INCLUSIÓN PARA EDUCACIÓN PARVULARIA EN LA REGIÓN DE AYSÉN, CARACTERIZACIÓN A PARTIR DE LA PROPUESTA DE ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.

INCLUSION FOR EARLY EDUCATION IN REGION DE AYSÉN, CHARACTERIZATION FROM THE PROPOSAL FOR ADAPTATION OF A MEASUREMENT INSTRUMENT

Julia Cubillos
Profesora Asistente de la Universidad de Aysén
Magister en Educación
Coyhaique, Chile
julia.cubillos@uaysen.cl,
ORCID: *0000-0003-4077-621X*

Romina Aranda Cáceres
Profesora Asistente de la Universidad de Aysén
Magíster en Psicología Educacional
Coyhaique, Chile
romina.aranda@uaysen.cl
ORCID: *0000-0001-5070-010X*

Felipe Alejandro Alfaro Rivera
Profesor Asistente de la Universidad de Aysén
Doctor en psicología
Coyhaique, Chile
felipe.alfaro@uaysen.cl
ORCID: *0000-0002-7680-545X*

Resumen: La inclusión educativa es un desafío clave en el sistema educativo chileno, especialmente en el nivel parvulario, donde aún se requiere avanzar hacia prácticas más inclusivas. Este estudio adapta el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015) al contexto chileno, evaluando sus propiedades psicométricas y analizando resultados descriptivos obtenidos en una muestra de 30 profesionales de la educación parvularia. Los hallazgos indican que el instrumento presenta buenas características psicométricas, lo que respalda su validez para su uso en autoevaluaciones institucionales. Asimismo, los resultados destacan áreas de mejora, como el fortalecimiento del rol del Consejo Escolar/Consejo Parvulario, el establecimiento de vínculos con organizaciones locales y la optimización de apoyos internos para atender la diversidad. Además, se identifican desafíos relacionados con la valoración de las diferencias y la diversidad en el aula. En

Fecha recepción: 31 de diciembre de 2023
Fecha aceptación: 06 de mayo de 2024
DOI: 10.5354/2735-7279.2024.73452

conclusión, este instrumento constituye una herramienta valiosa para promover procesos de autoevaluación orientados a mejorar la inclusión educativa en el nivel inicial en Chile.

Palabras claves: Inclusión educativa, educación parvularia, análisis psicométrico.

Resumo: A inclusão educativa é um fenómeno de crescente interesse e preocupação por parte de educadores e decisores. As regulamentações internacionais procuram garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade. No Chile ainda existem muitos desafícios, especialmente em educação parvularia. É necessário contar com ferramentas que permitam que os padrões de educação inicial realizem processos de autoavaliação sobre inclusão e que estes sejam conducentes a melhor. O presente trabalho é uma adaptação para o caso chileno do Índice de Inclusão de Booth e Ainscow (2015) e são analisadas as propriedades psicométricas deste instrumento, bem como resultados descritivos em uma amostra de 30 profissionais de educação pré-escolar com os quais foi testado o instrumento. Os resultados mostram por um lado que a escala apresenta boas características psicométricas; por outro, a análise descritiva da amostra utilizada para validar o instrumento, dá conta de possíveis melhorias educativas, principalmente no papel do Conselho Escolar/Conselho Parvular e na relação com as organizações locais na pós-inclusão, na organização interna dos diferentes apoios que são necessários para abordar a diversidade e os desafios para abordar a identificação e valorização das diferenças e da diversidade na sala. Conclui-se que o instrumento foi útil para avaliar a inclusão educacional na educação pré-escolar.

Palavras-chave: Inclusão educacional, educação infantil, análise psicométrica.

Abstract: Educational inclusion is a phenomenon of growing interest and concern on the part of educators and decision makers. International regulations seek to guarantee that all people have access to quality education. En Chile aún existen muchos desafícios, especially in educación parvularia. Hay necesidad de contar con tools que permitan a los estécilements de educación inicial realize procesos de autoevaluación sobre inclusioni y que estos sean conducentes a mejora. The present work is an adaptation to the Chilean case, of the Inclusion Index of Booth and Ainscow (2015) and the psychometric properties of this instrument are analyzed, as well as descriptive results in a sample of 30 preschool education professionals with whom it was tested the instrument. Los resultados show por un lado, que la escala presenta buenas caracteristics psicométricas; por otro, the descriptive analysis of the sample used to validate the instrument, dan account of possible educational improvements, mainly in the role of the School Council/Parvular Council and the relationship with local organizations in post inclusion, the internal organization of the different supports that are required to address the diversity and the challenges to address the identification and valuation of the differences and the diversity in the room. As a conclusion, the instrument was useful to evaluate educational inclusion in preschool education.

Key words: educational inclusion, kindergarten education, psychometric analysis.

INTRODUCCIÓN

Inclusión educativa

La inclusión educativa constituye en la actualidad, uno de los principales desafíos en materia de educación, a nivel mundial. Su conceptualización poliédrica (Echeita, 2008) ha transitado desde una mirada centrada en el déficit del estudiante, hacia otra enfocada en el cuestionamiento de las estructuras de los sistemas educativos (Iturra, 2019).

De acuerdo con Parrilla (2002), el concepto de educación inclusiva ha tenido un desarrollo complejo, que puede ser organizado en las siguientes etapas: exclusión, segregación, integración y reestructuración. Las dos primeras, sustentadas en un paradigma homogeneizador, han utilizado el modelo biomédico para categorizar y establecer criterios de normalidad/anormalidad, que han justificado la exclusión y posterior segregación de estudiantes en el sistema educativo.

