educativas inclusivas en las cuales se valoran las “necesidades educativas” de todo alumno, buscando el desarrollo personal y social tan importante como el desarrollo cognitivo (autoestima, inteligencia emocional) diseñando situaciones de aprendizaje significativas y funcional, aplicables en otros contextos, en donde es de gran importancia la planificación de la enseñanza para que el aprendizaje se produzca a través de la colaboración, coordinando objetivos, métodos y criterios de evaluación entre todos los profesores.

También se hace necesario tener presente que,

“con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren, por tanto, recursos adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros; sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos que provienen de dichos estratos y culturas las experimenten”. (MINEDUC, 2005)

A partir de nuestro interés por considerar lo expuesto sobre educación inclusiva, es que en esta investigación se ha utilizado como referencia el documento Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual es un marco que aborda un nuevo tipo de currículo, para promover una educación inclusiva en los entornos de enseñanza.

### 2.2.5.1 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

“Es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todos los estudiantes puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario” (Giné y Font, 2007). Como señalan estos autores, se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

En el artículo primero de la ley N° 20.370 se hace mención a uno de los principios fundamentales que rigen al DUA, que se presenta a continuación: “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación y barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, sin importar sus particularidades y diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad, religión, habilidades o necesidades educativas”.

Existen tres principios que rigen al diseño universal para el aprendizaje, los cuales contribuyen a un aula inclusiva, estos son:

- Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje). Los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, ya que cada estudiante tiene un proceso educativo diferente según sus capacidades, Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el/la niño/a.
- Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el “cómo” del aprendizaje). Los estudiantes difieren en el modo en que pueden «navegar»

en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción, facilitar opciones expresivas y de fluidez y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).

- Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «porqué» del aprendizaje). Los estudiantes difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los estudiantes, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc.

Bajo el mismo marco, en la Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (CAST 2008), se define el término currículo en líneas generales, mencionando cuatro componentes básicos los cuales son:

**Tabla 6: Componentes básicos del currículo.**

METAS	MÉTODOS	MATERIALES	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los puntos de referencia o expectativas para el aprendizaje y la enseñanza. A menudo se hacen explícitos en la forma de competencias o habilidades a alcanzar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los métodos instructivos específicos para el profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los medios y los materiales que son utilizados para enseñar y aprender.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las razones y los métodos que se utilizan para valorar el progreso de los alumnos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Con información extraída de CAST 2008.

Para concluir este capítulo destacamos la perspectiva de currículo que se considera desde el DUA, el cual creemos favorable para poder ser implementado como orientador en el trabajo de la educación parvularia, con miras de promover un aula

inclusiva desde la cultura familiar de los párvulos que favorezca su bienestar y aprendizaje. Este enfoque señala que “la carga de la adaptación debería estar situada primero en el currículo, no en el aprendiz porque la mayoría de los currículos son incapaces de adaptarse a las diferencias individuales”, es por esto que debemos considerar tanto al momento de planificar como al momento de ejecutar las experiencias de aprendizajes la presencia de un currículo flexible y pertinente al contexto de cada establecimiento educativo, en donde se logre incorporar el currículo familiar como una alternativa para proporcionar aprendizajes coherentes al realidad de cada niño y niña, donde se considere su cultura familiar y el ambiente de sus hogares, lo cual es parte fundamental de su forma de ser y aprender.

Lograr reconocer esto nos permite como agentes educativos, respetar las distintas maneras de ser y ver a los niños y niñas como personas únicas y diferentes, aportando a su aprendizaje desde los conocimientos previos de cada uno en un trabajo conjunto a las familias y favoreciendo así un aula más diversa e inclusiva.

### CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

#### **Delimitación: Tiempo y espacio.**

La investigación se llevó a cabo en los niveles de sala cuna heterogénea, medio menor, y medio mayor del Jardín Infantil Los Molinos perteneciente a la Fundación Integra, ubicado en la calle Proyectada #404, Población Prat de la comuna de Villa Alemana, Región de Valparaíso. El jardín infantil está constituido por cinco niveles, cada uno conformado por dos agentes técnicos, una educadora de párvulos y una estudiante en práctica profesional, de los cuales para esta investigación fueron considerados tres de estos niveles: sala cuna heterogénea (11), medio menor (25) y medio mayor (34).

Desde el mes de marzo al mes de julio del año 2016 se realizó una observación participante en cada uno de los diversos niveles ya mencionados, donde se incorporó a cada uno de ellos una integrante de esta investigación, quienes llevaron a cabo su práctica pedagógica profesional, cumpliendo el rol de educadora de párvulos en formación.

Durante el mes de abril se recopiló información relacionada a los párvulos, sus familias, el equipo educativo y la comunidad en donde se llevó a cabo este estudio. (Anexo N° 1)

En el mes de septiembre se presentó a la dirección del Jardín Infantil, la metodología de trabajo de esta investigación.

En el mes de octubre se realizó la observación de una jornada de planificación quincenal por nivel y su respectiva ejecución, las cuales fueron registradas a través de la filmación y posteriormente analizadas en relación a la pertinencia cultural a partir de los criterios presentes en el Diseño Universal del Aprendizaje y los subcriterios de la guía Entramado de trayectos, para favorecer la incorporación del currículo familiar.

Finalmente en los meses de noviembre y diciembre se llevó a cabo la discusión de los resultados y la conclusión de la investigación.

El interés por abordar esta investigación surge a partir de la observación de diversas prácticas de aprendizajes descontextualizados, a lo largo de 3 años en diversos establecimientos ubicados en la ciudad de Valparaíso, Viña del Mar, Concón, Quilpué, Villa Alemana y Quillota. La elaboración del estudio se desarrollará a partir de la observación realizada entre los meses de Marzo a Noviembre del año 2016, en los niveles educativos anteriormente mencionados, en donde se realizará una observación participante en la planificación, aplicación y experimentación de las diferentes experiencias de aprendizajes, así como también en el trabajo con el equipo educativo, familia y comunidad del jardín infantil “Los Molinos”.

### **3.1. Paradigma, enfoque y diseño**

#### **3.1.1 Paradigma**

Para efectos de esta investigación nos enfocaremos en comprender los fenómenos sociales, por lo cual nos posicionamos desde un paradigma interpretativo, este según Taylor y Bogdan (1994), quiere entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia del actor, examinando el modo en que experimentan el mundo y conociendo la realidad y recoger información de la manera en que las personas inmersas en esta perciben el mundo, recogiendo la perspectiva de los participantes, dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos ellos/as. En este paradigma el investigador está inserto e involucrado en la realidad, siendo él el principal instrumento, ya que aporta, percibe y recibe la información, en donde la realidad se presenta como subjetiva y existe una estrecha relación entre el observador y lo observado en el estudio, el cual se llevó a cabo mediante la estrategia de estudio de caso y la observación participante, con la finalidad de conocer y analizar la consideración del currículo familiar en el currículo planificado y actuado o ejecutado, para ampliar el campo de estudio y conocimiento del tema en cuestión.

### **3.1.2 Enfoque**

La investigación llevada a cabo se fundamenta desde un enfoque cualitativo, según señalan Taylor y Bogdan (1994), este tipo de investigación estudia la realidad en su contexto natural y tal como sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas, al producir datos descriptivos de la realidad, a través de las palabras de las personas (habladas o escritas) y la conducta observable, según estos dos autores lo cualitativo se caracteriza por ser inductivo, utilizar un diseño de investigación flexible y dinámico, partiendo el estudio con interrogantes formuladas vagamente, viendo tanto a las personas como al escenario con una perspectiva holística, es decir, son considerados como un todo, intentando experimentar la realidad tal como los otros la perciben, además para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

### **3.1.3 Diseño**

El diseño metodológico utilizado se llevó a cabo a través de la observación participante y el estudio de caso instrumental, el cual nos permitió interpretar la investigación como un todo integrado que posibilitó describir la realidad de una comunidad específica; lo que hacían, cómo lo hacían, el cómo se comportan e interactúan entre ellos. Stake (2007) nos explicita que este diseño de estudio de caso es el estudio de la particularidad y complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, analizando los detalles de su interacción con el contexto, y así poder comprender su funcionamiento en una actividad más general. Esta investigación nos permitió descubrir desde la observación desde dentro de la población, sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y la manera en que todo esto se desarrollaba o cambiaba con el tiempo (Woods, 1993).



### 3.2. Participantes

A continuación se presenta una tabla resumen que da a conocer en los tres niveles educativos los participantes de esta investigación:

**Tabla 7: Participantes.**

Niveles	Educador/a de párvulos (Nº)	Código	Agentes Educativos (Nº)	Código
Nivel Sala Cuna.	1	EPSC	2	-AE1SC -AE2SC
Nivel Medio Menor	1	EPMME	2	-AE1MME -AE2MME
Nivel Medio Mayor	1	EPMMA	2	-AE1MMA -AE2MMA

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes directos de esta investigación corresponden a las agentes educativas y educadoras de párvulo de los niveles sala cuna mayor, medio menor y medio mayor. Las cuales fueron escogidas por pertenecer a diferentes niveles educativos, que contemplan primer y segundo ciclo de educación parvularia, lo que nos permitiría obtener una mirada más amplia del estudio de caso.

En donde el equipo educativo del nivel sala cuna, está constituido por: EPSC, AE1SC y AE2SC.

El equipo educativo del nivel medio menor está constituido por: EPMME, AE1MME y AE2MME.

Y el nivel medio mayor el cual está constituido por: EPMMA, AE1MMA y AE2MMA.

### **3.3. Categorías del estudio**

Las categorías de estudio a continuación presentadas son variables deductivas y fueron definidas al comienzo de la investigación, en las cuales se establece el currículo familiar y aula inclusiva.

#### **3.3.1. Currículo familiar:**

Se comprende por currículo familiar el trabajo pedagógico que intenciona la incorporación de aspectos relevantes de la cultura familiar en el aprendizaje de los niños y las niñas, los cuales son analizados con anterioridad y cuidadosamente seleccionados, debido a que se entiende que la familia es la encargada de realizar la primera socialización en los párvulos, cumpliendo una función educativa primordial; es por ellos que consideramos relevante trabajar el currículo familiar, abordándolo en las experiencias pedagógicas de forma transversal, en cada uno los núcleos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia.

#### **3.3.2. Aula inclusiva:**

Para efectos de esta investigación comprenderemos por aula inclusiva aquella que promueve la justicia e igualdad, procurando entregar una educación de calidad para todos los niños y las niñas, donde todos tengan oportunidades para desarrollarse, y se tome en cuenta la cultura y las características personales de los párvulos, en beneficio del aprendizaje significativo de estos; por lo cual para lograr un aula inclusiva es necesario que las instituciones educativas realicen un trabajo junto a las familias y comunidad.

Sin embargo a lo largo de la investigación y luego de la profundización del marco teórico se establecieron nuevas categorías de estudio inductivas las que surgieron a partir de lo observado y a la luz de los principios del entramado de proyectos.

Las categorías de este estudio, correspondiente a las variables inductivas surgieron a partir del análisis de los elementos de estudio, en las cuales se establece el

principio de afecto, principio de estrategia y principio de reconocimiento derivados de DUA.

### **3.3.3 Principio de afecto**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “contextualizar la atención y el compromiso con el aprendizaje, fundamentado en las bases neurológicas que determinan que un cerebro necesita sentir para aprender” (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Julio & Mohammad, et al. 2015). Es por esto que se debe considerar al momento de planificar y de ejecutar las experiencias de aprendizajes, a las familias y sus contextos, para así entregar diversas opciones a los párvulos, donde se involucren sus experiencias previas, aspectos culturales y emocionales con la finalidad de impactar significativamente en el proceso de aprendizaje (Julio & Mohammad, et al. 2015).

### **3.3.4 Principio de estrategia**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “proveer de múltiples medios para la acción y expresión del aprendizaje” (Julio & Mohammad, et al. 2015), esto, ya que como señala el principio pedagógico de singularidad (MINEDUC, 2005), todo niño y niña tiene características únicas, fortalezas e intereses que lo hacen singular, por tanto tiene un ritmo y estilo propio de aprendizaje. En este proceso de enseñanza es importante que el equipo educativo incluya a las familias de los párvulos, ya que las familias son “los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122), y para lograr un óptimo aprendizaje el docente debe informarlas sobre los objetivos pedagógicos para los párvulos, generar espacios y estrategias para la participación e incorporación de éstas en las experiencias de aprendizajes.

### **3.3.5 Principio de reconocimiento**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a las diferentes formas de representar aquella información existente en una experiencia de aprendizaje (Julio &

Mohammad, et al. 2015), fundamentado todo esto en las redes neuronales que permiten conectar los estímulos que se encuentran en el ambiente dándoles un sentido y un significado según los conocimientos previos que se poseen (Rose & Meyer, 2002; Julio & Mohammad, et al. 2015), en este sentido, se hace relevante que los docentes consideren los fondos de conocimientos que los niños y niñas tienen, ya que son los recursos que dispone y que forman su modo de interpretar y ver el mundo (Guitar, et al., 2012), para lograr la consideración de estos fondos, se hace relevante que los equipos educativos hagan parte a las familias del proceso de aprendizaje de los niños y niñas y para ello es necesario que establezcan una comunicación la cual debe ser eficaz, donde se entreguen medios de apoyo para acompañar a los párvulos en el proceso de aprendizaje, cuidando el vocabulario con el cual se comunican, lo cual permitirá la reflexión en cuanto a la manera en que se entrega la información para ser representada por un otro (Julio & Mohammad, et al. 2015).

### **3.4. Instrumentos de recolección de información:**

#### **3.4.1. Medio audiovisual:**

Para efectos de esta investigación utilizamos como instrumento de recolección la grabación, la cual es un medio audiovisual, ya que combina imágenes y sonido. Como señala García (2011) las grabaciones “contribuyen a la representación y construcción de la realidad en la medida en que captan, transforman y reelaboran hechos, situaciones y personajes, convirtiéndolos en productos”. En este trabajo de investigación se registraron a través de videos dos momentos, los cuales fueron: el de planificación y el de la ejecución de las experiencias planificadas, estos registros se aplicaron en los niveles sala cuna heterogénea, medio menor y medio mayor. Podemos decir que el video es un instrumento que permite almacenar, comprobar, verificar datos, así como también el análisis y la reconstrucción de la realidad, de igual forma que diferentes lecturas de esta (García 2011). Bajo esta base podemos decir que a través de estas grabaciones realizadas se: Observó, comprendió, documentó y consiguió evidencia (García, 2011) acerca de cómo se considera el currículo familiar en tres equipos educativos, de tres niveles de educación parvularia diferentes, pertenecientes a

una misma institución educativa, al momento de planificar y ejecutar una experiencia de aprendizaje. (Archivo CD 1 momento de planificación en anexo N°1/ Archivos CD 2 ejecución de las experiencias de aprendizajes en anexo N°2)

### **3.4.2. Documento escrito:**

Un documento escrito es una fuente que ha sido elaborada “con el objetivo de transferir información a un receptor, mediante la forma escrita de la lengua o el idioma” (Carvajal, 2013). Para efectos de esta investigación el documento escrito utilizado fue el documento de planificación, el cual es un escrito en el cual se plasman los principales propósitos de todos los agentes, factores o componentes del currículo (Mineduc, 2005). Por cada nivel se utilizó un documento de planificación de experiencias de aprendizaje, las cuales fueron leídas y permitieron conocer y evidenciar el cómo se considera el currículo familiar, en el documento de planificación, por parte de los tres equipos educativos de los niveles mencionados anteriormente. (Archivos CD 2 en anexo N°3)

### **3.5. Procesamiento y análisis de datos:**

El procesamiento llevado a cabo consistió en la grabación de los momentos de planificación en los niveles sala cuna, medio menor y medio mayor, posterior a esto se solicitaron los documentos de planificación de los niveles ya mencionados, se filmó la ejecución de las experiencias, se procedió a analizar los documentos. Luego fueron elementos de análisis las aplicaciones de una de las experiencias planificadas en cada nivel educativo, para analizar según los principios del DUA: de afecto, de estrategia y de reconocimiento y las preguntas orientadoras correspondiente a cada uno: “por qué”, “qué” y “cómo” (respectivamente), en cuanto a la posible incorporación del currículo familiar en la ejecución de la experiencia.

A continuación, se exponen los pasos realizados para llevar a cabo el análisis:

Paso 1: Se recolectaron los videos de los momentos de planificación y la ejecución de las experiencias de aprendizajes, además de los documentos de estas.

Paso 2: Luego se realizaron tablas de análisis de los videos y los documentos de planificación en base a los principios de afecto, estrategia y reconocimiento (extraídas desde el entramado de proyectos, 2015). (CD 2 Anexo N°4)

Paso 3: De este análisis se seleccionaron hallazgos los cuales fueron destacados. (CD 2 Anexo N°5)

Paso 4: A partir de lo anterior se crearon subcategorías de análisis para los hallazgos anteriores y se seleccionó el más representativo para crear un cuadro general. (CD 2 Anexo N°6)

Paso 5: Luego se realizó la triangulación de los hallazgos seleccionados.