Por su parte, la etapa de integración incorpora más adelante el concepto de “Necesidades educativas especiales” (NEE), planteando por primera vez la necesidad de realizar ajustes curriculares y de contexto para entregar apoyos específicos que mejoren las condiciones de aprendizaje de aquellos estudiantes con NEE (Iturra, 2019; Warnock, 1978). Finalmente, la etapa de reestructuración inicia en la década de los 90, con la aprobación de la “Convención de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales”. Este hito inicial marca, a nivel mundial, el compromiso de los gobiernos con la inclusión educativa y social, a través de ajustes normativos y presupuestarios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Durante las décadas posteriores, esta nueva perspectiva se ha ido complejizando y enriqueciendo a partir de cuestionamientos, reflexiones e incorporación de nuevos elementos, tales como la valoración de la diversidad y la importancia del reconocimiento, pertenencia y participación de las personas, especialmente de aquellos grupos históricamente excluidos. Esta mirada implica una transformación en el modo de comprender los procesos de inclusión/exclusión y su abordaje, no sólo desde una perspectiva relacional orientada al bienestar emocional, sino que también desde la preocupación por ofrecer oportunidades educativas que favorezcan aprendizajes significativos y de calidad para todas y todos (Echeita, 2008).

Lo anterior implica comprender que las interacciones escolares se encuentran atravesadas por actividades de enseñanza-aprendizaje, y que, por lo tanto, el currículum y los grandes marcos evaluativos, constituyen elementos que deben analizarse para establecer su contribución -o no- en la construcción de sistemas educativos promotores de igualdad de oportunidades (Echeita, 2008). Sin duda, esto implica importantes y complejos desafíos, sobre todo si se considera que la inclusión educativa aún se configura como un campo en permanente desarrollo, que se ha ido instalando de forma “ambigua, controversial e incluso dilemática" (San Martín et al., 2020, p. 191).

Siguiendo a Echeita (2012), el foco debe estar en las transformaciones estructurales de los centros educativos, mediante el desarrollo de un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto

tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (p. 4). Esto implica comprender la atención a la diversidad desde una perspectiva sistémica y ecológica, otorgando gran importancia al contexto, historia y procesos específicos de cada escuela, sus necesidades, recursos y condiciones para la construcción participativa de estrategias educativas -y pedagógicas- transformadoras.

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas se ven interpeladas a desarrollar procesos sistemáticos para llevar ciertos valores a la acción y de este modo superar la exclusión y promover la participación y el aprendizaje de todas y todos (Booth y Ainscow, 2015). En esta línea, Booth y Ainscow (2015) proponen una Guía para la Educación Inclusiva con el fin de brindar a los centros una orientación para analizar su quehacer desde las siguientes dimensiones: culturas, políticas y prácticas inclusivas.

La primera, referida a "las relaciones, valores y creencias que están arraigadas en la comunidad educativa" (p. 17), se encuentra orientada a la creación de comunidades promotoras de bienestar y valoración de sus miembros. La segunda, se relaciona con la gestión de los centros educativos en términos del diseño, actualización e implementación de programas orientados a la innovación y al cambio, desde una perspectiva participativa. Finalmente, la dimensión de prácticas alude a los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluando de qué manera se está implementando el currículum, y en qué medida las y los estudiantes participan de estas decisiones (Booth et al, 2000).

Inclusión educativa en el marco político-normativo chileno

En el contexto chileno, es posible identificar avances progresivos en materia de inclusión educativa, durante las últimas dos décadas, que se expresan en el establecimiento de una serie de orientaciones normativas que han buscado: i) atender a estudiantes con necesidades educativas especiales (Decreto 170 del año 2009 y las orientaciones técnicas del Ministerio de Educación [Mineduc] 2018 y 2020) y personas con discapacidad (Ley 20.422 del año 2010 y actualizada el 2023); y ii) regular la admisión de los y las estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley 20.845 del año 2015 y actualizada el 2019).

En materia de educación parvularia, los avances van en diferentes líneas: legales, políticas y evaluativas. Al respecto, destaca en 2015, el establecimiento de criterios y orientaciones para realizar adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE a través del Decreto 83. En el año 2018 se establecen orientaciones para impulsar prácticas inclusivas en educación parvularia, las que se inspiran en el modelo Ecológico planteado por Bronfenbrenner (1987), donde el Ministerio de Educación presenta barreras y oportunidades para el aprendizaje. De esta manera, identifica en el Macrosistema, oportunidades de contribución de la comunidad local y redes, en el mesosistema identifica como actores claves a las familias y a todos los integrantes de las comunidades educativas, en el microsistema considera las interacciones que ocurren en la sala del jardín para promover un ambiente de aprendizaje. Estos niveles dialogan con el modelo de Booth et al. (2000) quienes precisan con enunciados, ámbitos específicos de acción, tanto para una gestión educacional inclusiva como para procesos de aprendizaje inclusivos.

En la misma línea, durante el año 2020 se definen los estándares de desempeño de los establecimientos, agrupados en 5 dimensiones que a su vez se desagregan en 13 subdimensiones y 47 estándares con los que se evalúa la calidad de la educación. En primer lugar mide el liderazgo (visión estratégica, conducción, planificación y gestión por resultados); en segundo lugar la vinculación con la familia y comunidad (vínculo familia - establecimiento y vincula con la comunidad / redes); en tercer lugar la gestión pedagógica (gestión curricular, interacciones pedagógicas y ambientes propicios para el aprendizaje), en cuarto lugar el bienestar integral (buen trato y convivencia, vida saludable, seguridad y espacios educativos); finalmente mide la gestión de recursos (tanto de personas como operacional). Cabe destacar que de los 47 estándares sólo 1 hace referencia directa a la inclusión, se trata del 7.3 referido a las interacciones pedagógicas, donde se espera que el equipo pedagógico genere experiencias e interacciones que valoran la diversidad y promueven la inclusión dentro de cada grupo y nivel (Mineduc, 2018; 2020).

Pese a estos avances, el país se encuentra aun transitando entre el paradigma integracionista e inclusivo, predominando una mirada individual y centrada en el déficit de los estudiantes. Castillo (2021) advierte que “muchos de los decretos promulgados en la última década, van en este mismo sentido, es decir, hacia un trabajo individualizado y visión clínica para atender a la diversidad e inclusión educativa” (p. 371).

Ello pone de manifiesto la existencia de barreras de tipo cultural en las instituciones educativas, cuestión que limita la participación y el aprendizaje de todas y todos (Castillo et al., 2020). Este escenario da cuenta de la tensión presente en las escuelas, respecto a la obligación de recibir a un estudiantado diverso aun cuando en términos de formación docente y curricular, muchas veces no se cuente con la preparación para atender a esta diversidad desde un enfoque inclusivo (Guzmán-Utreras et al., 2023).

Específicamente en el nivel de educación parvularia, el conocimiento respecto a cómo las instituciones educativas están dando respuesta a la diversidad, cobra especial relevancia, si se considera: i) la importancia de la educación temprana para el desarrollo de las personas; ii) La potencialidad de estos espacios para avanzar en la disminución de las brechas de desigualdad desde etapas tempranas; iii) el impacto que tiene la formación inicial en la dimensión cognitiva y emocional de los estudiantes, particularmente de aquellos provenientes de sectores vulnerados (Op.Cit.).

Algunos estudios recientes, muestran desafíos en materia de inclusión en educación parvularia. Rubilar y Guzmán (2021) identifican en su estudio cualitativo que se aplican metodologías de aprendizajes que promueven la participación de los/as párvulos, sin embargo, se evidencia desconocimiento conceptual y metodológico sobre inclusión y discapacidad en los agentes educativos, así como también “la inexistencia de un fondo o programa que incentive la realización de las adaptaciones en la infraestructura que requiere matricularse” (p. 1).

En esta línea, Castillo (2021) problematiza sobre los estándares de formación docente que existen desde 2018 y se han discutido en una mesa técnica en 2019, buscando identificar con mayor propiedad las competencias del profesorado para atender a la diversidad y por consiguiente, la modificación curricular que implica para las instituciones formadoras de educadores, tanto a nivel de formación inicial como continua.

Por su parte, UNICEF (2023) identificó que el año 2021 estaban matriculados en el sistema escolar 139.060 niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en el nivel de Educación Parvularia, quedando la duda respecto a la totalidad de niños con necesidades educativas especiales, con edad de estudiar y su ingreso al sistema educativo. El estudio identifica 17 nudos críticos tanto para el acceso, el progreso y el egreso de la trayectoria educativa. Concluye con la necesidad de diseñar una Política de educación inclusiva, también de crear un observatorio que recoja datos sobre el tema y permita su monitoreo y finalmente, impulsar acciones para favorecer el acceso, el progreso y el egreso de niños y niñas con NEE.

Se plantea que la adaptación del “Index de Inclusión” de Booth y Ainscow (2015) representaría una valiosa posibilidad de aproximarse a esta realidad. La evidencia disponible muestra que sólo se ha realizado este trabajo para el nivel escolar (Castillo, et al., 2020) por lo que el presente estudio se ha propuesto como principal objetivo analizar la calidad psicométrica del instrumento para su aplicación en el contexto chileno de educación parvularia. Se utilizará un enfoque psicométrico y una metodología de validación de instrumentos de medición. De manera secundaria, debido a que los mismos datos son valiosos para los procesos de toma la decisión, se analizará posibles vías de mejora que puedan aplicar al sistema parvulario local.

Es importante señalar que los fundamentos para realizar una adaptación al instrumento de Booth y Ainscow (2015) son: a) adaptarlo al nivel de educación parvularia, que en el caso chileno considera un amplio abanico de niveles educativos (y no sólo kínder y prekínder como en otros países) que va desde sala cuna (1° nivel), pasando por nivel medio (2° nivel), hasta nivel de transición (3° nivel). b) El caso chileno considera una diversidad de instituciones educativas, que va no solo desde instituciones privadas, o públicas sino también vinculadas a los Municipios, algunos adosados a Establecimientos de educación Básica donde funcionan los Consejos Escolares y otros que tienen Consejos Parvularios. El instrumento hace referencia directa a estos mecanismos de participación, propios del caso chileno. c) Se usa la definición de cargos ajustado a la realidad chilena, en especial a lo relativo a asistentes de la educación y técnicos en párvulos, y d) finalmente se incluyen ítems relacionadas al marco normativo chileno como lo son el Decreto 83, estándares indicativos de desempeño de educación parvularia y marco para la buena enseñanza. Por consiguiente, puede afirmarse que se trata de una adaptación al nivel de educación parvularia, ajustado a la realidad educativa chilena.

MATERIAL Y MÉTODOS

Este articulo expone los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue analizar la calidad psicométrica del instrumento para su aplicación en el contexto chileno de educación parvularia. Un segundo objetivo general es analizar la inclusión en establecimientos de educación parvularía de la región de Aysén, específicamente de la comuna de Coyhaique.