Paso 6: De acuerdo a lo anterior se realizaron conclusiones y discusiones de lo recabado.

**Tabla 8: Cuadro resumen marco metodológico.**

<b>Cuadro Resumen</b>	
<b>Espacio</b>	Jardín Infantil Los Molinos, Villa Alemana, Región de Valparaíso
<b>Tiempo</b>	- Marzo – Julio (Observación participante)
	- Septiembre (Presentación Metodología de Trabajo)
	- Octubre (Registros audiovisual)
	- Noviembre - Diciembre (Resultados y Conclusiones)
<b>Paradigma</b>	Paradigma Interpretativo
<b>Enfoque</b>	Enfoque Cualitativo
<b>Diseño</b>	Estudio de Caso Instrumental/ Observación participante
<b>Participantes</b>	
<b>Participantes</b>	Directos: Educadoras de Párvulos, agentes educativos, de los niveles medio mayor, medio menor y sala cuna
	Indirectos: Familias, niños y niñas de los niveles medio mayor, medio menor y sala cuna

<b>Categoría de análisis</b>	
<b>Deductivas</b>	Currículo familiar
	Aula inclusiva
<b>Inductivas</b>	Entramado de Proyectos
<b>Instrumentos de Recolección</b>	
<b>Medio Audiovisual</b>	El medio audiovisual se utilizó para grabar los momentos de planificación y la aplicación de las experiencias de aprendizaje en los diferentes niveles antes ya mencionados
<b>Documento Escrito</b>	Los documentos escritos (planificaciones) se utilizaron como medios para plasmar las experiencias de aprendizajes
<b>Procesamiento de Datos</b>	
<b>Procesamiento</b>	- Grabación momentos de planificación
	- Solicitud de los documentos de planificación
	- Filmación ejecución de experiencias
	- Hallazgos
	- Conclusiones y discusiones

Fuente: Elaboración propia.

Con información extraída de Taylor y Bogdan (1994), García (2011) & Carvajal (2013).

## CAPITULO IV: RESULTADOS

### HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para realizar los análisis de esta investigación utilizaremos como categorías de estudio los principios del DUA, los cuales son principio de afecto, reconocimiento, y de estrategia. De estos se desprenden las siguientes subcategorías:

**Tabla 9: Categorías y subcategorías de hallazgos.**

Categoría	Subcategorías momento y documento de planificación	Subcategorías momento de ejecución
<b>Afecto</b>	Confianza	Fondos de conocimientos
	Generación de vínculos afectivo pedagógico	
	Fondos de conocimientos	
	Estrategia de vínculo pedagógico	
<b>Estrategia</b>	Objetivos de acción de aprendizaje	Relación familia-escuela
	Estrategias diversificadas de participación familiar	Estrategias diversificadas de participación familiar
	Estrategias de automonitoreo familiar	Objetivo de acción en conjunto con las familias en pos del aprendizaje
		Estrategia de automonitoreo familiar



<b>Reconocimiento</b>	Medios de apoyo para las familias en el proceso de aprendizaje	Comunicación efectiva con las familias
	Vocabulario apropiado para la comunicación familia-escuela	Proveimiento de medios para la presentación de aprendizaje a las familias
		Contextualización del material

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado se presentan y analizan los hallazgos encontrados en nuestra investigación, los cuales fueron clasificados según las subcategorías y subcriterios correspondientes a los principios de afecto, estrategia y reconocimiento pertenecientes al DUA, que forman parte del sustento de nuestra investigación al hablar de aula inclusiva.

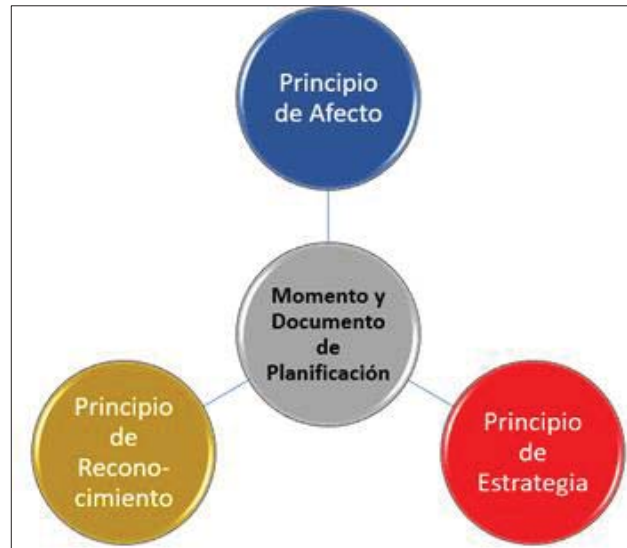
A partir de los hallazgos encontrados, se seleccionarán el más representativo para cada subcategoría (ver anexos), los cuales se expondrán a continuación en cada subcategoría correspondiente a cada uno de los principios.

Estos hallazgos fueron extraídos a partir del análisis del documento de planificación, de documento audiovisual correspondiente al momento de planificación y ejecución de una experiencia pedagógica, en cada uno de los tres niveles: sala cuna mayor, medio menor y medio mayor del Jardín Infantil y Sala Cuna Los Molinos de Villa Alemana.

### **Momento y documento de planificación:**

A continuación se presentan y analizan los hallazgos encontrados en los principios de afecto, estrategia y reconocimiento en la grabación correspondiente al momento y documento de planificación.

**Figura 1:** Categoría del momento y documento de planificación.



Fuente: Elaboración propia

### **1. Principio de afecto:**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “contextualizar la atención y el compromiso con el aprendizaje, fundamentado en las bases neurológicas que determinan que un cerebro necesita sentir para aprender” (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Julio & Mohammad, et al. 2015). Es por esto que se debe considerar al momento de planificar y de ejecutar las experiencias de aprendizajes, a las familias y sus contextos, para así entregar diversas opciones a los párvulos, donde se involucren sus experiencias previas, aspectos culturales y emocionales con la finalidad de impactar significativamente en el proceso de aprendizaje (Julio & Mohammad, et al. 2015).

El principio de afecto se conforma por 4 subcategorías, las cuales se presentarán a lo largo de este capítulo:

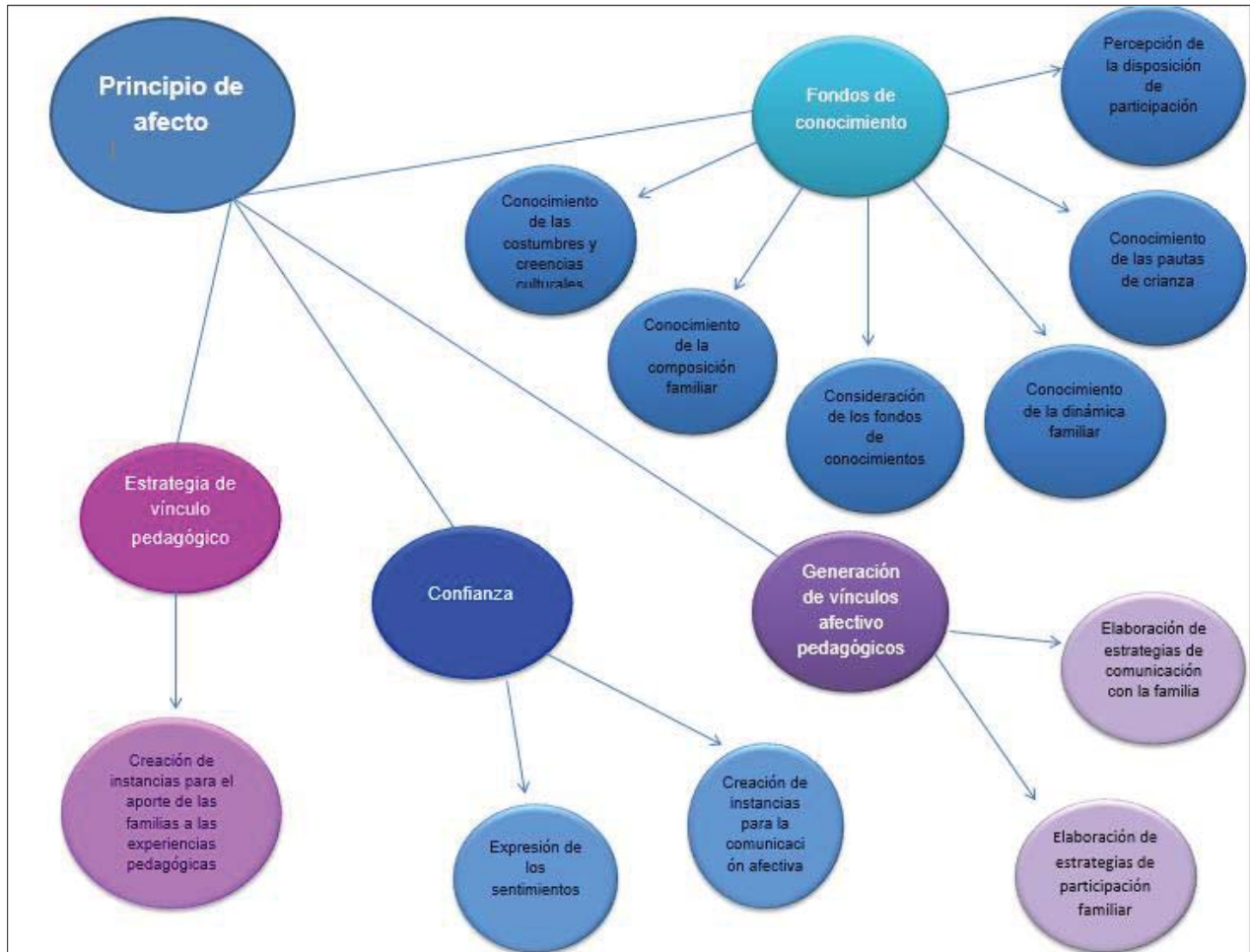
**Figura 2: Subcategorías del principio de afecto en el momento de documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, cada una de las cuatro subcategorías del Principio de Afecto se divide en subcriterios, los cuales se presentan en la siguiente figura:

**Figura 3: Subcriterios del principio de afecto en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

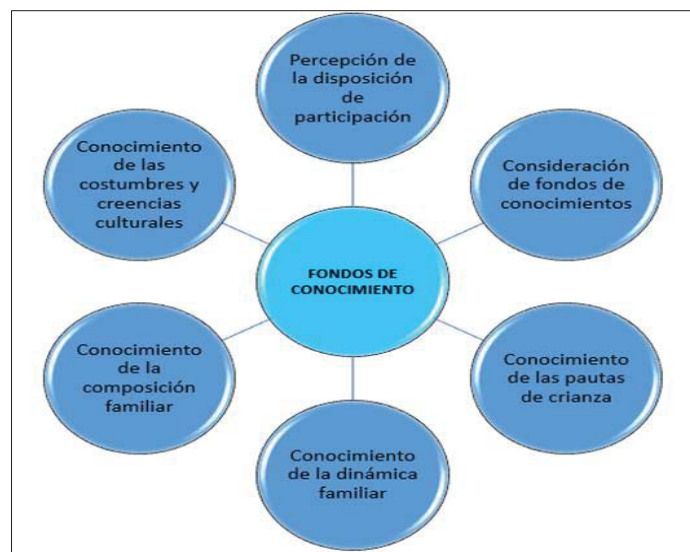
### 1.1 Fondos de conocimientos

En esta tesis hemos decidido hablar de fondos de conocimientos que Vélez e Ibáñez (1983) definen como las habilidades, destrezas, informaciones, conocimientos y a las redes sociales de intercambio que los hogares acumulan como resultado de su experiencia vital. Esto lo hemos considerado porque creemos que los fondos de conocimientos son esenciales para proporcionar

aprendizajes significativos y coherentes a la realidad de los niños y niñas, lo que asociamos a lo expuesto por González, Moll y Amanti (2005), cuando señalan que considerar estos fondos de conocimientos que poseen los párvulos, se logra al relacionar en la práctica del aula los contenidos escolares con las formas de vida de las comunidades, lo cual permite vincular la escuela con la realidad de los niños y niñas, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

En esta subcategoría de Fondos de Conocimientos hemos encontrado diversos hallazgos clasificados en los siguientes subcriterios:

**Figura 4: Subcriterios de la subcategoría Fondos de Conocimientos en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**1.1.1 Percepción de disposición de participación:** referidas a la opinión que el equipo educativo tiene respecto de la disposición (entenderemos por disposición el compromiso y motivación para ser contemplado en el funcionamiento de un asunto) que presentan las familias de los párvulos y las personas ante las distintas situaciones pedagógicas. Es relevante la

participación de las familias porque como señala Fundación Integra (2014, p. 16) “la participación de las familias en el Jardín Infantil tiene efectos multiplicadores en distintas esferas de la vida comunitaria, ya que un establecimiento educativo que fomenta la participación de las familias, potencia y fortalece el tejido social comunitario” y la percepción de los adultos educadores es relevante porque influye al momento de involucrar y contemplar a las familias en las experiencias pedagógicas.

Respecto a este subcriterio, en los tres niveles educativos, en la instancia de planificación, se aprecia que el equipo educativo menciona un par de familias en cada nivel, cuando el número párvulos de sala cuna son nueve, medio menor veintisiete y medio mayor treintaicuatro, de manera contraria se puede apreciar en el documento de planificación, como lo señala el siguiente discurso del nivel medio menor:

*“Podría ser a la señora Evelyn, la mamá de la Tabatha, la otra mamá que tiene disposición es la señora Elizabeth”*  
EPMME (23:00)

Es relevante la percepción que tiene el equipo educativo sobre la disposición a la participación de las familias, en donde se muestra que sólo un par de ellas se manifiestan (participación de dos familias en un universo de veinticuatro), sin mencionar el por qué o las razones de su consideración, se deduce que se carece de una reflexión o cuestionamiento respecto a la participación reducida de las familias del nivel, lo cual podría implicar que posiblemente se recurra en otras ocasiones a las mismas familias, sin convocar a la totalidad de estas, ya que según sus percepciones previas solo van a colaborar algunas familias específicas, excluyendo al resto de ellas. Esto a su vez excluye a algunos párvulos de la posibilidad de vivenciar un aprendizaje afectivo y motivador a partir de la participación de sus familias en las experiencias de aprendizaje.

Que el equipo educativo no incentive a las otras familias a participar del aprendizaje de los niños y niñas podría generar una falta de motivación familiar y la generación de una percepción de consideración escasa por parte de las familias.

**1.1.2 Consideración de fondos de conocimientos:** se refiere a tener presente tanto en el momento de planificación como en el documento de ésta, la consideración (entenderemos por consideración, el dedicar atención a algún dato específico) de estos fondos de conocimientos, los cuales son los que dan a conocer la cultura que poseen los niños y las niñas (Moll, 1997). Es relevante que en el documento de planificación se consideren los fondos de conocimientos, siendo estos la base de una enseñanza, ya que, “las familias con sus entornos sociales hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimientos, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186).

Respecto a este subcriterio se puede apreciar que no se evidencia consideración de los fondos de conocimientos en el momento de planificación en equipo en ninguno de los niveles, además de observarse que sólo se encuentra en el documento de planificación de los niveles medio menor y medio mayor, evidenciándose en los siguientes hallazgos:

“Conversar acerca de las familias y sus tradiciones  
¿Quiénes forman tu familia? ¿Cómo son? ¿Cómo realizan  
las fiestas en tu casa?” (DPMMA)

Siendo relevante la consideración de fondos de conocimientos en el documento de planificación, por parte del equipo educativo hacia el contexto familiar de los niños y niñas, podemos apreciar en el anterior hallazgo la cual considera los fondos de conocimientos culturales de los

niños y las familias de estos, mediante preguntas que buscan potenciar en los párvulos las nociones de la conformación familiar y sus tradiciones, que permitirá el desarrollo de los conocimientos culturalmente relacionados con sus familias. Se encuentra presente este subcriterio en dos de los tres niveles, lo cual podría implicar, que el nivel que no considera los fondos de conocimientos en el documento de planificación, no estaría realizando la base de una enseñanza ligada a la cultura familiar por lo cual no estaría favoreciendo el aprendizaje cultural y familiar de aquellos niños y niñas con distintas realidades, dejando de lado la oportunidad de brindar aprendizajes significativos en base al contexto y realidad de la niña o niño y sus familias.

El hecho de que la consideración de los fondos de conocimientos se presente sólo en el documento de planificación de dos niveles, demuestra que existe una internalización de los conceptos, ya que lo aprecian considerable para abordar, pero sin embargo cabe destacar que el no mencionarlo en el momento de planificación determina el caso de que no se aborda de una manera óptima, y que tampoco existe una profunda reflexión en cuanto a los fondos de conocimientos que poseen los niños y niñas.

**1.1.3 Conocimiento de las pautas de crianza:** este subcriterio hace referencia a la información que el equipo educativo tiene respecto a las costumbres, valores y hábitos que tienen las familias para cuidar, criar, y educar a cada uno de los niños y niñas. Como señala Comella (2009), la familia es el contexto inicialmente responsable del proceso educativo de los niños y niñas, en ellas se dan las primeras pautas socializadoras y los primeros aprendizajes, por lo que es necesario, como educador de ese niño o niña, mantenerse informado respecto al modo en que cada familia ha decidido guiar la crianza del párvulo para no descalificar las pautas



utilizadas y apoyar a las familias en los casos pertinentes en beneficio de los niños y las niñas.

Respecto a la información recabada en la recolección de datos, no se evidencia conocimiento alguno respecto a las pautas de crianza en los niveles medio mayor ni medio menor, tanto en el momento de planificación como en los documentos de estas, pero cabe destacar que el nivel sala cuna solamente menciona en el momento de planificación estar en conocimiento de alguna de las pautas que poseen las familias. Lo mencionado anteriormente, lo podemos apreciar en el siguiente discurso de la educadora de párvulos del nivel sala cuna, respecto a lo que la madre de una niña del nivel le comenta en relación a sus hábitos en el hogar:

*“Yo me baño, me voy a bañar, y yo me meto con la Vale en el baño y la siento ahí y le paso un papel nomas, papel higiénico y ella lo rompe” EPSC (54:57)*

Según lo mencionado anteriormente es significativo el conocimiento de las pautas de crianza que posee el equipo educativo, ya que estas demuestran acciones, características o costumbres que poseen sus párvulos y que son relevantes para el desarrollo del trabajo en aula, en donde se muestra que sólo en uno de los niveles considerados se manifiesta el conocimiento de algunas de ellas. El no conocer las pautas de crianzas que poseen las familias podría implicar que el equipo educativo de los niveles medio menor y medio mayor, pase a llevar y no respete aquellas pautas que éstas utilizan en la crianza de los párvulos, lo cual al mismo tiempo podría impedir brindarles un apoyo a las familias en este proceso si fuese necesario, así como también impediría la generación de un trabajo colaborativo y coherente entre familia y escuela. Por tanto, podemos deducir que el nivel que estaría en condiciones de actuar sobre dichas pautas (esto por poseer conocimiento de ellas), en

pos del aprendizaje y bienestar de los párvulos, es el nivel sala cuna. Pero al mismo tiempo al no considerar estos conocimientos en el documento de planificación, podrían no ser abordados como decisión pedagógica que favorezca en el aprendizaje de los niños y niñas. A su vez, esto podría implicar que en los párvulos se produzca una falta de coherencia entre lo que sucede en su hogar y en el jardín infantil, pudiendo provocar esto ciertas confusiones, por ejemplo, al no comprender por qué en casa puede actuar de cierta forma y en el jardín no, o a la inversa.

**1.1.4 Conocimiento de la dinámica familiar:** se refiere al conocimiento que debería poseer el equipo educativo para la consideración pedagógica respecto a la rutina y realidad de las familias de cada niño y niña. Es relevante tener un dominio en cuanto a la dinámica que disponen los criadores, porque así, de este modo se posibilita crear una óptima adecuación de la dinámica del jardín infantil bajo el contexto de las familias, tal como lo señala el referente curricular preliminar de Fundación Integra:

*“Es necesario tener un conocimiento acabado de cada una de las familias. Los antecedentes de caracterización recogidos en la Ficha de Inscripción; la información de salud de los niños y niñas; y los datos de la familia de la Ficha de Matrícula, se enriquecen al incorporar elementos que den cuenta del conocimiento de algunas prácticas de crianza, estilos relacionales y dinámica familiar, información que puede ser recabada en una instancia formal y que se va nutriendo en la comunicación cotidiana con la familia.”*  
(Fundación integra, 2014 p. 123)

Respecto a este subcriterio, en dos de los tres niveles educativos se puede apreciar sólo en el momento de planificación, esto se deja entrever en los siguientes hallazgos:

*“Ella me dijo: Yo llego de mi trabajo y me encierro con la Vale en la pieza, por eso yo siempre voy al centro a dar una vuelta, porque seguramente el marido llega tarde” EPSC (54:19)*

*“Pero la mamá de la Abril igual está como con el tiempo un poquito complicada... pero ahora está ocupada, está en el hogar trabajando” AE2MMA (04:22)*

En los niveles expuestos hay un conocimiento por parte del equipo educativo de la dinámica familiar de sus párvulos, pero se evidencia que esto solamente se conoce y comunica en la instancia de planificación, ya que esto no se considera en los documentos de planificación de las experiencias, por lo que no se explicita llevarlo a cabo al momento de la ejecución de la experiencia, constatando que no se produce un actuar pedagógico nutrido en donde estas dinámicas se consideren para el desarrollo de una óptima, pertinente y contextualizada rutina diaria del nivel educativo. Esta situación podría implicar que se mantenga ausente una previa intencionalidad para la congruencia entre contextos familia-escuela en los documentos escritos en las jornadas de planificación, produciendo una escasa reflexión, rigurosidad y consideración permanente de las dinámicas familiares, también al mismo tiempo, para cumplir con fomentar la consideración por parte del equipo educativo de este contexto y planear e intencionar la participación de los criadores en el nivel educativo. Lo que desencadena una carencia en la inclusión con respecto a los diversos contextos de los niños y niñas a la hora de sistematizar las jornadas, que bajo la misma perspectiva provocaría una descontextualización de los aprendizajes de los párvulos.

**1.1.5 Conocimiento de la composición familiar:** hace referencia a la información que el equipo educativo posee respecto a la composición familiar de cada familia de los párvulos, entendiendo la composición familiar como “un grupo de dos o más personas que tienen vínculos de

dependencia entre sí (interdependencia), quienes generalmente -no exclusivamente- fundan sus relaciones en lazos sanguíneos, acuerdos verbales y/u obligaciones mutuas amparadas por la ley” (Baranda, 2011). Esto es relevante ya que cada familia es singular, con sus propias características, las cuales la hacen única. Si consideramos que, como dice MINEDUC (2005), las familias son las primeras educadoras de sus hijos/as, así como también las encargadas de realizar la primera socialización de los niños y niñas que en ella nacen, proporcionándoles un ambiente físico y emocional que intencione el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Entonces al conocer todo esto el equipo podrá propiciar un aprendizaje de calidad y pertinente a los niños y niñas que consideren las diversidades familiares.

Respecto a este subcriterio podemos observar que únicamente en el momento de planificación el equipo educativo manifiesta un conocimiento por la composición familiar de los párvulos, encontrando hallazgos en uno de los tres niveles educativos, correspondiente a sala cuna. Así lo podemos apreciar en el siguiente discurso:

*(Respondiendo a la pregunta sobre hace cuánto tiempo Valentina vive con su abuela) “Como tres años, porque la mamá se enfermó, de este caballero, y se fueron a vivir ellos con ella” EPSC (54:19)*

Es relevante que el equipo educativo posea información en cuanto a la composición familiar de cada párvulo, dada la importancia que releva la familia en la educación de los niños y niñas, debido a que es considerada como el primer educador, por lo tanto, resulta un ente fundamental para propiciar el desarrollo de sus potencialidades y capacidades. Por lo mismo se puede evidenciar que en el nivel medio menor y medio mayor existe una ausencia del indicador implicando que el equipo educativo tiene experiencias de aprendizajes descontextualizadas

a la realidad de los niños/as y sus familias, por ende, no estarían propiciando el desarrollo de aprendizajes significativos y pertinentes a sus realidades, lo que a su vez no permite cumplir con los principios pedagógicos propuestos en las bases curriculares de educación parvularia. Por otro lado también podría perjudicar la manera en cómo se aborda el concepto de familia con los niños y niñas, debido a que se debiese tener un rigor en cuanto al conocimiento y realidad de cada párvulo con el fin de respetar la diversidad de cada tipo de familia existente en el nivel, y considerar estos rasgos para contemplar la posible participación en las distintas actividades que acontecen en el nivel.

**1.1.6 Conocimiento de las costumbres y creencias culturales:** se refiere al entendimiento o los saberes que posee el equipo educativo en torno a los hábitos, inclinaciones y principios ideológicos que poseen las diversas familias de los párvulos. Este conocimiento es importante ya que, como señala Mineduc (2005), dada la importancia de la familia en la vida de toda persona, y en especial en los párvulos, existe la

“necesidad de brindar experiencias de aprendizaje para que identifiquen y respeten las características y la historia de su propia familia; descubran las diferencias y semejanzas con las familias de otros niños, de lugares cercanos y lejanos, y desarrollen un sentido de respeto por la diversidad cultural (...) además de reforzar y apoyar los vínculos familiares, busca también favorecer el sentirse parte de un grupo de referencia mayor, con el cual se comparte formas de vida, valores, costumbres, creencias y prácticas”.

Esto influye en que los niños y las niñas al conocer y valorar las tradiciones, cultura familiar, comunidad, región y país, desarrolla su pertenencia cultural y logran enriquecerse en el respeto a la diversidad. Además, el conocimiento que posee el equipo educativo sobre las

costumbres y creencias de cada una de las familias del nivel, es un conocimiento importante que ayudaría al aprendizaje de los párvulos, permitiéndole al equipo realizar experiencias pedagógicas contextualizadas a los saberes de los niños y niñas.

Respecto a este subcriterio, en uno de los tres niveles educativos en la instancia de planificación en equipo, los adultos manifiestan tener conocimiento con respecto a una creencia religiosa cultural del grupo curso al momento de discutir en torno a una experiencia de aprendizaje, como se evidencia en el siguiente discurso del nivel medio mayor:

*“Muchos de ellos se bautizaron cuando chicos”* EPMMA  
(7:10)

El discurso señalado anteriormente, evidencia un conocimiento de las costumbre y creencias de los niños y niñas del nivel medio mayor con respecto al bautismo; sin embargo, llama la atención que únicamente fueron encontrados hallazgos en el momento de planificación, sin evidenciarse descubrimientos de este subcriterio en el documento de planificación, por lo que se puede apreciar que no se da una relación clara entre el momento de planificación, y el documento de planificación, si se logra apreciar en la ejecución de la experiencia. Sin embargo esto podría implicar que otras oportunidades al no estar involucrando este subcriterio en la planificación, puede ser que no se lleven a cabo experiencias pedagógicas que aborden las experiencias previas y familiares de los párvulos con respecto al conocimiento de las costumbres y creencias culturales, desaprovechando el conocimiento que se pueda tener sobre la vida y familias de los párvulos. En cuanto a los niveles sala cuna y medio menor podemos inferir que estas no son parte del conocimiento del equipo educativo, ya que no son mencionadas en ninguno de los momentos analizados, lo que implicaría que estas no sean abordadas ni consideradas para la creación y el desarrollo de las experiencias,

generando así una exclusión de aquellas costumbres y creencias de los párvulos y sus familias.

## **1.2 Generación de vínculos afectivo pedagógicos**

Al hablar de generación de vínculos afectivos pedagógicos, aludimos a la creación de enlaces afectivos entre docente/escuela y las familias, “resultando evidente el valor de la familia como principal entorno de socialización y como recurso fundamental para los niveles de logro de los niños” (Alcalay, L. et al. 2005). Garantizando una mayor y mejor vinculación en donde se promueve la colaboración entre la escuela y padres (alianza) con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza, permitiéndole “potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños” (Mineduc, 2005, p. 23). Para beneficiar la participación de la familia es necesario desarrollar en ésta un mayor “apego” hacia la escuela, lo que implica ocasionar las condiciones que estimulen una mayor cercanía y colaboración entre ambos sistemas; siendo un elemento central en el apego el “estar disponible” para el otro. Escuelas y padres accequibles y disponibles, siendo más eficientes en la tarea común de educar. (Alcalay, L. et al. 2005)

En esta subcategoría de generación de vínculos afectivos pedagógicos hemos encontrado diversos hallazgos clasificados en los siguientes subcriterios:

**Figura 5: Subcriterios de la subcategoría Generación de vínculos afectivos pedagógicos en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**1.2.1 Elaboración de estrategias de comunicación con la familia:** este subcriterio hace referencia a la creación de instancias para permitir el trabajo en conjunto con las familias de los niños y niñas del nivel, como lo menciona el Referente Curricular, “Fundación Integra reconoce a las familias como los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122), por lo que es esencial compartir con ellos la enseñanza que entrega el jardín infantil, ya que sin el apoyo y refuerzo de la familia es difícil provocar el real impacto en el aprendizaje del niño.

Debido a la importancia que tienen las familias en la educación de los párvulos es que nos parece de suma relevancia buscar diversas estrategias para compartir información respecto a la formación, fortalezas y debilidades de cada niño. Respecto a este subcriterio en uno de los tres



niveles educativos en la instancia de planificación en equipo, los adultos manifiestan algunas estrategias de comunicación con familia, como bien lo señala la educadora de párvulos del nivel sala cuna al momento de planificar las experiencias pedagógicas en el siguiente discurso:

*“A lo mejor eso nos falta, desde lo verbal y desde lo escrito, el detalle: esta semana vamos a usar colorante porque, claro sale la duda que aquella mamá va a ver el delantal y se va a asustar o aquella que va a creer que estamos trabajando con témpera” EPSC: (10:47)*

Es relevante la elaboración de estrategias de comunicación con familia para abordar los asuntos relacionados con los niños y niñas, como se demuestra en el hallazgo del momento de planificación del nivel sala cuna, en el cual existe una reflexión y propuesta para modificar y mejorar las estrategias de comunicación con las familias frente a las experiencias pedagógicas que se realizan en el nivel, aunque cabe destacar que esta, no se hace explícita en el documento de planificación, provocando que se puedan pasar por alto la generación de acciones comunicativas con las familias o la ausencia de estas. Podemos decir, basándonos en los subcriterios anteriores, que esta situación es recurrente y podría deberse a que se crea que estos aspectos no son necesarios de plasmar en los documentos por haber sido conversados con anterioridad con el equipo educativo.

Por otro lado, no se aprecian hallazgos en los niveles medio menor y medio mayor en el momento de planificación, ni en el documento de las experiencias de estas, por lo cual podemos decir que al no estar presente, se dificulta la comunicación óptima entre el equipo educativo y las familias, lo cual podría provocar a su vez la ausencia de un trabajo colaborativo entre familia y escuela, excluyendo a aquellas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos.

**1.2.2 Elaboración de estrategias de participación familiar:** se refiere a la creación de experiencias pedagógicas por parte del equipo educativo, pensadas en el momento de planificación, buscando conseguir la participación de las familias en el aula. Es importante lograr mediante diversas estrategias que las familias participen en las experiencias de aprendizajes, ya que:

“La educación parvularia –otro importante agente socializador– así lo ha entendido y, en ese sentido, considera la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas como una necesidad y un derecho. Por tanto, resulta evidente la importancia de la articulación entre ambas instituciones ya que, de no producirse, se podrían dar incongruencias y/o discontinuidades en el proceso de socialización que ponen en riesgo la educación como proceso significativo en la vida de los sujetos” (Reca y Ávila, 1998; JUNJI, 2010).

La elaboración de estrategias de participación familiar influye en el favorecimiento del apego de los estudiantes con la institución educativa en donde prima la percepción de este como un lugar en que son acogidos y en el que se les entregan oportunidades para su crecimiento en los aspectos afectivo, cognitivo y social (Alcalay, L. et al. 2005). A su vez, esto influye en que al proporcionar estrategias de participación familiar, idealmente diferenciadas, se proporcionan posibilidades para que las familias independiente de sus diversas realidades puedan sentirse y formar parte de la construcción conjunta del aprendizaje de los niños y las niñas.

Respecto a este subcriterio, en dos de los tres niveles educativos en la instancia de planificación en equipo, se logró abordar alguna estrategia de participación familiar y únicamente en uno de los niveles

(medio menor) se logró apreciar explícitamente esta estrategia además en el documento de planificación:

*¿Y si invitamos a un papá? Y que venga a contar un cuento de lo que a él se le ocurra” EPMME (21:49)*

Ambiente educativo (día viernes): “Invita a un padre a contar cuento de las plantas” (Documento de planificación MME)

Es relevante que el equipo educativo realice diversas estrategias para que las familias participen en el proceso de enseñanza de los párvulos dentro del establecimiento, donde se muestra que en el nivel medio menor se aborda tanto en el momento de planificación como en el documento de esta, por lo cual estas estrategias de participación beneficiarían directamente en el aprendizaje de los niños y niñas, ya que las experiencias toman sentido para ellos y sus familias; sin embargo sólo se propone invitar a un participante, excluyendo a las otras 23 familias de esta invitación, por ende, también se impide la posibilidad a los otros niños y niñas de poder vivenciar el aprendizaje junto a sus familias, generando mayor afecto y significado.