Participantes

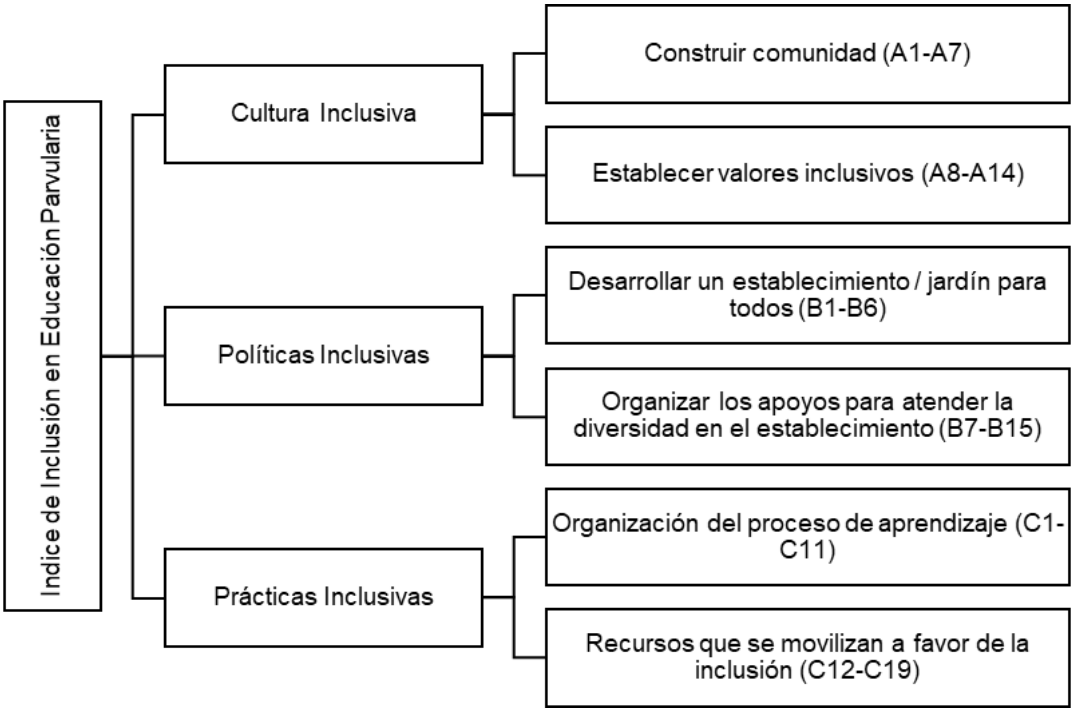
Los participantes fueron 28 educadores y técnicos preescolares que respondieron el cuestionario en el contexto de un curso sobre inclusión educativa, dictado por la Universidad de Aysén. Los encuestados provienen de tres de las diez comunas de la región: Coyhaique, Puerto Aysén y Puerto Ibáñez. Todas ellas eran mujeres y su experiencia laboral oscilaba entre 1 y 21 años.

Instrumento

Se utilizó un cuestionario adaptado de Booth y Ainscow (2015) que consta de tres subdimensiones que forman un índice. La primera sección se refiere a la cultura de la inclusión, la segunda a la política de la institución en materia de inclusión y la tercera a las prácticas de inclusión dentro de la institución. Este cuestionario se utilizó en el contexto de un proyecto de formación en inclusión para educadoras de párvulos de la Región de Aysén, donde se requería hacer un diagnóstico usando un instrumento cuantitativo. Originalmente, el cuestionario se utilizó en el contexto de educación secundaria en Inglaterra (2000) y luego en el 2006, los mismos autores hicieron una versión para el nivel de educación inicial.

Figura 1

Esquema de dimensiones y subdimensiones del instrumento, en paréntesis los enunciados.



Fuente de elaboración: El esquema es de elaboración propia en base al Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2015)

ANÁLISIS

La validez de contenido fue evaluada por tres jueces independientes que puntuaron cada ítem por su claridad, coherencia y relevancia. Cada uno de los jueces tenía un perfil particular relacionado con los conocimientos necesarios para este cuestionario, y que se definieron previamente: un educador que trabaja directamente con niños en edad preescolar, un trabajador público con conocimiento del marco normativo nacional y un académico con experiencia en prácticas o supervisión de investigaciones dentro de centros de educación preescolar o relacionadas con ellos.

La claridad es una medida de hasta qué punto un artículo es legible y su contenido se transmite con claridad al lector. La coherencia es una medida de hasta qué punto se considera que el ítem pertenece a la categoría en la que se presenta. La relevancia es una medida de la pertinencia del ítem en el cuestionario en general, y de si pudiese resultar irrelevante o redundante por la presencia de otro ítem. Los tres criterios de validez de contenido se definen de forma operativa en la Tabla 1.

La fiabilidad se evaluó mediante el análisis alfa de Cronbach. Por último, se realizó una prueba de validez con un análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación ortogonal (Varimax). El número de ítems sólo permitía un análisis por secciones, por lo que se presentan tres AFE diferentes y finalmente uno general producto de la depuración del cuestionario a partir de los análisis AFE preliminares.

Tabla 1
Criterios de validación

Claridad	Coherencia	Relevancia
1- El ítem no es claro	1-El ítem no tiene relación lógica con la dimensión	1-El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
2- El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por su ordenación	2-El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión	2-El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este
3- Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem	3-El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo	3-El ítem es relativamente importante
4- El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada	4-El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo	4-El ítem es muy relevante y debe ser incluido

Nota. Cada columna tiene las dimensiones en que cada criterio fue validado por los jueces.

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente se solicitó en la columna “Comentarios” incorporar sugerencias o recomendaciones para reformular el ítem.

Los resultados también fueron analizados de manera descriptiva, con el objetivo de obtener información sobre el estado y las prácticas de inclusión que pueden ser mejoradas en el sistema educacional parvulario.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para los dos objetivos propuestos, en primer lugar, el análisis psicométrico del instrumento ajustado y, en segundo lugar, los resultados descriptivos de una primera aplicación del test adaptado.

Análisis psicométrico

Análisis de jueces

El análisis de jueces resultó en una valoración generalmente favorable de la claridad, coherencia y relevancia de los ítems. No se realizaron ajustes extra a partir de su valoración. El cuestionario fue aplicado con todos los ítems de la forma original.

Confiabilidad y validez

El alfa de Cronbach fue de 0,859, que es un valor alto. Este valor es suficiente para aceptar una alta fiabilidad del cuestionario. En cuanto a la validez, el primer AFE realizado sobre los primeros 14 ítems mostró una estructura de dos factores, el primero está compuesto por 6 ítems que explican el 25,3% de la varianza con cargas factoriales que oscilan entre 0,455 y 0,989, el segundo factor está compuesto por 7 factores que explican el 22,3% de la varianza total y con cargas factoriales que oscilan entre 0,452 y 0,805. Se excluyeron dos ítems. Se excluyeron dos ítems. Ver detalles en la Tabla 2.

Tabla 2

AFE de la primera sección

	Factor 1	Factor 2	Singularidad
A14	0.989		0.022
A10	0.910		0.165
A12	0.788		0.366
A13	0.615	0.635	0.219
A11	0.613		0.601
A8	0.455		0.793
A2		0.805	0.335
A4		0.750	0.363
A5		0.679	0.520
A9		0.617	0.600
A6		0.534	0.714
A7		0.452	0.789
A1			0.894
A3			0.952

Nota. El método de rotación aplicado es varimax (Jackson, 2005). Se incluyen todos los ítems de la primera sección. Los ítems incluidos tenían una carga factorial > 0,4.
Fuente: Elaboración propia

El 2° AFE se realizó sobre la segunda sección del cuestionario y mostró una estructura factorial única. El factor comprende 7 ítems con una carga factorial que oscila entre 0,448 y 0,829 y explica el 23,3% de la varianza observada. Ver Tabla 3.

Tabla 3
AFE de la segunda sección

	Factor 1	Singularidad
B8	0.829	0.313
B15	0.732	0.464
B10	0.703	0.506
B1	0.659	0.566
B2	0.603	0.637
B12	0.559	0.688
B9	0.448	0.799
B3		0.998
B4		0.949
B5		0.926
B6		0.941
B7		0.916
B11		0.992
B13		0.895
B14		0.921

Nota. El método de rotación aplicado es varimax (Jackson, 2005). Se incluyen todos los ítems de la primera sección. Los ítems incluidos tenían una carga factorial > 0,4.

Fuente*:* Elaboración propia

Por último, el AFE de la tercera sección mostró una estructura de dos factores. El primer factor comprende 11 ítems con un rango de carga factorial de 0,413 a 0,950 y explica el 27,8% de la varianza observada. El segundo factor tuvo 6 ítems con un rango de carga factorial de 0,601 a 0,870 y explica el 19,1% de la varianza. Se omitieron dos ítems, cuyos detalles pueden verse en la Tabla 4.

Tabla 4
AFE de la tercera sección

	Factor 1	Factor 2	Singularidad
C5	0.950		0.069
C7	0.858		0.239
C9	0.803		0.353
C16	0.720		0.441
C10	0.620		0.602
C15	0.619		0.615
C6	0.574		0.656
C1	0.516		0.731
C2	0.504		0.726
C8	0.438		0.808
C11	0.413		0.829
C14		0.870	0.180
C12		0.781	0.329
C17		0.762	0.391
C13		0.753	0.393
C18		0.702	0.469
C19		0.601	0.595
C3			0.816
C4			0.848

Nota. El método de rotación aplicado es varimax (Jackson, 2005). Se incluyen todos los ítems de la primera sección. Los ítems incluidos tenían una carga factorial > 0,4.

Fuente*:* Elaboración propia

Se realizó un nuevo AFE sobre los ítems que se incluyeron en el primer factor de los tres análisis anteriores, con el objetivo de crear un único análisis que pueda transmitir la estructura trifactorial de las tres secciones. El resultado fue una estructura bifactorial, en la que el primer factor tuvo 14 ítems y el rango de carga factorial fue de 0,403 a 0,968 y explica el 29,4% de la varianza observada, el segundo factor tuvo 8 ítems y el rango de carga factorial fue de 0,593 a 0,879, y explica el 19,8% de la varianza observada, y se excluyen dos ítems. El alfa de Cronbach de la versión abreviada del cuestionario fue de 0,982. La estructura factorial puede observarse en la Tabla 5.