Al invitar a las familias a participar, provocará que estas se sientan consideradas en el proceso de aprendizaje de los párvulos, permitiéndoles a la vez comprender aquello que se aborda en el jardín infantil. Si esto se produce el equipo educativo podría entregarles herramientas a las familias para que estas logren contribuir al aprendizaje de los párvulos.

En relación a las estrategias solo se menciona una de carácter presencial, careciendo en la reflexión de estrategias no presenciales que aporten al aprendizaje de los párvulos, lo que podría implicar que en el nivel educativo se comprenda la participación netamente como presencial,

desfavoreciendo a aquellas familias que por diversos motivos no pueden participar de estas instancias.

### **1.3 Confianza**

Al hablar de confianza nos referimos al sentimiento que se debe generar en las familias durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Aquellas relaciones que se constituyen entre padres y profesores, es necesario cuidarlas, y los vínculos que se desarrollen entre ambos dependerá de las dos partes. Quizás lo más significativo para una buena convivencia entre padres y profesores es la confianza mutua, lo cual supone deponer actitudes ofensivas y defensivas, manteniendo una actitud abierta y honesta (Alcalay, L. et al. 2005). La construcción de relaciones colaborativas y de confianza entre los docentes, las familias y miembros de la comunidad; invita a la participación y a la acogida de los criadores

“cuando el equipo-escuela establece relaciones de cercanía y confianza con los padres, reconociéndolos como compañeros o socios en el desarrollo educacional de los niños, aumenta el deseo de los padres de comprometerse e influye en la manera en que participan en la educación de sus hijos”.  
(Fundación Educacional Arauco /Cedep, 1998)

En esta subcategoría de confianza hemos encontrado diversos hallazgos clasificados en los siguientes subcriterios:

**Figura 6: Subcriterios de la subcategoría Confianza en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**1.3.1 Creación de instancias para la comunicación afectiva:** se refiere a las estrategias utilizadas o a los ambientes que se proporcionan por el equipo educativo para favorecer una comunicación afectiva con las familias que contribuya al aprendizaje y bienestar de los párvulos. Es importante crear instancias para la comunicación afectiva, porque como señalan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia: “cabe tener presente que los apoderados son los que más conocen a sus hijas e hijos, por lo que la información que aportan tiene especial importancia” (Mineduc, 2005, P. 111). Esto influye en que el equipo pedagógico debe tener en cuenta información que pudiese ser relevante al momento de tratar con los párvulos, sin embargo, muchas veces las familias pudiesen determinar si la dan a conocer o no, a partir de la confianza y el acogimiento que perciban por parte del equipo educativo, para esto, el espacio físico y las instancias de comunicación proporcionadas a las familias se creen fundamentales.

Respecto a este subcriterio, en uno de los tres niveles educativos, en la instancia de planificación de equipo, el equipo educativo da a conocer una instancia de comunicación proporcionada a las familias que ha sido utilizada en el nivel. Como lo señala el siguiente discurso de sala cuna:

*“Te acuerdas que una vez le hice la entrevista, que ella se puso a llorar que no tenía buena relación con la familia”.*

EPSC (54:10)

Es relevante que el equipo educativo cree instancias para comunicarse afectivamente con las familias, ya que estas generan confianza entre familia y el profesional educativo, creando lazos y abriendo paso a la generación de una comunicación más eficaz, como se demuestra en este hallazgo, donde al crear esta situación que le brinda confianza a una madre, ella da a conocer sus emociones y explica su situación familiar, lo cual le permite al agente educativo permanecer al tanto de lo vivido por los párvulos en sus hogares y apoyarlos en el caso que sea necesario a través de medidas pedagógicas. La creación de estas instancias de comunicación afectiva implica que los agentes educativos de este centro puedan conocer más sobre los párvulos, sus familias y el contexto de estas, ya que muchas veces las familias pudiesen determinar si comunicar esta información o no a partir de la confianza y el acogimiento que perciban por parte del equipo educativo, lo cual podría permitir la conformación de una alianza entre familia y escuela que permita un trabajo colaborativo en beneficio del aprendizaje de los niños y las niñas. Se puede deducir que solo el nivel sala cuna genera instancias en donde se permite la expresión de sentimientos por parte de las familias, pero estas no son abordadas a través de sus documentos de planificación, lo que implicaría que no se incluya la información recabada en las entrevistas con las familias, para luego ser transformada como decisión

pedagógica y así proporcionar un currículo familiar acorde a la particularidad de cada párvulo. Sin embargo, cabe señalar que en el nivel sala cuna se hace alusión a una sola estrategia utilizada (entrevista), lo que se podría deber a que posiblemente el equipo educativo desconozca de otras estrategias para la generación de estas instancias. Por otro lado se aprecia que las estrategias de creación de instancias para la comunicación afectiva no se hacen presente en los niveles medio menor ni medio mayor, por lo que inferimos que en ambos niveles no se estarían generando instancias para la comunicación afectiva, por ende, no se estaría abordando la relevancia de la familias como primer educador de los niños y niñas, para brindar aprendizajes más afectivos a través de la correcta incorporación del currículo familiar.

**1.3.2 Expresión de los sentimientos/afectos:** se refiere a la relación de confianza entre el equipo educativo y las familias de los niños y niñas, la cual se realiza mediante la expresión de sentimientos (entenderemos por expresión de sentimiento, el apreciar la manifestación del sentir hacia otra persona). Es relevante que el equipo educativo y las familias expresen sus sentimientos y aprecio, logrando motivar el trabajar en equipo, ya que “Fundación Integra reconoce a las familias como los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122), por ende debemos valorar y relacionarnos con las familias de nuestros párvulos, ya que es considerada como un facilitador de los aprendizajes en los niños y niñas, siendo pertinente realizar un trabajo colaborativo basado en una buena convivencia.

Respecto a este subcriterio en dos de los tres niveles en el momento de planificación, el equipo educativo manifiesta afecto o dan a conocer instancias proporcionadas a una familia para la expresión de sus emociones o sentimientos, tomando en cuenta que el número de estas es:

en sala cuna diez, nivel medio menor veintisiete y nivel medio mayor treinta y tres. La expresión de los sentimientos por parte de las familias lo podemos evidenciar en el siguiente hallazgo del nivel sala cuna:

*“Que ella se puso a llorar que no tenía buena relación con la familia” EPSC: (54:10)*

Se logra apreciar que en dos de los tres niveles se ofrecen instancias para la expresión de sentimientos por parte de las familias y luego estas se comunican con respeto al resto del equipo educativo en los momentos de planificación de experiencias, lo que demuestra que por parte del equipo educativo se considera la relevancia de conocer los sentimientos y emociones de las familias para el proceso pedagógico de los párvulos. Por ende, este hallazgo de sala cuna se relaciona directamente con el subcriterio “creación de instancias para la comunicación afectiva”. Sin embargo, se logra evidenciar que esto no se considera en el documento de planificación, ya que no se describen en él acciones concretas que favorezcan la expresión de sentimientos y/o afectos hacia las familias.

Esto podría implicar que las familias del nivel sala cuna posean confianza con el equipo educativo y por ende se establezca una relación basada en la sinceridad y el reconocimiento del otro como ser integral que merece ser valorado, es decir, las familias pudiesen encontrar en el jardín infantil un apoyo a sus vivencias cotidianas, lo cual enriquecería el trabajo colaborativo entre familia- escuela.

#### **1.4 Estrategias de vínculo pedagógico**

Esta subcategoría hace referencia a la forma en que el equipo educativo crea instancias para establecer una relación cercana con las familias de los niños en pos de un óptimo aprendizaje para ellos.



Fundación Integra reconoce que para la construcción de una educación de calidad, se hace necesaria una estrecha alianza entre comunidad y familia, la cual, nace desde el diálogo y posterior consenso entre los diferentes actores involucrados, por ende, el trabajo en redes se señala como esencial para el aprendizaje de los niños y las niñas, quienes a su vez se consideran personas co-constructoras activas de su cultura y de su identidad (Fundación Integra, 2014), por lo que considerando esto es que se hace evidente la importancia de mantener el vínculo con las familias para que puedan aportar al aprendizaje de los niños, ya que la enseñanza exclusiva y aislada del jardín infantil no es suficiente para una educación de calidad para los párvulos.

En esta subcategoría de estrategia de vínculo pedagógico hemos encontrado un hallazgo clasificado en el siguiente subcriterio:

**Figura 7: Subcriterio de la subcategoría Estrategia de vínculo pedagógico en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**1.4.1 Creación de instancias para el aporte de las familias a las experiencias pedagógicas:** se refiere a las estrategias que el equipo educativo elabora para brindar espacios para el aporte familiar en las experiencias de aprendizajes de los niños y niñas (entendiendo aporte como una contribución entregada por alguna persona, la cual puede ser material o una acción). Es relevante la creación de estas instancias que brinden un vínculo pedagógico familia-escuela, ya que como señala MINEDUC (2005), se enriquecen los contenidos de las experiencias de aprendizajes, asegurando mayor coherencia en los aprendizajes más relevantes, esto por ser planteados como una labor en común, es por ello la importancia de que las planificaciones, “junto con responder a un proceso técnico que lidera el educador, convoquen, recojan y reflejen las aspiraciones y aportes de los diferentes miembros de la comunidad educativa, en especial de las familias, respecto a los niños” MINEDUC, 2005, p. 91).

En relación a este subcriterio en uno de los tres niveles educativos, específicamente medio mayor, se pudo evidenciar tanto en el momento de planificación, como en el documento de planificación, la creación de instancias para el aporte de las familias en las experiencias de aprendizaje, como se evidencia en el siguiente discurso del nivel medio mayor:

*“¿Invitemos a las abuelitas? (...) anotemos quién tiene una grabación... por ejemplo sale grabado cuando está embarazada, después cuando nace, cuando ya está afuera de la guatita” AE1MMA (10:01)*

Ambiente educativo:

“Fotografías (eventos familiares)” (DPMMA)

A partir del hallazgo anterior podemos señalar que el nivel medio mayor considera como estrategias que permiten integrar a las familias en las experiencias diseñadas, la invitación de las abuelitas al aula y la solicitud a las familias de grabaciones relacionadas al proceso de embarazo. A su vez, en la planificación se considera la participación de los diversos miembros que conforman la comunidad educativa a través de la utilización de fotografías de eventos familiares, lo cual pudiese proporcionar un aprendizaje más significativo y afectivo que logren favorecer el aprendizaje de los párvulos tal como se ha señalado en la cita de MINEDUC (2005). Sin embargo, cabe señalar que si bien se hace presente la creación de instancias para el aporte de las familias a las experiencias pedagógicas en el momento de planificación a través del diálogo entre el equipo educativo, al momento de registrarlo en el documento de planificación, no se consideran los aportes de una de las técnicas para la invitación de las abuelitas, así como tampoco para la utilización de material audiovisual que dé a conocer el proceso de embarazo de las mujeres que componen las familias de los párvulos, lo que a su vez no es considerado al momento de la ejecución de experiencias. Por otro lado, se registra en la planificación la utilización de fotografías familiares, las cuales son consideradas en la experiencia de aprendizaje llevada a cabo. En relación a las experiencias que no se evidencian en la ejecución observadas en aula, implicaría que la creación de instancias que incorporan la participación de las familias no se logre desarrollar para favorecer el aprendizaje de los párvulos, sin embargo, se debe señalar que el nivel educativo posee potencialidad para que esto logre ser llevado a cabo, ya que al momento de discutir sobre la planificación del nivel se evidencian múltiples estrategias para lograr la consideración de las familias en las experiencias de aprendizajes.

En relación a los niveles sala cuna y medio menor no hacen mención de estrategias para la participación familiar al momento de

planificar y tampoco al momento de ejecutar las experiencias de aprendizajes, por ende, no cumplen con lo señalado por MINEDUC (2005), lo que implica desaprovechar instancias que podrían enriquecer el aprendizaje significativo de los párvulos.

## **2. Principio de estrategia**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “proveer de múltiples medios para la acción y expresión del aprendizaje” (Julio & Mohammad, et al. 2015), esto, ya que como señala el principio pedagógico de singularidad (MINEDUC, 2005), todo niño y niña tiene características únicas, fortalezas e intereses que lo hacen singular, por tanto tiene un ritmo y estilo propio de aprendizaje. En este proceso de enseñanza es importante que el equipo educativo incluya a las familias de los párvulos, ya que las familias son “los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122), y para lograr un óptimo aprendizaje el docente debe informarlas sobre los objetivos pedagógicos para los párvulos, generar espacios y estrategias para la participación e incorporación de éstas en las experiencias de aprendizajes.

El principio de estrategia se conforma por tres subcategorías:

**Figura 8: Subcategorías del Principio de Estrategia en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

## 2.1 Objetivos de acción de aprendizaje

En la presente tesis hemos decidido hablar de objetivos de acción de aprendizaje que se da al “Potenciar la participación permanente de la familia en función de la realización de una labor educativa conjunta, complementaria y congruente, que optimice el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños” (Mineduc, 2005, p. 23). Es decir, el actuar pedagógico en conjunto con las familias de los niños y niñas, posibilita una enseñanza pertinente, favoreciendo así un aprendizaje duradero y con sentido para los párvulos, ya que “Lograr el desarrollo pleno y el aprendizaje significativo de niños y niñas, entre tres meses y cuatro años de edad a través de un proyecto educativo de calidad con la participación activa de los equipos de trabajo, familias y comunidades” (Fundación Integra, 2014).

En esta subcategoría de objetivos de acción de aprendizaje hemos encontrado hallazgos clasificados en el siguiente subcriterio:

**Figura 9: Subcriterio de la subcategoría Objetivos de acción de aprendizaje en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**2.1.1 Conocimiento del aprendizaje pedagógico al trabajar con familia:** este subcriterio alude al conocimiento que existe por parte del equipo educativo sobre la realidad de las familias y la sistematización de los aprendizajes acordes al contexto familiar para ser intencionados en el trabajo con familia y enriquecer el aprendizaje de los párvulos.

Estos fondos de conocimientos, que en palabras sencillas define en un seminario Luis Moll (2013), como “los conocimientos que existen en los hogares de los niños con los cuales trabajamos”, deben ser considerados en la educación formal, ya que son los recursos que dispone y que forman su modo de interpretar y ver su mundo (Guitar, *et al.*, 2012). Esto resulta importante debido a que se necesita tener una panorámica o noción del contexto en el cual está inmersa la familia para escoger así adecuadamente los aprendizajes esperados que se trabajarán en conjunto a ellas, potenciando así a los niños y las niñas.

Este subcriterio se puede apreciar solo en el nivel medio mayor, en donde se evidencia lo siguiente:

*“La idea es que ellos traigan como fotos de cumpleaños, de eventos de familias” “porque dice apreciar su vida personal y familiar y las formas de vida de otros” EPMMA (01:08)*

Es relevante que el equipo educativo tenga claro y sistematice los aprendizajes de los párvulos acorde al contexto familiar, porque así como se demuestra en el hallazgo, se logra tener la noción de la realidad en que viven éstas, ocasionando que al momento de trabajar con las familias, se permita aclarar los objetivos y la intencionalidad de lo que se pretende lograr al solicitar su colaboración y participación en el aprendizaje de los niños y niñas. Sin embargo, cabe destacar que en el nivel medio mayor, no se evidencia hallazgos en el documento de planificación, lo cual podría implicar que al no existir un registro claro en el documento, pueden ser olvidadas las estrategias conversadas en el momento de planificación y por ende no ejecutadas con los niños y niñas. Por otro lado cabe destacar que sólo se considera en el nivel medio mayor, lo cual podría implicar que en los otros niveles la participación y colaboración que se solicite a las familias no sea congruente con la intencionalidad de los aprendizajes esperados a abordarse con los párvulos, o bien que no se considere a los criadores en este proceso, generando que el aprendizaje intencionado no sea pertinente y significativo para los niños y niñas.

## **2.2 Estrategias diversificadas de participación familiar**

Respecto a los modos y estrategias que se emplean por parte del equipo educativo para trabajar con las familias de manera conjunta en pos del bienestar y aprendizaje de los niños y niñas, Fundación Integra destaca este vínculo como una “relación de alianza con las familias; cercana, de confianza y apoyo mutuo a favor de los niños y las niñas, donde se reconocen sus recursos, sus fortalezas y las oportunidades para superar las condiciones adversas que implica la situación de pobreza o vulnerabilidad social en que se encuentran” (Fundación Integra, 2011, p. 12).

Lo anterior es fundamental debido a que las familias son los primeros y permanentes educadores de los niños y niñas, el contexto inmediato y actor fundamental que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio, facilitando a la vez los aprendizajes para desencadenar un desarrollo integral en ellos. Al igual, bajo la misma perspectiva Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2001, p. 13) manifiesta la importancia de la tarea educativa compartida entre la familia y la Educación Inicial, teniendo en cuenta que este complemento amplía las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

En esta subcategoría de estrategias diversificadas de participación familiar hemos encontrado hallazgos clasificados en los siguientes subcriterios:

**Figura 10: Subcriterios de la subcategoría Estrategias diversificadas de participación familiar en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.



**2.2.1 Solicitud de colaboración presencial a las familias:** este subcriterio se refiere a la necesidad de trabajar colaborativamente entre la institución educativa y las familias, incentivando a que se involucren en la participación del proceso enseñanza- aprendizaje de los niños y las niñas, lo cual se realizará de manera presencial en el establecimiento educativo. “Fundación Integra reconoce a las familias como los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122). Por lo cual realizar intervenciones presenciales con la familias en el aula, permitiría involucrar a las familias con el aprendizaje y en el desarrollo de los niños y niñas con la finalidad de proporcionar aprendizajes significativos y que perduren en el tiempo.

Respecto a este subcriterio, en dos de los tres niveles educativos, en la instancia de planificación en equipo, se logró propiciar a lo menos una estrategia de colaboración presencial a las familias y únicamente en uno de los niveles (medio menor) se logró apreciar esta estrategia en el documento de planificación, lo cual se evidencia en los siguientes hallazgos:

*“¿Y si invitamos a un papá? Y que venga a contar un cuento de lo que a él se le ocurra” EPMME (21:49)*

Ambiente educativo (día viernes): “Invita a un padre a contar cuento de las plantas” (Documento de planificación NMME).

En relación a lo que se ha expuesto podemos decir que el nivel medio menor es el único nivel que considera tanto al momento de planificar y a la vez plasma en el documento de planificación el trabajo colaborativo con las familias de forma presencial, sin embargo, cabe señalar que se hace mención a la invitación de las familias de los párvulos en sólo una experiencia de aprendizaje de los diez días

planificados, excluyendo de dicha participación a los integrantes de otras treinta y dos familias, lo que a la vez excluye a treinta y tres niños y niñas de poder vivenciar una experiencia de aprendizaje con mayor significado, más coherente y cercana a su realidad. Por otro lado podemos señalar que el nivel sala cuna no hace mención alguna a esta participación, lo cual podría desfavorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los párvulos, ya que las familias son los primeros y permanentes educadores que acompañan y guían en el adquisición paulatina y el reforzamiento de los aprendizajes. Esto a su vez podría implicar que no exista una comunicación entre familia y escuela, por lo tanto las familias podrían desconocer lo que se aborda en el jardín y lo que los párvulos aprenden, produciéndose así la inexistencia de un trabajo colaborativo entre familia y escuela. En cuanto al nivel medio mayor, sólo se considera la participación presencial de las familias al momento de planificar en equipo, pero no es traspasado aquello que se aborda al documento de planificación, lo cual podría implicar que esto no sea ejecutado como una decisión pedagógica, incluso podría ser olvidado con el paso del tiempo y por ende no ser abordado en el momento de ejecutar las experiencias de aprendizaje.

**2.2.2 Solicitud de colaboración no presencial a las familias:** este subcriterio hace referencia a la necesidad de involucrar a las familias en el proceso de enseñanza sin la necesidad de asistir al nivel educativo, entregando oportunidades a las familias que por trabajo u otro motivo, no pueden aportar a las experiencias pedagógicas que se realizan presencialmente, sin embargo, al conocer lo significativo que es para el aprendizaje del niño y la niña el vínculo del aprendizaje con su realidad particular, se crea una modalidad alternativa de colaboración para las familias, ya que es importante considerarlas de algún modo, pues “la educación parvularia comparte con la familia la labor educativa (...) volviéndose fundamental que se establezcan líneas de trabajo en común y

se potencie el esfuerzo educativo que unas y otras realizan en pos de las niñas y de los niños” (Mineduc, 2005) lo cual impactaría positivamente en el aprendizaje de los niños y las niñas.

La colaboración no presencial se puede realizar de diversas maneras, tanto como informando y entregando estrategias a las familias para la continuidad del trabajo realizado en el hogar y el jardín infantil, como solicitando a las familias confeccionar material didáctico en conjunto con el niño en el hogar para que sea utilizado en el jardín. Todas las estrategias que permiten involucrar a las familias en la formación que el niño recibe en el jardín, pero que no requieren de la presencia física de la familia en sala, es parte de la colaboración no presencial a las experiencias pedagógicas realizadas por el nivel educativo.

En la recolección de datos pudimos obtener diversos hallazgos que nos permitieron evidenciar la solicitud de colaboración no presencial a las familias en los niveles de sala cuna y medio menor, como lo demuestra el siguiente discurso de la agente educativa del nivel medio mayor en el momento de la planificación de experiencias:

*“Ya está el correo para que los papás manden las fotos”*  
AE1MMA (11:33)

Lo cual también queda registrado en el documento de planificación, en la sección de recursos pedagógicos utilizados para la experiencia:

*“Fotografías (eventos familiares)” NMMA*

A partir de lo señalado, podemos decir que en el nivel medio mayor, se proporciona la utilización de un correo electrónico, el cual es creado por la educadora del nivel, para solicitar a las familias enviar fotos o videos que puedan ser utilizados en la experiencia, esto pudiese ser una

oportunidad para aquellas familias con acceso a medios tecnológicos que quieran hacerse partícipes del aprendizaje de los niños y las niñas, así como también para aquellas que no poseen mucho tiempo para poder participar colaborando de manera presencial con el aprendizaje de los niños y niñas, de esta manera se está favoreciendo tal como señala Integra el “tejido social comunitario” en donde no se discrimina a aquellas familias que no pueden participar de manera presencial en el aprendizaje de los niños y las niñas, sino más bien se entregan alternativas de solución para integrarlas en el trabajo colaborativo, esto demuestra que el equipo educativo se hace consciente de la importancia de tomar en cuenta a las familias de los párvulos, y por ende brindan diversas estrategias que logren favorecer su participación, sin embargo, cabe señalar que la alternativa proporcionada de igual forma deja de considerar a aquellas familias que pudiesen aportar desde una participación no presencial, sin embargo, no poseen acceso a medios tecnológicos o desconocen de su correcta utilización.

### **2.3 Estrategias de automonitoreo familiar**

Entenderemos las estrategias de automonitoreo familiar a la acción propia de los padres de inspeccionar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, donde la escuela o docente busca generar espacios para favorecer el aprendizaje de los párvulos, guiando a las familia en el desarrollo de estos; según Mineduc (2002), la “Generación de instancias de diálogo en la comunidad educativa, que consideren la diversidad y los saberes de los diferentes actores, en donde se planteen expectativas mutuas, se clarifiquen roles y responsabilidades, se superen desconfianzas y se acuerden líneas de acción en común” siendo necesario un trabajo colaborativo entre la familia y escuela.

En esta subcategoría no se presentan estrategias utilizadas por el equipo educativo para promover el automonitoreo familiar, lo cual podría implicar la

inexistencia de instancias donde se pueda entablar un trabajo colaborativo entre familia y escuela, que genere un refuerzo para complementar lo abordado en el jardín infantil paralelamente en el hogar con las familias en función de potenciar el aprendizaje de los párvulos.

Esta subcategoría no presenta hallazgos por lo que no posee divisiones en subcriterios, como lo señala la siguiente figura:

**Figura 11: Subcategoría Estrategias de automonitoreo familiar en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

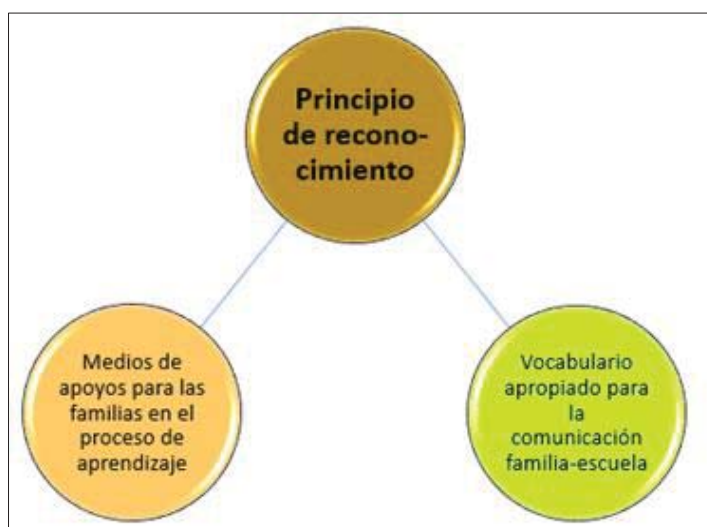
### **3. Principio de reconocimiento**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a las diferentes formas de representar aquella información existente en una experiencia de aprendizaje (Julio & Mohammad, et al. 2015), fundamentado todo esto en las redes neuronales que permiten conectar los estímulos que se encuentran en el ambiente dándoles un sentido y un significado según los conocimientos previos que se poseen (Rose & Meyer, 2002; Julio & Mohammad, et al. 2015), en este sentido, se hace relevante que los docentes consideren los fondos de conocimientos que los niños y niñas tienen, ya que son los recursos que dispone y que forman su modo de interpretar y ver el mundo (Guitar, et

al., 2012), para lograr la consideración de estos fondos, se hace relevante que los equipos educativos hagan parte a las familias del proceso de aprendizaje de los niños y niñas y para ello es necesario que establezcan una comunicación la cual debe ser eficaz, donde se entreguen medios de apoyo para acompañar a los párvulos en el proceso de aprendizaje, cuidando el vocabulario con el cual se comunican, lo cual permitirá la reflexión en cuanto a la manera en que se entrega la información para ser representada por un otro (Julio & Mohammad, et al. 2015).

Este principio se divide en dos subcategorías, la cuales se señalan a continuación:

**Figura 12: Subcategorías del Principio de Reconocimiento en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia

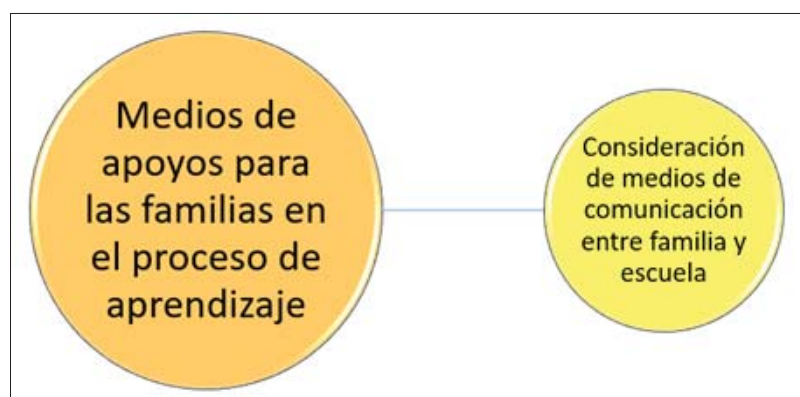
### **3.1 Medios de apoyos para las familias en el proceso de aprendizaje**

Hace referencia a las diversas vías de comunicación que se proporcionan a las familias junto a la correcta adecuación y emisión del mensaje con la finalidad de llegar a cada una de ellas y facilitar su contribución en el reforzamiento y la participación en la construcción de los aprendizajes, ya que como señala Fundación Integra, se reconoce que para la construcción de una

educación de calidad, se hace necesaria una estrecha alianza entre comunidad y familia, la cual, nace desde el diálogo y posterior consenso entre los diferentes actores involucrados, por ende, el trabajo en redes se señala como esencial para el aprendizaje de los niños y las niñas, quienes a su vez se consideran personas co-constructoras activas de su cultura y de su identidad (Fundación Integra, 2014).

En esta subcategoría hemos encontrado diversos hallazgos, los cuales serán clasificados en el siguiente subcriterio:

**Figura 13: Subcriterios de la subcategoría Medios de apoyo para las familias en el proceso de aprendizaje en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**3.1.1 Consideración de medios de comunicación entre familia y escuela:** se refiere a las estrategias y los canales comunicativos utilizados por el equipo educativo para favorecer una comunicación con las familias que contribuya al apoyo de los aprendizajes de los párvulos. Es importante considerar distintos medios para la comunicación entre familia-escuela, ya que, como señala Fundación Integra se “asume que el sistema educativo debe responder a la diversidad de los niños y niñas que atiende, modificándose y reestructurándose en función de sus características y necesidades.” (Fundación Integra, 2014, p. 20), en relación a esta cita podemos decir, que responder a la diversidad de los párvulos

inevitablemente hace referencia a la consideración de los distintos contextos y dinámicas familiares, por lo que debemos contemplar estrategias que consideren a cada una de las familias. Esto influye en que la comunicación pueda ser proporcionada a todas las familias y de manera eficaz, independiente de sus diversas realidades.

Respecto a este subcriterio, en dos de los tres niveles educativos, en la instancia de planificación de equipo, los adultos dan a conocer un medio de comunicación utilizado en el nivel con las familias. Como se señala en los siguientes hallazgos:

*“Quizás las mamás han visto las notitas en la libreta”*

EPSC (9:35)

*“Ya está el correo para que los papás manden las fotos”*

AE1MMA (11:33)

*“Para avisarle a las mamás para que por el whatsapp lo vayan transmitiendo”* AE2MMA (13:40)

En vista de que es relevante que el equipo educativo emplee distintos medios y estrategias para mantener una comunicación óptima con las familias, en los hallazgos se puede visualizar que si se hace uso de este tipo de herramientas, específicamente en los niveles sala cuna y en medio mayor los cuales demuestran poseer conocimiento en cuanto a la importancia que determina la consideración de los medios de comunicación entre la familia y el jardín infantil. Se evidencia que se mencionan solamente dos tipos de estrategias en donde solo se utilizan medios masivos de comunicación (correo electrónico / whatsapp) y la utilización de la agendas de los párvulos, lo que podría implicar que no se utilicen otros medios de comunicación en donde se excluyan a aquellas familias que por diversos motivos (accesibilidad, educativos o culturales)



no pueden acceder a estos, lo que desencadenaría en una exclusión de aquellos párvulos. Además se evidencia que ambos equipos educativos manifiestan sólo oralmente estas estrategias, ya que sus documentos de planificación carecen de esta información.

Por otra parte, se infiere que el equipo educativo del nivel medio menor no utiliza medios para la comunicación eficaz en el momento de planificación y en el documento de está, poniendo en muestra que esto puede dificultar la comunicación y la colaboración que conlleva el trabajo conjunto entre familia y escuela, lo que podría implicar que el trabajo pedagógico no se realice en conjunto a las familias, excluyéndolas del proceso educativo de los/as niños/as, privando a aquellos niños y niñas de tener una situación pedagógica que considere la participación de sus familias, lo que genera en ellos una educación significativa y que se oriente en pos de una educación inclusiva.

### **3.2 Vocabulario apropiado para la comunicación familia-escuela**

Hace referencia a la utilización, por parte del docente, de un vocabulario adecuado al momento de comunicarse con las familias, entendiendo vocabulario como el “conjunto de palabras de un idioma pertenecientes al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” (RAE, 2014), el cual debiese considerar los conocimientos previos de las familias para propiciar la entrega clara de los mensajes emitidos, alcanzando una comunicación efectiva y cercana a las familias.

En esta subcategoría hemos encontrado diversos hallazgos, clasificados en los siguientes subcriterios:

**Figura 14: Subcriterios de la subcategoría Vocabulario apropiado para la comunicación familia-escuela en el momento y documento de planificación.**



Fuente: Elaboración propia.

**3.2.1 Adecuación de la comunicación según contexto familiar:** es el rigor que existe en cuanto al acto comunicativo ejercido por parte del equipo educativo hacia las familias de los niños y niñas, específicamente a la adecuación de la comunicación según el contexto de cada familia. Esto resulta importante debido que al tener en cuenta una adaptación en las relaciones comunicativas permite tener una mayor proximidad y entendimiento en función de alcanzar un lazo cercano, en donde se propicie una comunicación asertiva y efectiva entre emisor y receptor, en este caso las agentes educativas y las familias, en pos de facilitar el trabajo en conjunto. Llevar a cabo la contextualización del aprendizaje “implica que las planificaciones deben adecuarse a las necesidades, fortalezas y características propias de los niños, sus familias y la comunidad de la que forma parte” (MINEDUC, 2001, p. 89).