Tabla 5

AFE general con ítems seleccionados

	Factor 1	Factor 2	Singularidad
C7	0.968		0.042
A10	0.968		0.042
C5	0.958		-0.010
A14	0.915		0.161
A12	0.699		0.471
C9	0.651		0.438
A11	0.649		0.573
C2	0.569		0.675
A13	0.499	0.538	0.462
C8	0.484		0.750
C16	0.483		0.678
C6	0.477		0.699
C15	0.470		0.726
C10	0.468		0.669
A8	0.403		0.830
B8		0.879	0.225
C1		0.829	0.260
B1		0.745	0.445
B15		0.668	0.500
B10		0.633	0.596
B12		0.613	0.621
B2		0.593	0.623
B9			0.884
C11			0.839

Nota. El método de rotación aplicado es varimax. Se incluyen todos los ítems de la primera sección. Los ítems incluidos tenían una carga factorial > 0,4.
Fuente: Elaboración propia

Análisis descriptivo

Se presenta a continuación los porcentajes de respuesta en la adaptación del Índice de Inclusión para el nivel de educación parvularia, ajustado a la estructura política - normativa y curricular de Chile.

Cultura inclusiva

La primera escala está referida a la cultura de inclusión. Se propusieron enunciados siguiendo el instrumento original que consideró dos subdimensiones: i) construir comunidad (de la A1 a la A7) y ii) establecer valores inclusivos (de la A8 a la A14).

Al observar los ítems donde existe mayor desacuerdo, se observa que destacan dos que tienen los porcentajes más bajos, ambos concentrados en la subdimensión construir comunidad:

- A6.- El Consejo Escolar/Consejo Parvulario aborda temáticas relacionadas con la inclusión. Lo que plantea un desafío en la gestión interna, ya que los Consejos Escolares/Parvularios articula a padres/apoderados, educadores y directivos, siendo una organización muy relevante al interior de los establecimientos educacionales para tomar decisiones.
- A7.- Las instituciones de la localidad están involucradas con el jardín/escuela. Esta situación plantea el desafío de alianzas con otras instituciones y organizaciones en materia de inclusión.

Respecto a la segunda subdimensión, que da cuenta del establecimiento de valores inclusivos, en general se aprecia alto acuerdo con las frases del Índice. Sin embargo, llama la atención que solo un 53% está de acuerdo con la afirmación “A9.- El equipo directivo, las/os educadoras y técnicos y las familias, tienen una visión compartida sobre la inclusión” y un 41% manifiesta ni acuerdo ni desacuerdo, lo que podría estar develando la presencia de visiones diferentes o ausencia de miradas compartidas, lo que puede ser un ámbito de mejora educacional, en cuanto a los datos obtenidos con esta validación.

Tabla 6

Porcentaje de respuesta en los ítems de la dimensión Cultura de Inclusión

	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Total general
Subdimensión: Construir comunidad				
A1.- En el jardín infantil/escuela todo el mundo se siente acogido.	75%	21%	4%	100%
A2.- Los/as párvulos/as se ayudan unos a otros.	89%	7%	4%	100%
A3.- Los miembros de la comunidad escolar colaboran entre ellos.	85%	15%	0%	100%
A4.- Los miembros de la comunidad educativa se tratan con respeto.	89%	7%	4%	100%
A5.- Existe una relación cercana y de colaboración mutua entre las familias y las/os educadoras/es	71%	25%	4%	100%
A6.- El Consejo Escolar/Consejo Parvulario aborda temáticas relacionadas con la inclusión	44%	37%	19%	100%
A7.- Las instituciones de la localidad están involucrados con el jardín/escuela.	39%	50%	11%	100%
Subdimensión: Establecer valores inclusivos				
A8.- Se tienen expectativas altas sobre el jardín infantil/escuela.	75%	25%	0%	100%
A9.- El equipo directivo, las/os educadoras y técnicos y las familias, tienen una visión compartida sobre la inclusión	52%	41%	7%	100%
A10.- En el jardín infantil/escuela se valora de igual manera a todas/os las/los párvulos	96%	4%	0%	100%
A11.- Cada miembro de la comunidad educativa tiene un “rol” y es tratado como persona	93%	7%	0%	100%
A12.- El equipo directivo intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y participación que existen en el jardín infantil/escuela.	82%	14%	4%	100%
A13.- Las/os educadoras/es y técnicas/os intentan eliminar todas las barreras para el aprendizaje y participación que existen en el jardín infantil/escuela.	79%	14%	7%	100%
A14.- El jardín infantil/escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	93%	4%	4%	100%

Fuente: Elaboración propia

Políticas inclusivas

La segunda dimensión del índice se refiere a las políticas e institucionalidad de inclusión. En ella se distinguen dos subdimensiones, i) desarrollar un establecimiento / jardín para todos (B1 al B6) y ii) organizar los apoyos para atender la diversidad en el establecimiento (B7 a B15).

Respecto a la primera subdimensión, sólo 48% está de acuerdo con la frase “B1.- En el jardín infantil/escuela los nombramientos y las promociones del personal son justas”, lo que da cuenta de la necesidad de mirar los procesos organizacionales de promoción, ascenso, reconocimiento del personal, en miras a establecer políticas conocidas, accesibles y adecuadas para todo el personal sin distinción o preferencias, favoreciendo adecuadas trayectorias laborales y reconocimiento profesional.

Sobre la segunda subdimensión, los resultados evidencian que un 30% está en desacuerdo con la afirmación: “B14.- Se han reducido las conductas violentas, impulsivas y de baja tolerancia a la frustración entre párvulos/as”, lo que puede dejar en evidencia una preocupación por el clima en la sala de clases, en esta muestra acotada, usada para validar el instrumento.

En segundo orden de importancia se aprecia desacuerdo por casi 1 de cada 4 encuestadas respecto a “B12.- El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico en el jardín infantil/escuela” y “B13.- Después del contexto de pandemia se ha reducido el ausentismo en el jardín infantil/escuela” Lo que pone de manifiesto, necesidad de mayor articulación entre el área psicosocial con el área educativa. Por otro lado, se aprecia preocupación por el ausentismo educacional post pandemia.