Este subcriterio se puede visualizar en uno de los tres niveles educativos, en el momento de planificación, el equipo educativo del nivel sala cuna menciona:

*“Tener claro que cuando hablamos de materiales de expresión plástica, y cuando le digamos a las mamás y todo eso, estamos hablando de témpera, plasticina” EPSC (41:37)*

Es relevante que la comunicación que se establezca entre los agentes educativos hacia las familias posea una adecuación según el contexto de cada una de ellas, ya que así se puede tener una comunicación asertiva y efectiva entre el equipo técnico y las familias de los niños y niñas que facilite el trabajo en conjunto y entendiendo por ambas partes, de igual manera, el mensaje emitido. Podemos evidenciar que en sólo uno de los tres niveles educativos se consideró, únicamente al momento de la planificación, la forma en que se comunicaba un mensaje pensando y considerando la manera que fuese comprensible y más cercano a la realidad de las familias. Esto podría implicar que al no considerarlo, por parte del equipo educativo al momento de comunicarse con las familias, se puedan producir ciertas confusiones, por ejemplo, las familias podrían comprender de otra manera lo expresado por el equipo educativo o bien no comprenderlo, ya sea por no conocer el concepto o no lograr establecer relaciones con componentes de su propia realidad contextual, lo cual pudiese dificultar el aprendizaje de los párvulos al no comprender la familia adecuadamente la intencionalidad del aprendizaje esperado y aportar erróneamente desde sus hogares al aprendizaje de los niños y la niñas, así como también esto podría impedir alcanzar una comunicación efectiva, un trabajo colaborativo y apoyo entre las familias y los agentes educativos en pos del aprendizaje de los párvulos.

**3.2.2 Emisión asertiva del mensaje hacia las familias:** hace referencia a la habilidad que posee el equipo educativo de transmitir un mensaje de manera asertiva (entendiendo esta como una forma de expresar directamente las ideas, conocimientos y opiniones, en un momento

oportuno y adecuado). Esto cobra relevancia, ya que al ocuparse del estilo de comunicación que se establece entre la escuela y las familias, se fortalecen las relaciones entre ambas partes y da soporte efectivo al diálogo (Roche, 2010).

Respecto a este subcriterio, en uno de los tres niveles educativos, en el momento de planificación, el equipo pedagógico menciona, poniendo énfasis, en la manera de comunicar un mensaje, como se señala en la siguiente cita:

*“Ahí tenemos que ser bien específicas, porque a veces las mamitas se confunden con la información chiquillas, harto, o a veces no lo hacen solamente por eso, me dicen: tía no sabía cómo hacerlo” AE2MMA (3:24)*

Esto demuestra que el equipo educativo del nivel medio mayor reconoce la relevancia de emitir mensajes claros y asertivos para informar a las familias en cuanto a los acontecimientos relevantes que suceden en el espacio educativo, para de este modo poder cumplir con entregar la información a las familias. En cuanto a esto, se puede evidenciar que solamente un nivel de los tres analizados demuestra lo anteriormente señalado, evidenciándose que ésta sólo se aborda en el momento de planificación, siendo omitido en el documento de planificación, por lo que deducimos, esto podría implicar que no se está realizando un adecuado y oportuno uso de la emisión asertiva de los mensajes hacia las familias, abordándose de manera oral y no de manera concreta en el documento escrito. A su vez podemos apreciar que la estrategia antes utilizada por el nivel medio mayor, puede generar la exclusión de aquellas familias que pretendían apoyar y reforzar el aprendizaje de sus hijos.

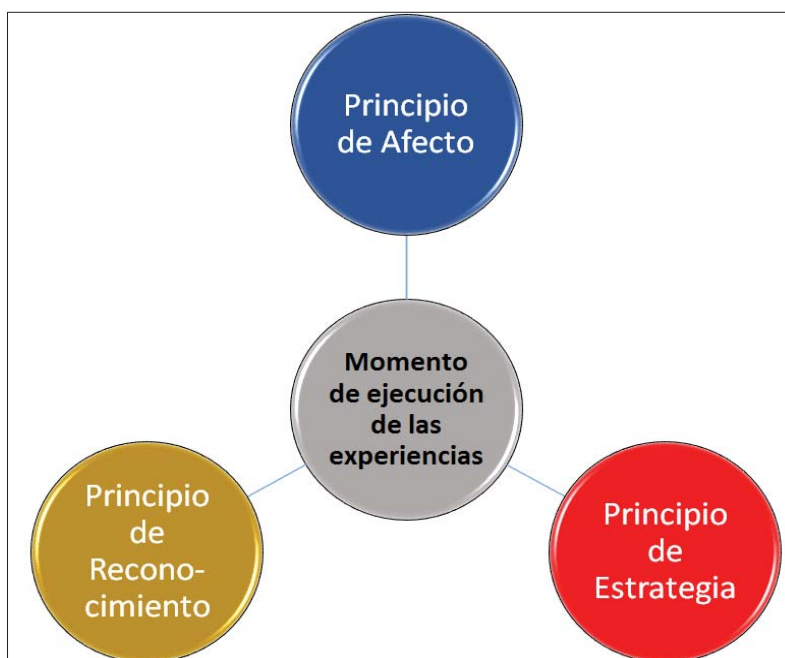
En cuanto a los otros dos niveles (sala cuna y medio menor) tanto en los momentos de planificación como en el documento de ésta, no presentan hallazgos, por ende deducimos que no emplea ni demuestran

tener conciencia de este subcriterio, lo que conlleva a la desconsideración de las familias, recayendo en la exclusión de aquellos párvulos.

### **Momento de ejecución de las experiencias pedagógicas:**

A continuación se presentan y analizan los hallazgos encontrados en los principios de afecto, estrategia y reconocimiento en la grabación correspondiente al momento de ejecución de las experiencias pedagógicas.

**Figura 15: Subcategorías del Momento de ejecución de las experiencias pedagógicas.**



Fuente: Elaboración propia.

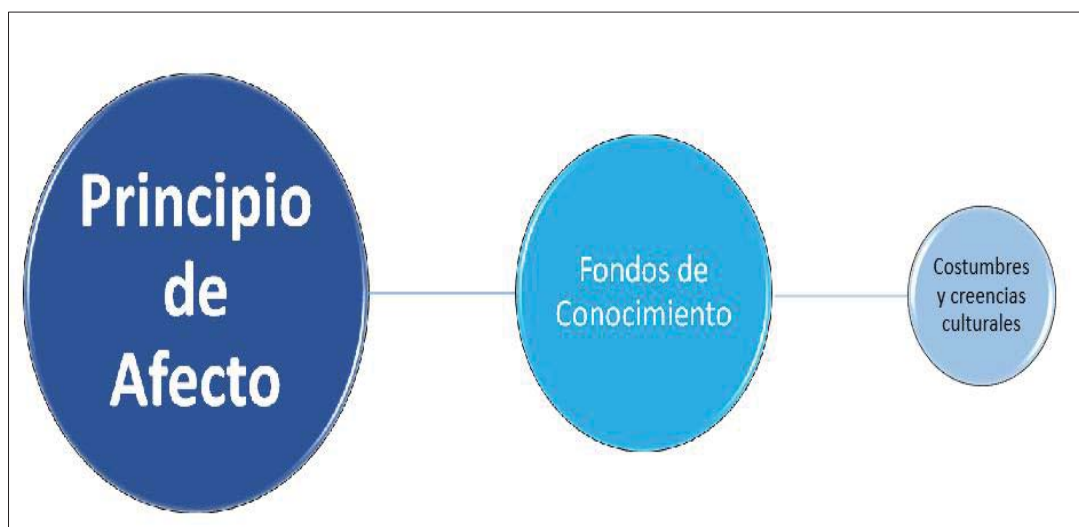
#### **1. Principio de afecto:**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “contextualizar la atención y el compromiso con el aprendizaje, fundamentado en las bases neurológicas que determinan que un cerebro necesita sentir para aprender” (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Julio & Mohammad, et al. 2015). Es por esto que se debe considerar al momento

de planificar y de ejecutar las experiencias de aprendizajes, a las familias y sus contextos, para así entregar diversas opciones a los párvulos, donde se involucren sus experiencias previas, aspectos culturales y emocionales con la finalidad de impactar significativamente en el proceso de aprendizaje (Julio & Mohammad, et al. 2015).

El principio de afecto se conforma de una subcategoría de Fondos de conocimiento:

**Figura 16: Subcategoría con subcriterio del Principio de Afecto en el momento de la ejecución de las experiencias pedagógicas.**



Fuente: Elaboración propia.

### 1.1 Fondos de conocimientos

En esta tesis hemos decidido hablar de fondos de conocimientos que Vélez e Ibáñez (1983) definen como las habilidades, destrezas, informaciones, conocimientos y a las redes sociales de intercambio que los hogares acumulan como resultado de su experiencia vital. Esto lo hemos considerado porque creemos que los fondos de conocimientos son esenciales para proporcionar aprendizajes significativos y coherentes a la realidad de los niños y niñas, lo que asociamos a lo expuesto por González, Moll y Amanti (2005), cuando señalan que considerar estos fondos de conocimiento que poseen los párvulos, se logra vincular en la práctica del

aula los contenidos escolares con las formas de vida de las comunidades, lo cual permite vincular la escuela con la realidad de los niños y niñas, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

En esta subcategoría de Fondos de Conocimiento hemos encontrado costumbres y creencias culturales:

**1.1.1 Conocimiento de las costumbres y creencias culturales:** como ya se ha mencionado anteriormente en el momento de planificación, este subcriterio se refiere al entendimiento o los saberes que posee el equipo educativo en torno a los hábitos, inclinaciones y principios ideológicos que poseen las diversas familias de los párvulos. Este conocimiento es importante ya que como señala el Mineduc, dada la importancia de la familia en la vida de toda persona, y en especial en los párvulos, existe la “necesidad de brindar experiencias de aprendizaje para que identifiquen y respeten las características y la historia de su propia familia; descubran las diferencias y semejanzas con las familias de otros niños, de lugares cercanos y lejanos, y desarrollen un sentido de respeto por la diversidad cultural. Este ámbito, además de reforzar y apoyar los vínculos familiares, busca también favorecer el sentirse parte de un grupo de referencia mayor, con el cual se comparte formas de vida, valores, costumbres, creencias y prácticas” (Mineduc, 2005).

Esto influye en que los niños y las niñas al conocer y valorar las tradiciones, cultura familiar, comunidad, región y país, desarrolla su pertenencia cultural y logran enriquecerse en el respeto a la diversidad.

Respecto a este subcriterio en uno de los tres niveles educativos en la ejecución de la planificación se logró apreciar, específicamente en el nivel medio mayor se encontraron hallazgos relacionados a costumbres y creencias culturales:

EPMMA: *“¿qué estaba pasando ahí?... se estaban casando”.*

Samir MMA: *“Tía como mi mamá y mi papá”*

EPMMA: *“Tu mamá y tu papá se casaron? ¿No?”*

Samir MMA: *“No, pero después”*

EPMMA: *“Después, todavía no se casan”*

Es relevante la consideración de las costumbres y creencias culturales establecidas en la ejecución de la planificación, ya que influye positivamente en los niños y niñas conocer su cultura y la de los otros, como se puede apreciar en el hallazgo mencionado, donde se evidencian preguntas que median en el conocimiento del niño con respecto a su cultura familiar. Sin embargo, cabe destacar en que sólo en uno de los tres niveles educativos se observó en la ejecución de planificación la interacción de costumbres y creencias culturales con los párvulos, por lo cual podemos evidenciar que en los otros niveles no se estaría logrando enriquecer el aprendizaje de la apreciación cultural de las costumbres y creencias que existen en el contexto familiar del niño y la niña, lo que implica que el aprendizaje no sea significativo para los párvulos porque el lenguaje utilizado y el material ofrecido no involucra su historia o la realidad cultural que ellos viven fuera del jardín infantil, impidiendo asimilar la información y vincularla a sus realidades particulares.

## **2 Principio de estrategia**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “proveer de múltiples medios para la acción y expresión del aprendizaje” (Julio & Mohammad, et al. 2015), esto ya que como señala el principio pedagógico de singularidad (MINEDUC, 2005), todo niño y niña tiene características únicas, fortalezas e intereses que lo hacen singular, por tanto tiene un ritmo y estilo propio de aprendizaje. En este proceso de enseñanza es importante que el equipo educativo incluya a las familias de los párvulos, ya que las familias son “los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su



centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122), y para lograr un óptimo aprendizaje el docente debe informarlas sobre los objetivos pedagógicos para los párvulos, generar espacios y estrategias para la participación e incorporación de éstas en las experiencias de aprendizajes.

El principio de estrategia se conforma por cuatro subcategorías:

**Figura 17 : Subcategorías del Principio de Estrategia en el momento de ejecución.**



Fuente: Elaboración propia.

## 2.1 Relación familia-escuela

Hace referencia al aprendizaje que adquiere el docente a partir de la relación con las familias de los párvulos que pueda beneficiar de forma intencionada, el aprendizaje de las niñas y los niños, lo cual es relevante al momento de planificar experiencias de aprendizajes, ya que el docente puede

incorporar los conocimientos de las familias para formular experiencias pertinentes a la realidad de los párvulos, tal como señala María Victoria Peralta se debe “favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos que los currículos priorizan” Peralta (2002), es decir, desarrollar currículos culturalmente pertinentes. A través de la pertinencia cultural podemos construir conocimientos significativos y trascendentes, pudiendo llevar a cabo una educación con mayor sentido y significado para los párvulos y sus familias, contrapuesta a una educación descontextualizada.

En esta subcategoría de Relación familia- escuela, no se presentan hallazgos, lo que podría implicar que el docente no adquiera conocimientos en relación a las familias que pueda proporcionar un aprendizaje afectivo y coherente para los párvulos.

## **2.2 Objetivo de acción en conjunto con las familias en pos del aprendizaje**

En la presente tesis hemos hablado de objetivo de acción en conjunto con las familias en pos del aprendizaje, en donde Fundación Integra (2014) reconoce que para la construcción de una educación de calidad, se hace necesaria una estrecha alianza entre comunidad y familia, la cual, nace desde el diálogo y posterior consenso entre los diferentes actores involucrados, por ende, el trabajo en redes se señala como esencial para el aprendizaje de los niños y las niñas. Es decir, hace referencia a la finalidad del actuar pedagógico en conjunto con las familias de los niños y niñas considerándolo como meta o fin del quehacer del aprendizaje.

En esta subcategoría de objetivo de acción en conjunto con las familias en pos del aprendizaje no se han encontrado hallazgos en el momento de ejecución de las experiencias pedagógicas, lo cual podría implicar que no se generen alianzas entre familia y escuela, por ende se desaproveche la

posibilidad de generar una continuidad en ambos contextos de los aprendizajes de los párvulos.

### **2.3 Estrategias diversificadas de participación familiar**

Respecta a los modos y estrategias que se emplean por parte del equipo educativo para trabajar con las familias de manera conjunta en pos del bienestar y aprendizaje de los niños y niñas, Fundación Integra destaca este vínculo como una

“relación de alianza con las familias; cercana, de confianza y apoyo mutuo a favor de los niños y las niñas, donde se reconocen sus recursos, sus fortalezas y las oportunidades para superar las condiciones adversas que implica la situación de pobreza o vulnerabilidad social en que se encuentran” (Fundación Integra, 2011, p. 12).

Resulta fundamental debido a que las familias son los primeros y permanentes educadores de los niños y niñas, el contexto más inmediato, y actor fundamental que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio, facilitando a la vez los aprendizajes para desencadenar un desarrollo integral en los niños y niñas. Al igual, bajo la misma perspectiva Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (Mineduc, 2001, p. 13) manifiesta la importancia de la tarea educativa compartida entre la familia y la Educación Inicial, teniendo en cuenta que este complemento amplía las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de niños y niñas.

En esta subcategoría de Estrategias diversificadas de participación familiar, no hemos encontrado hallazgos en el momento de ejecución de la experiencia, lo cual podría implicar que no se empleen estas por parte del equipo educativo, y no se forme una alianza entre familia y escuela en pos del aprendizaje de los párvulos.

## **2.4 Estrategia de automonitoreo familiar**

Entenderemos las estrategias de automonitoreo familiar a la acción propia de los padres de inspeccionar el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, donde la escuela o docente busca generar espacios para favorecer el aprendizaje de los párvulos, guiando a las familia en el desarrollo de estos; según Mineduc (2002), la “Generación de instancias de diálogo en la comunidad educativa, que consideren la diversidad y los saberes de los diferentes actores, en donde se planteen expectativas mutuas, se clarifiquen roles y responsabilidades, se superen desconfianzas y se acuerden líneas de acción en común” siendo necesario un trabajo colaborativo entre la familia y escuela.

En esta subcategoría no se presentan estrategias utilizadas por el equipo educativo para promover el automonitoreo familiar, lo cual podría implicar la inexistencia de instancias donde se pueda entablar un trabajo colaborativo entre familia y escuela, que genere un refuerzo para complementar lo abordado en el jardín infantil paralelamente en el hogar con las familias en función de potenciar el aprendizaje de los párvulos.