Tabla 7
Porcentaje de respuesta en la dimensión Políticas e Institucionalidad de Inclusión

	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Total general
Subdimensión: Desarrollar un establecimiento / jardín para todos				
B1.- En el jardín infantil/escuela los nombramientos y las promociones del personal son justas.	48%	41%	11%	100%
B2.- Se ayuda a todo nuevo miembro del personal que se incorpora a trabajar, para adaptarse al jardín Infantil/escuela.	74%	22%	4%	100%
B3.- El jardín infantil/escuela intenta admitir a todo los/as párvulos/as de su localidad.	89%	11%	0%	100%
B4.- El jardín infantil/escuela se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	70%	22%	7%	100%
B5.- Cuando los/as párvulos/as acceden al establecimiento de educación parvularia por primera vez se les ayuda a adaptarse.	96%	4%	0%	100%
B6.- El jardín infantil/escuela organiza grupos de aprendizaje para que todos los/as párvulos/as se sientan valorado	85%	15%	0%	100%
Subdimensión: Organizar los apoyos para atender la diversidad en el establecimiento				
B7.- El establecimiento cuenta con un Plan de Mejoramiento Educativo que considera la Inclusión en sus prioridades	67%	26%	7%	100%
B8.- Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad de párvulos/as.	67%	26%	7%	100%
B9.- El establecimiento de educación parvularia gestiona y organiza su acción pedagógica en relación a los Estándares Indicativos de Desempeño de educación parvularia	67%	26%	7%	100%
B10.- La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras de aprendizaje y participación de los/as párvulos/as.	44%	48%	7%	100%
B11.- El establecimiento de educación parvularia gestiona su acción pedagógica considerado el Decreto 83 referido a Diversificación de la Enseñanza	69%	31%	0%	100%

B12.- El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículum y el apoyo pedagógico en el jardín infantil/escuela	58%	19%	23%	100%
B13.- Después del contexto de pandemia se ha reducido el ausentismo en el jardín infantil/escuela.	46%	31%	23%	100%
B14.- Se han reducido las conductas violentas, impulsivas y de baja tolerancia a la frustración entre párvulos/as.	22%	48%	30%	100%
B15.- El establecimiento de educación parvularia considera el Marco para la Buena Enseñanza, como un instrumento que apoya el desempeño de la educadora y su equipo en la práctica pedagógica	81%	15%	4%	100%

Fuente: Elaboración propia

Prácticas inclusivas

Finalmente, la tercera dimensión del índice se refiere a prácticas de inclusión, para lo cual se establecen dos subdimensiones de análisis: i) la organización del proceso de aprendizaje (de la C1 a la C11) y ii) los recursos que se movilizan a favor de la inclusión (De la C12 a la C 19).

Al analizar la organización del proceso de aprendizaje, dos enunciados del índice presentan un 78% y 79% de acuerdo, a saber “C3.- Las actividades educativas promueven la comprensión de las diferencias entre los/las párvulos” y “C11.- Los/las párvulos participan en actividades complementarias”, lo que plantea desafíos en el proceso de aprendizaje en los párvulos, en primer lugar en la identificación y valoración de las diferencias y la diversidad en el aula, y en segundo lugar en actividades extracurriculares o complementarias a su proceso formativo formal.

Al analizar la segunda subdimensión, destaca que para 1 de cada 10 encuestados, los desafíos se vinculan a la gestión de recursos de los propios establecimientos y de la comunidad en favor de la inclusión, ello se manifiesta en los ítems “C12.- Los recursos del jardín Infantil/escuelas se distribuyen de forma adecuada para apoyar la inclusión” y “C13.- Se conoce y se aprovechan los recursos de la comunidad para impulsar acciones a favor de la inclusión”.

Se observa además que un tercio de las encuestadas está en desacuerdo con “C18.- El establecimiento de educación parvularia ha capacitado a las técnicas de párvulo en materia de inclusión” y con “C19.- El establecimiento de educación parvularia ha capacitado a los asistentes de la educación en materia de inclusión”. Esto pone de manifiesto la necesidad de capacitación tato al personal técnico como a los asistentes de la educación en materia de inclusión. En menor medida, pero no menos importante, un quinto de las encuestadas.

Tabla 8.
Porcentaje de respuesta en los ítems de la dimensión Prácticas de inclusión

	De acuerdo	Ni acuerdo, ni desacuerdo	En desacuerdo	Total general
Subdimensión: Organización del proceso de aprendizaje				
C1.- La planificación y el desarrollo de las actividades educativas responden a la diversidad del alumnado.	86%	11%	4%	100%
C2.- Las actividades educativas se hacen accesibles a todos los/as párvulos/as.	89%	11%	0%	100%
C3.- Las actividades educativas promueven la comprensión de las diferencias entre los/las párvulos.	78%	19%	4%	100%
C4.- Se implica activamente a los infantes en su propio aprendizaje.	85%	15%	0%	100%
C5.- Los/las párvulos/as aprenden de manera cooperativa.	96%	4%	0%	100%
C6.- La evaluación estimula los logros de todos los/as párvulos/as.	85%	15%	0%	100%
C7.- Las normas de convivencia en el aula se basan en el respeto mutuo.	96%	4%	0%	100%
C8.- Los equipos de aulas planifican en conjunto, revisan y enseñan en colaboración.	85%	15%	0%	100%
C9.- Los equipos de aula se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de los/las párvulos/as.	93%	7%	0%	100%
C10.- Los asistentes de la educación se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los/las niños/as.	81%	19%	0%	100%
C11.- Los/las párvulos participan en actividades complementarias.	79%	18%	4%	100%