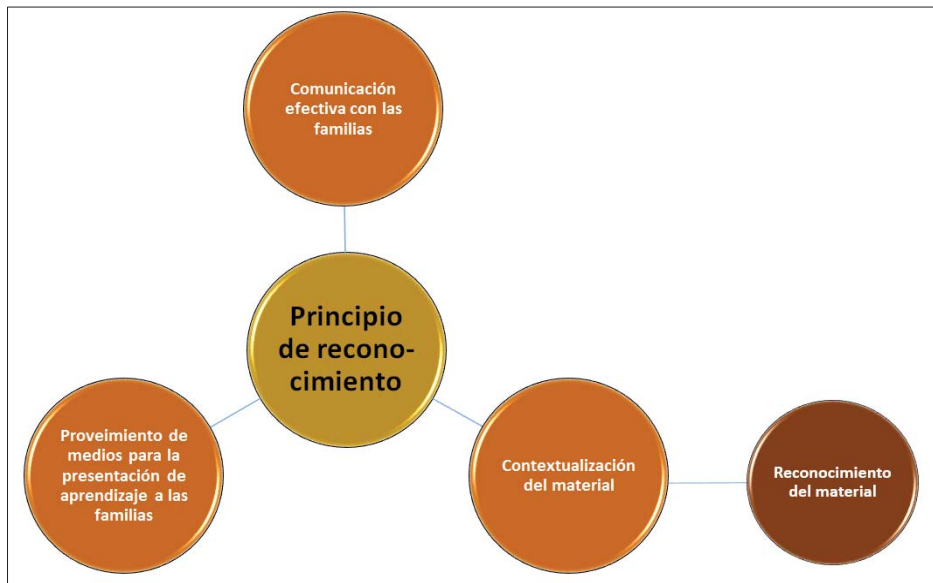
## **3. Principio de reconocimiento**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a las diferentes formas de representar aquella información existente en una experiencia de aprendizaje (Julio & Mohammad, et al. 2015), fundamentado todo esto en las redes neuronales que permiten conectar los estímulos que se encuentran en el ambiente dándoles un sentido y un significado según los conocimientos previos que se poseen (Rose & Meyer, 2002; Julio & Mohammad, et al. 2015), en este sentido, se hace relevante que los docentes consideren los fondos de conocimientos que los niños y niñas tienen, ya que son los recursos que dispone y que forman su modo de interpretar y ver el mundo (Guitar, et al., 2012), para lograr la consideración de estos fondos, se hace relevante que los equipos educativos hagan parte a las familias del proceso de aprendizaje de los niños y

niñas y para ello es necesario que establezcan una comunicación la cual debe ser eficaz, donde le entreguen medios de apoyo para acompañar a sus hijos en el proceso de aprendizaje, cuidando el vocabulario con el cual se comunican, lo cual permitirá la reflexión en cuanto a la manera en que se entrega la información para ser representada por un otro (Julio & Mohammad, et al. 2015).

El principio de reconocimiento se conforma por tres subcategorías:

**Figura 18: Subcriterio y subcategorías de Principio de Reconocimiento en el momento de ejecución.**



Fuente: Elaboración propia.

### **3.1 Proveimiento de medios para la presentación de aprendizaje a las familias**

En esta tesis hemos decidido hablar de proveimiento de medios para la presentación de aprendizaje a las familias, debido a que en “las declaraciones corporativas de Fundación Integra -su Visión y Misión- se explicitan dimensiones distintivas del quehacer institucional, entre ellas el

trabajo con familias” (Fundación Integra, 2014, p. 122), Haciendo referencia al suministro por parte del docente, de ejemplos y recursos adecuados para las familias y los niños/as, haciéndoles partícipes de los aprendizajes de estos, ya que como lo hemos señalado con anterioridad “la participación de las familias en el Jardín Infantil tiene efectos multiplicadores en distintas esferas de la vida comunitaria, ya que un establecimiento educativo que fomenta la participación de las familias, potencia y fortalece el tejido social comunitario” (Fundación Integra, 2014, p. 16).

En esta subcategoría de proveimiento de medios para la presentación de aprendizaje a las familias no se han encontrado hallazgos, lo cual podría implicar que las familias desconozcan el rol pedagógico presente en la educación parvularia y los aprendizajes de los párvulos , por ende no puedan potenciarlos y enriquecerlos desde sus hogares

### **3.2 Contextualización del material**

Se refiere al uso de materiales contextualizados y accesibles para cada uno de los niños y niñas, debido a que dentro del contexto educativo, los párvulos interiorizan con mayor intensidad los aprendizajes cuando son potenciados con elementos cercanos a sus realidades, ya sean experiencias, conocimientos previos, objetos, entre otras cosas. Este factor les permite a los niños/as incorporar un sentido a sus vivencias, lo que a su vez permite suplir sus necesidades e intereses (Mineduc, 2005).

Esta subcategoría se divide en un subcriterio:

**3.2.1 Reconocimiento del material:** este subcriterio hace referencia a la relación que los niños le entregan al material didáctico (entendido como el

recurso utilizado como potenciador del aprendizaje), con sus fondos de conocimiento. Como señala Mineduc (2005) “una situación educativa favorece mejores aprendizajes cuando se considera y se relaciona con las experiencias y conocimientos previos de las niñas y niños, responde a sus intereses y tiene algún tipo de sentido para ellos”. Por lo que, utilizar elementos que les permita un reconocimiento o relación con sus experiencias previas es propicio para un aprendizaje significativo para el niño o la niña.

En este subcriterio de reconocimiento del material hemos destacado un hallazgo encontrado del nivel medio menor el cual señala lo siguiente:

EPEPAMME: “¿Qué tenemos acá?”

Niños: “cuchara”.

EPEPAMME: “y agua”.

Niños: “agua, para regar las plantas”. EPEPAMME (00:10)

Es relevante potenciar el reconocimiento del material en la enseñanza de los niños y niñas para que ellos logren asimilar la nueva información a la anterior, haciendo preguntas respecto al material presentado antes de explicar su utilidad o función, o si lo han visto previamente en sus hogares o es utilizado en su familia, lo que implica no sólo que logren alcanzar con mayor facilidad el aprendizaje esperado, sino que el equipo pedagógico y sus pares conozcan desde la realidad de los propios niños el material, comprendiendo que éste puede ser utilizado de la misma o diversas maneras en cada uno de sus hogares. En este subcriterio presenciamos hallazgos en el inicio de la ejecución de la experiencia en los tres niveles educativos, por lo que podemos inferir que los equipos educativos intencionan que los niños relacionen el material con aquello que ya conocen.

### **3.3 Comunicación efectiva con las familias**

Esta subcategoría hace referencia a que la comunicación que se establece entre los docentes y las familias de los párvulos debe pretender lograr que quien transmite el mensaje lo haga de una manera clara y entendible para quien recibe el mensaje, evitando la generación de confusiones o de interpretaciones erróneas, para lograr todo esto los docentes deben procurar ser asertivos al momento de comunicarse con las familias, es decir, deben tener la habilidad de exponer de manera apropiada y directa el mensaje, considerando hacerlo en un momento adecuado (Carrobles, 1979; Terroni, Nancy Noemí, 2009).

En esta subcategoría no se presentan hallazgos en el momento de ejecución de la experiencia, lo cual podría implicar que no se mantiene una comunicación clara, directa y adecuada con las familias, no favoreciendo entonces un trabajo colaborativo entre escuela y familia, en pos del aprendizaje de los niños y las niñas.

A partir de los resultados antes expuestos se levanta una discusión y conclusión de los hallazgos encontrados, donde se muestra el panorama general de los resultados arrojados dando así respuesta a nuestra pregunta de investigación y al cumplimiento de los objetivos propuestos.



## CAPITULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

### DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como propósito conocer si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y currículo ejecutado favorece a un aula inclusiva. Para esto fue necesario determinar la presencia del currículo familiar en ambos y analizar si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado promueve un aula inclusiva, todo esto a través de la aplicación de instrumentos que nos permitieron recolectar la información, la cual fue analizada y de donde obtuvimos hallazgos, los cuales se discutirán a continuación.

#### **Principio de afecto:**

Respecto al principio de afecto es posible evidenciar cuarenta y un hallazgos en el momento de planificación, doce en el documento y sólo dos en el momento de ejecución (ver anexos). A partir de esto, es posible determinar que el mínimo de información relacionada con la consideración de las familias y su contexto se demuestra en el documento escrito de la planificación y en el momento de ejecución, por lo que podríamos decir que las ideas elaboradas en el momento de planificación se pierden al momento de realizar el documento, por lo que se abordan escuetamente en las experiencias pedagógicas.

Lo expuesto anteriormente implica que los párvulos reciban una educación alejada a su contexto inmediato, es decir, que al momento de ejecutar una experiencia pedagógica no se están considerando los fondos de conocimientos que los niños y niñas poseen, y como ya se ha mencionado resulta fundamental tener presente tanto en el momento de planificación como en el documento de ésta, la consideración de los fondos de conocimientos, los cuales son los que dan a conocer la cultura que poseen los niños y las niñas (Moll, 1997). Es relevante que en el documento de planificación se consideren los fondos de conocimientos, siendo estos la base de una enseñanza, ya

que, “las familias con sus entornos sociales hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimientos, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186).

Especificando en los niveles educativos, se observan dieciocho hallazgos referidos al principio de afecto en el momento de planificación de sala cuna, dos en medio menor, y siete en medio mayor (ver anexos). En el documento no se concreta ninguno en sala cuna, cuatro en medio menor y siete en medio mayor. Lo que en el momento de ejecución se observa un hallazgo en el nivel medio menor y mayor. Respecto a esta información podemos concluir que a pesar de que el nivel sala cuna es uno de los que presenta mayores hallazgos en el momento de planificar, concretando sólo uno en el documento, y ninguno en la ejecución de la experiencia. Por lo que, podemos apreciar que no se evidencia en el documento de planificación todos los planteamientos hablados en el momento de planificación, lo que conlleva a que no se realicen estos en las experiencias pedagógicas. Por otra parte, el nivel medio menor que es el que evidenció menos hallazgos en el momento de planificar (sólo dos), concibe cuatro hallazgos en el documento, y demuestra sólo uno en la ejecución. Por lo cual, se puede deducir que el nivel medio menor releva importancia a incorporar el currículo familiar más en el documento de planificación, que en el momento de planificación, agregando las ideas que el equipo pedagógico presenta al momento y otras adicionales. Sin embargo, estas ideas se evidencian únicamente en una ocasión, en el momento de ejecutar la experiencia en aula.

El nivel medio mayor presenta veintiún hallazgos en el momento de planificar, sin embargo, lleva al documento siete de éstos (ver anexos). Por lo que, no se concretan en su totalidad el documento de planificación y sus ideas respecto a realizar experiencias pedagógicas con sentido, involucrando a las familias y permitiendo que los niños y niñas relacionen el proceso de aprendizaje con sus contextos. Independiente a esto, el nivel medio mayor evidencia un hallazgo en la ejecución de la experiencia en relación al principio de afecto haciendo alusión a las creencias y costumbres culturales de los párvulos, lo cual es positivo, ya que de esta manera se le entrega a los párvulos

diversas opciones, involucrando experiencias previas, aspectos culturales, así como también emocionales que tienen la finalidad de impactar de manera significativa en el proceso de su aprendizaje de los niños y niñas (Julio & Mohammad, et al., 2015).

Debido a la realidad presentada en cada uno de los niveles educativos, se hace imprescindible cuestionar la percepción que los equipos pedagógicos poseen sobre la incorporación de los fondos de conocimiento, pautas de crianza, las costumbres y creencias de las diversas familias, entre otros, para obtener un aprendizaje significativo para los niños y niñas del nivel educativo; y cuestionar por qué es la baja presencia del currículo familiar en el planificado y, más aún, la casi nula presencia de éste en el currículo ejecutado, que es el momento en que se transmite e intercambia la información directamente con los párvulos. Por otra parte, es necesario replantear si el documento de planificación es un facilitador, o entrega el espacio suficiente, para incorporar a las familias de los párvulos y sus realidades, con la finalidad de poder transmitir una enseñanza con sentido para los niños y niñas.

A continuación se presenta una tabla resumen con la cantidad de hallazgos correspondientes al principio de afecto, encontrados por nivel educativo en las tres instancias de análisis.

**Tabla 10: Principio de afecto.**

	SALA CUNA	MEDIO MENOR	MEDIO MAYOR
Hallazgos al momento de planificar	18	2	21
Hallazgos en el documento	1	4	7
Hallazgos en el momento de ejecución.	0	1	1

Fuente: elaboración Propia.

## **Principio de estrategia:**

Cuando hablamos de este principio nos referimos a “proveer de múltiples medios para la acción y expresión del aprendizaje” (Julio & Mohammad, et al. 2015), y en relación a esto para favorecer la incorporación del currículo familiar podemos mencionar que los equipos educativos logran considerar a las familias en el actuar pedagógico, sin embargo, tan solo en uno de los tres niveles se posee conocimiento del aprendizaje a trabajar para ser intencionado con las familias de los párvulos, el cual se considera a través de la solicitud y participación en la recopilación de material pedagógico a utilizar en las experiencias y de las preguntas orientadoras relacionadas al conocimiento familiar que se presenta en el momento de ejecución, las cuales a su vez se encuentran acorde al aprendizaje seleccionado. Por otro lado, podemos decir que esta intención del aprendizaje esperado a trabajar con las familias se ausenta tanto en el currículo planificado y ejecutado en los otros dos niveles.

A pesar de que el aprendizaje esperado a trabajar con los párvulos se considera sólo en uno de los tres niveles analizados, para ser intencionado en las familias, se puede evidenciar que los tres niveles educativos proporcionan estrategias diversificadas de participación familiar, ya sean estas presenciales o no presenciales, lo cual es de suma importancia para el aprendizaje de los párvulos, ya que, “la participación de las familias en el Jardín Infantil tiene efectos multiplicadores en distintas esferas de la vida comunitaria, ya que un establecimiento educativo que fomenta la participación de las familias, potencia y fortalece el tejido social comunitario” (Fundación Integra, 2014, p. 16). Con respecto a las estrategias presenciales, se encuentran hallazgos en relación a la participación en dos de los tres niveles en el momento de planificación, sin embargo, tan solo en uno de ellos se aprecia esta estrategia en el documento de planificación, el cual a su vez, logra ser ejecutado en una de las experiencias pedagógicas con los niños y niñas, pero cabe señalar que en los dos niveles en que se hace mención a la participación presencial de las familias se señalan un mínimo de estrategias. Por otro lado, se presenta la solicitud de colaboración no presencial, involucrando a las familias en el proceso de enseñanza y

entregando oportunidades a aquellas que por trabajo u otro motivo no pueden asistir al establecimiento a participar de las experiencias pedagógicas que realizan los niveles educativos. Se observa que en el momento de planificación en dos de los tres niveles hacen referencia a solicitar colaboración no presencial y en solo uno de ellos se evidencian hallazgos tanto en el momento como en el documento de planificación. Sin embargo en los tres niveles educativos se debiesen presentar estrategias que permitan la participación (presencial y no presencial) de las familias en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, pues de esta manera se mantendrían informadas sobre los objetivos pedagógicos que se abordan en el establecimiento de sus párvulos, además de ser incorporadas a las experiencias pedagógicas que se realizan, permitiendo llevar a cabo un trabajo colaborativo entre familia y escuela. Todo esto ya que las familias son “los primeros y más permanentes educadores de los niños y niñas; su centro y contexto más inmediato; y actor clave que los acompaña y guía en su interacción paulatina con el medio” (Fundación Integra, 2014, p. 122).

A pesar de las estrategias mencionadas para la incorporación de las familias en el proceso educativo de los párvulos, se logra detectar que los tres niveles analizados se ausentan en su totalidad las estrategias de automonitoreo que permitan a las familias apoyar y evaluar a través de un seguimiento continuo los aprendizajes de los niños y las niñas. Por ende, algunas de las estrategias que se recomiendan para ser llevadas a cabo son:

- Potenciar la creación de material para el hogar, bolsas viajeras con instrucciones e indicadores evaluativos para los párvulos.
- Realizar la continuación de las experiencias pedagógicas en los hogares.
- Informar a las familias de los aprendizajes abordados y experiencias, con el fin de observarlos e identificar las debilidades y logros de los niños/as.
- Realizar bitácoras con intencionalidad pedagógica, en donde las familias pueden registrar en el hogar los procesos, progresos y logros de los niños/as.

A continuación se presenta una tabla resumen con la cantidad de hallazgos correspondientes al principio de estrategia, encontrados por nivel educativo en las tres instancias de análisis.

**Tabla 11: Principio de estrategia.**

	SALA CUNA	MEDIO MENOR	MEDIO MAYOR
Hallazgos al momento de planificar	13	1	14
Hallazgos en el documento	0	1	1
Hallazgos en el momento de ejecución.	0	0	1

Fuente: elaboración Propia.

### **Principio de Reconocimiento**

Este principio se establece gracias a que el párvulo representa la información a través de la relación que hace entre sus conocimientos previos y los estímulos ambientales, siendo relevante que el equipo educativo considere los fondos de conocimientos que los niños y niñas poseen. Teniendo conocimiento de esto podemos decir que en los tres niveles los agentes educativos proporcionan y potencian lo ya mencionado, entregando a sus párvulos en el momento de la ejecución de las experiencias pedagógicas, diferentes materiales pertinentes y contextualizados a la realidad de cada uno de ellos, lo cual implica que los niños y niñas logren alcanzar un aprendizaje más significativo y coherente, además de comprender que éste puede ser utilizado de la misma o diversas maneras en cada uno de sus hogares. Podemos concluir que para lograr la contextualización del material es fundamental que se incluya a las familias del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, ya que los “apoderados son los que más conocen a sus hijas e hijos, por lo que la información que aportan tiene

especial importancia” (Mineduc, 2005, p. 111) para lo cual es necesario que al momento de planificar en equipo y en el documento de ésta se establezca una comunicación, la cual debe ser eficaz, apropiada y asertiva, en cuanto a esto podemos mencionar que en dos de los tres niveles estudiados, en donde sala cuna y medio mayor poseen estrategias para establecer este tipo de comunicación, pese a esto debemos destacar que solo se consideran dos tipos de estrategias, las cuales son medios masivos de comunicación (correo y whatsapp) y libretas de comunicación, lo que nos permite concluir que esto podría implicar que no se utilicen otros medios de comunicación. Evidenciándose también que ambos equipos educativos manifiestan sólo oralmente estas estrategias, ya que sus documentos de planificación carecen de esta información.

Al referirnos al vocabulario con el que se comunica el equipo educativo con las familias, podemos concluir que este no es apropiado, ya que mayoritariamente no se realiza una adecuación de la comunicación según el contexto familiar, presentándose esto solamente en el momento de planificación en el nivel sala cuna, sin concretizarlo, lo que podría producir ciertas confusiones al no comprender o mal interpretar algún concepto y la intencionalidad del mensaje. Lo cual a su vez provoca la inexistencia de una comunicación efectiva con las familias y del proveimiento de medios para la presentación de los aprendizajes. Por lo que concluimos que la no generación de diversas estrategias de comunicación con la familia provoca que se vean excluidas del proceso educativo de los párvulos, pudiéndose afectar la educación de los niños y niñas, ya que la familia no podrá lograr el trabajo que colaborativo que se desea.

A continuación se presenta una tabla resumen con la cantidad de hallazgos correspondientes al principio de reconocimiento, encontrados por nivel educativo en las tres instancias de análisis.

**Tabla 12: Principio de reconocimiento.**

	SALA CUNA	MEDIO MENOR	MEDIO MAYOR
Hallazgos al momento de planificar	3	1	3
Hallazgos en el documento	0	0	0
Hallazgos en el momento de ejecución.	2	1	1

Fuente: elaboración Propia.

Según los hallazgos presentados en las tres categorías anteriormente mencionadas, concluimos que se evidenció de estas, la variación de los resultados dependiendo de los niveles educativos, debido a esto nos surge la pregunta por qué se presenta una desigualdad en la cantidad de hallazgos en los diferentes niveles de educación parvularia, ya que según se estipula en los currículos oficiales se debe considerar la participación de las familias independientemente del nivel en donde se encuentren los niños y niñas, deduciendo que en niveles analizados se realizan diferentes prácticas pedagógicas, posiblemente alusivas a las diferentes formaciones como docentes o a la falta de conocimiento sobre estrategias pedagógicas de participación familiar que poseen los agentes educativos.

También esto se puede deber al concepto de inclusión erróneo o reducido que posea el equipo educativo, o bien al trabajo que genera la institución en relación a las familias al momento de capacitar sobre inclusión educativa, el cual quizás no genera el énfasis necesario que requieren el currículum familiar para favorecer la inclusión de niños y niñas a través del aprendizaje.

Cabe señalar la importancia del rol como educadores y educadoras de párvulos, quienes debiesen contar con un liderazgo pedagógico, capaz de investigar, capacitar y



generar espacios o instancias que permitan la incorporación de las familias en el trabajo pedagógico, este es otro factor que puede haber influido al momento de analizar los diversos subcriterios en los tres niveles educativos.

Sin embargo, este mismo liderazgo pedagógico, debiese permitir al educador o educadora ser capaz de seleccionar e incorporar los aportes de sus agentes educativos en el currículum familiar, sin embargo, en los análisis de videos al momento de planificar también se evidencia que existen ocasiones en las que los aportes de las técnicas luego no se hacen presentes en la planificación final.

Finalmente destacamos que esta diferencia de resultados también pudiese estar relacionada a las metodologías de trabajo utilizadas por los equipos educativos en relación al currículum planificado. El proceso de llevar lo discutido al documento de planificación.

Se observa que algunos agentes educativos como las educadoras y técnicos de párvulos de los niveles observados participan del momento de planificación entregando aportes valiosos para el currículum familiar, pero que al momento de ejecutar la experiencia de aprendizaje no participan de esta, entregando prioridad a otros quehaceres del aula, lo que podría evidenciar una falta de creencia en la relevancia que poseen las experiencias educativas para proporcionar diversos beneficios a los niños y niñas.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación tuvo como propósito determinar si la presencia del currículo familiar en el currículo planificado y ejecutado favorece a un aula inclusiva, en los niveles de sala cuna, medio menor y medio mayor, del Jardín Infantil y Sala Cuna “Los Molinos” de Villa Alemana. En relación a esto podemos concluir que los resultados obtenidos varían según la realidad de cada nivel educativo, sin embargo, a nivel general podemos señalar lo siguiente:

Se evidenció mayoritariamente en los tres niveles la presencia del currículo familiar en el currículo planificado, a través de la reflexión y discusión del equipo educativo, previo al registro de las experiencias en el documento de planificación, ya que en este, no se suele detallar lo abordado al momento de planificar, lo que se cree puede ser posible dado al formato de planificación utilizado, el cual describe de manera acotada la forma de desarrollar las experiencias de aprendizajes. Mientras que en el currículo ejecutado se evidencia que mayoritariamente no se lleva a la práctica las decisiones pedagógicas tomadas en torno al currículo familiar, lo que se cree pueda tener relación al formato del documento de planificación carente de especificaciones que permitan abordar el currículo familiar. Entonces existe una distancia evidente entre el momento de planificar y de ejecutar, desdibujándose la intencionalidad de incluir efectivamente el currículo familiar en los procesos educativos de los párvulos.

Se logra determinar en los niveles educativos la presencia del currículo familiar en las instancias de planificación, lo que favorece al conocimiento y reflexión del equipo educativo entorno a la cultura familiar y los fondos de conocimientos que posee cada niño y niña. Sin embargo, esto no se evidencia por completo en el currículo planificado, ya que los documentos de planificación presentan un mínimo de información respecto a la incorporación del currículo familiar, por lo que al momento de llevar a cabo las experiencias pedagógicas, las familias no son involucradas como es ideado en las reuniones de planificación, por ende, podríamos concluir que en el currículo ejecutado se ausenta en su mayor parte el currículo familiar. Podemos destacar que los

documentos de planificación presentan cierta potencialidad para la incorporación de mayores detalles que evidencien la consideración e integración de las familias en el aprendizaje de los niños y las niñas.

Al tener presente lo abordado anteriormente nos preguntamos ¿Por qué sucede esta fractura entre los currículos? ¿Por qué existe esta distancia entre lo que pasa en el currículo planificado y lo que se evidencia en el ejecutado en relación a la incorporación del currículo familiar? ¿Qué rol posee la educadora de párvulos en esta discontinuidad que se produce entre currículos?

Además se evidencia la dificultad por parte del equipo educativo de realizar documentos de planificación y de ejecutar experiencias pedagógicas que evidencien el currículo familiar en donde se favorezca el aula inclusiva, por lo que nos surge la duda de ¿cómo comprende el equipo educativo el currículo familiar y la inclusión?, ya que se evidencian prácticas que favorecen la inclusión pedagógica del currículo familiar en el momento de planificación, mediante diálogos por parte del equipo con respecto a las pautas de crianza, composición y comunicación con las familias de los niños y las niñas, asimismo la necesidad de incluirlos en el trabajo de aula, lo cual demuestra un conocimiento de ciertas prácticas y estrategias inclusivas con las familias, siendo esta una potencialidad que poseen los equipos educativos; sin embargo no se observan en el documento de planificación y menos en la ejecución de las experiencias pedagógicas.

Por lo que se concluye que aunque es evidenciado un conocimiento del currículo familiar, podemos decir que no se ejecuta de manera concreta, por lo cual se puede mal interpretar la relevancia que tiene el currículo familiar y su aporte pedagógico para estos equipo educativo, es por lo anteriormente expuesto que sería necesario que el educador o educadora de párvulos al momento de planificar considere a las familias de los niños y las niñas en el documento de planificación y en la ejecución de esta, concibiendo la relevancia de que sea el docente quien lidere este proceso en conjunto

al equipo educativo favoreciendo y potenciando el desarrollo de los niños y niñas, respetando la cultura de estos.

A modo general podemos concluir, a partir de todo lo ya mencionado, que para favorecer un aula inclusiva, se debe considerar entre sus diversos factores, la incorporación del currículo familiar, ya que de esta manera se favorece la singularidad de cada párvulo y se reconoce la particularidad de su cultura, proporcionando una enseñanza más pertinente y significativa, desde sus conocimientos previos.

A modo de síntesis podemos decir que si se presenta el currículum familiar en los tres niveles educativos, sin embargo, este se hace presente mayoritariamente en el currículum planificado, mientras se evidencia escaso en el currículum ejecutado.

A partir del análisis realizado podemos concluir que la presencia del currículum familiar en el currículum planificado si favorece un aula más inclusiva, ya que se posibilita una instancia para discutir y elaborar estrategias de incorporación familiar entre todos los integrantes del equipo educativo, enriqueciendo la reflexión pedagógica para futuras decisiones en el trabajo con familia, o bien, desarrolla coherentemente las acciones que pueden ser llevadas a cabo al momento de ejecutar las experiencias de aprendizajes.

Sin embargo no se podría entregar un análisis concreto en relación a la posible beneficencia del currículum ejecutado a un aula inclusiva, ya que la presencia del currículum familiar fue escaso en los tres niveles, sin embargo, si se logró apreciar en el nivel que presentó mayor consideración del currículum familiar al momento de ejecución de la experiencia, que los párvulos manifestaron interés al observar fotografías con miembros de sus familias, es decir el aprendizaje tomó sentido desde el afecto, lo que incentivaba a algunos niños y niñas a compartir lo observado con sus compañeros, lo que beneficiaría a ampliar el bagaje cultural de los párvulos y la comprensión del mundo. También permite comprender que todos somos importantes y valorados por nuestras costumbres, tradiciones, intereses, entre otros.

Por lo tanto podríamos determinar a partir del análisis de las diversas subcategorías realizadas en esta investigación que al ser llevadas a cabo ya sea en el currículum planificado o en el currículum ejecutado, favorecen a un aula inclusiva, sin embargo en este estudio se logra apreciar un aporte reducido, a causa de que la presencia del currículum familiar es escaso en el currículum ejecutado, sin embargo, destacamos esto como un posible potencial a trabajar en la institución educativa, ya que los diversos equipos demuestran una base de conocimientos relacionadas al currículo familiar, los cuales deben ser fortalecidos en la práctica, a través del currículum ejecutado, de lo contrario, el conocimiento del equipo educativo no lograría potenciar los aprendizajes pedagógicos a tal nivel de proporcionar un aula más inclusiva a través de la consideración familiar.

Cabe tener en consideración que ha quedado en evidencia que no existe una correlación entre la incorporación del currículo familiar en el currículo planificado con la incorporación del currículo familiar en el currículo ejecutado, como tampoco la hay en la desconsideración, sin embargo, se espera que la presencia del currículo familiar se evidencia en ambos currícula para ser logrado satisfactoriamente en la práctica e intencionar pedagógicamente la inclusión educativa desde el trabajo con familias.

Al momento de realizar nuestra investigación se presentaron como limitaciones las diversas concepciones que posee el equipo educativo sobre inclusión, las cuales principalmente no consideran el contexto, la cultura, creencias y fondos de conocimientos que los niños y niñas poseen, como un factor determinante para lograr la inclusión en las aulas. Por otra parte debemos mencionar que otra dificultad fue la falta de conocimientos sobre las aulas inclusiva por parte de nosotras como estudiantes de pregrado de educación parvularia, por lo cual fue necesario dedicar bastante tiempo al estudio de estas, así como también comprender el concepto del DUA, todo esto al no ser un ámbito lo suficientemente abordado en las cátedras que se imparten en la carrera.

En vista de lo ya mencionado, consideramos como una principal proyección el surgimiento de futuras investigación que logren promover diferentes criterios o estrategias que permitan considerar el currículo familiar en la ejecución de experiencias pedagógicas para promover una educación más inclusiva, ya que esto se ha logrado observar como una debilidad primordial.

Otra proyección de futuras investigaciones que destacamos es el estudio del currículo familias en otros contextos sociales o instituciones educativas. Por otro lado, proyectamos que a futuro esta investigación sea considerada tanto por el establecimiento educativo en donde se llevó a cabo, como por la Fundación Integra, para el estudio y la toma de decisiones que favorezcan un aula más inclusiva desde la incorporación del currículo familiar.

## REFERENCIAS

- Alcalay, L., Milicic, N. y Torretti, A. (2005) Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. PSYKHE, Vol.14, Nº 2
- Blanco (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3.
- Blanco, R (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. En *Revista prelac proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. No 1/Julio 2005 pp. 174 – 177
- (Beltran, 2012). la educación de la primera infancia en Chile).
- Bobbit (1918) *The Curriculum*. Beston.
- Casarini, M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. Trillas: México
- CAST (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author
- Caswell y Campbell. (1935.) *Curriculum development*. New York.
- Comellas M. 2009. *Familia y escuela: compartir la educación*. GRAÓ de IRIF, Barcelona.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (22.aed.)*. Madrid, España: Autor.
- Gimeno, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Moratas: Madrid.
- Guitar, M., Oller, J., Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (2), 21-34.
- Johnson: *Definitions and models in curriculum theory*. *Educational Theory*, v, 17, nº 1967.
- JUNJI (2009). *Programa conozca a su hijo*
- Ley 20.370. *Ley General de Educación*. Santiago, Chile. Ministerio de Educación. 12 de septiembre de 2009.

- Mineduc. (2002). Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados/as en el Sistema Educativo. Mineduc: Santiago.



- Mineduc. (2005). Bases curriculares de la educación parvularia. Mineduc: Santiago.
- Moll, Tapia y Whitmore, 2001. Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimientos e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí.
- Papalia, Diane, (1988), "PSICOLOGIA", México, editorial Mc Graw Hill.
- Peralta, M. (2002). Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI. Universidad central instituto internacional de educación infantil: Santiago.
- Peralta, V. (1996). Currículos educacionales en América Latina. Editorial Andrés Bello: Santiago.
- Peralta, V. (2002). Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI
- Reca y Ávila, 1998 extraído desde colección currículo II, familias y comunidad en el referente curricular, JUNJI. Santiago, 2010
- Referente Curricular Fundación Integra, 2014.
- Rogoff, B. (1993). El desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona, Buenos Aires, México, ediciones paidós.
- Taylor, S.J. Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. España: Ed. Paidós.
- UNESCO (1958) Curriculum revision and research, Educational Studies and Documents, 28, París.
- UNESCO (2008). CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Cuadragésima octava reunión Centro Internacional de Conferencias, Ginebra 25 a 28 de noviembre 2008 "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO"
- UNESCO. (Abril de 2009). *Organización Internacional de Educación*. Recuperado el octubre de 2016, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/preliminaresSP/disclaimer.html](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/preliminaresSP/disclaimer.html)

## LINKOGRAFÍA

- Carvajal, L. (2013). El documento escrito como recurso de investigación <http://www.lizardo-carvajal.com/el-documento-escrito-como-recurso-de-investigacion/>
- Conferencia internacional de educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTEDE\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEDE_48_Inf_2_Spanish.pdf)
- García, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación. Revista del CES Felipe II, ISSN-e 1695-8543 (13). Extraída desde <http://www.cesfelipesecondario.com/revista/articulos2011/Monica%20Garcia.pdf>
- [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resoluciones\\_Packs/TTCDD/sitemap/Modulo\\_3/Modulo\\_3\\_1\\_concept.html](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resoluciones_Packs/TTCDD/sitemap/Modulo_3/Modulo_3_1_concept.html)
- MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad”. Santiago. Recuperado en 03 de noviembre de 2016 <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLITICAEDUCESP.pdf>
- OFICINA DE ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 2007 [ubicado el 01.VIII 2011]. Obtenido en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>.
- Sacristán. (2010) ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 03 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es)