Subdimensión: Recursos que se movilizan a favor de la inclusión				
C12.- Los recursos del jardín Infantil/escuelas se distribuyen de forma adecuada para apoyar la inclusión.	39%	46%	14%	100%
C13.- Se conoce y se aprovechan los recursos de la comunidad para impulsar acciones a favor de la inclusión.	36%	50%	14%	100%
C14.- Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la escuela para promover la Inclusión.	41%	48%	11%	100%
C15.- La diversidad de párvulos/as se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	86%	14%	0%	100%
C16.- Las educadoras y técnicos generan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	86%	14%	0%	100%
C17.- El establecimiento de educación parvularia ha capacitado a las educadoras de párvulo en materia de inclusión	41%	41%	19%	100%
C18.- El establecimiento de educación parvularia ha capacitado a las técnicos de párvulo en materia de inclusión	30%	37%	33%	100%
C19.- El establecimiento de educación parvularia ha capacitado a los asistentes de la educación en materia de inclusión	30%	37%	33%	100%

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

En este trabajo se analizó la calidad psicométrica de un cuestionario para crear un índice de inclusión para educación parvularia. Los resultados fueron que el cuestionario presenta buena evidencia de validez de contenido y fiabilidad. Respecto a su validez de constructo, el tamaño posible de la muestra limitó la cantidad de participantes que se podrían incluir, por lo que se tomó una estrategia de análisis parcelado, que arrojó que el cuestionario puede ser más sencillo sin perder su estructura. Un nuevo análisis sobre esta versión simplificada del cuestionario arrojó una estructura de dos factores, manteniendo una buena fiabilidad.

Los resultados de validez indican que el cuestionario se aproxima al constructo y que este puede ser más sencillo en su estructura factorial. Estas conclusiones se apoyan en una apropiada selección de la muestra y las variables incluidas en el análisis, lo que se considera buenas prácticas para este tipo de análisis (Watkins, 2018). La naturaleza de la región y de la investigación imposibilita una muestra mayor, por lo que el tamaño de la muestra es una limitación importante de estas conclusiones, sin embargo, estos

análisis indican que aún se mantienen buenas propiedades de confiabilidad y validez en el instrumento, aun cuando los resultados obligan a volver a enfocar el concepto.

Los resultados del artículo fueron utilizados a su vez para poder generar algunas recomendaciones para el sistema educacional parvulario local. Se observa que los establecimientos han avanzado en una ***cultura de la inclusión*** de forma significativa, solo se presentan desafíos de inclusión en los consejos de gestión, de carácter triestamental. Por otra parte, sólo en 1 de cada 10 encuestados se percibe la necesidad de mayor vinculación con actores externos, de manera que las instituciones locales colaboren más con el jardín/escuela.

Por otro lado, se aprecia que existen ***marcos políticos, normativos e institucionales*** en materia de convivencia. Sin embargo, se observa en un 30% de los establecimientos la mantención de conductas violentas. Otra preocupación, de cerca de un cuarto de las encuestadas, dice relación con la necesidad de coordinación entre el área psicosocial y el área académica y con el ausentismo de niños post pandemia.

Finalmente, se observan mayores desafíos en materia de ***prácticas de inclusión***. En tal sentido destaca la necesidad de avanzar en capacitaciones no sólo para educadoras de párvulo sino también técnicos en parvularia y asistentes de la educación. Por otro lado, se identifica el desafío de gestionar recursos de los propios establecimientos, como de la comunidad, en favor de la inclusión.

Este trabajo presenta la limitación metodológica de un bajo número de encuestados, sin embargo, esto refleja la realidad territorial de la región de Aysén, que es la región menos poblada de Chile (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2017). La representación muestral siempre es un desafío cuando se trata de hacer investigación de ciencias humanas en la región, sin embargo, no por esto se debe descartar información valiosa que puede representar realidades particulares de un territorio. Las conclusiones obtenidas a partir de la aplicación de este cuestionario son limitadas, pero logran avanzar en representar la situación de inclusión en la región en el nivel parvulario.

Futuros trabajos podrán hacer uso del cuestionario para realizar estudios longitudinales sobre la evolución de las prácticas y políticas inclusivas en las comunidades educativas. Tal información será útil para la planificación y aplicación de nuevas políticas. El instrumento también será útil para, a su vez, evaluar el impacto de estas políticas y como se aprecian en la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.

Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I. y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941castillo1

Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*. 20 (43), 359-375. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19

Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación de Chile]. Decreto que Fija normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarias de las Subvenciones para Educación Especial.14 de mayo de 2009.

Decreto 83 de 2014 [Ministerio de Educación de Chile]. Que establece elementos de enseñanza y material didáctico mínimos con que deben contar los establecimientos educacionales para obtener y mantener el reconocimiento oficial del Estado. 5 de febrero de 2014.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto", REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, *Tendencias Pedagógicas*, *19*, 7-24.

Guzmán-Utreras, E., Bizama-Tejeda, M. y Herrera-Yáñez, C. (2023). Autogestión de saberes y prácticas pedagógicas: creencias acerca de la educación inclusiva en educadoras de párvulos en Chile, Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 64(4), 108-134.

Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual, *Revista Educación las Américas*, 8, 52-56, https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7

Instituto Nacional de Estadísticas [INE] (2017). *Resultados definitivos censo 2017.* Instituto Nacional de Estadísticas de Chile.

Jackson, J.E. (2005). Varimax Rotation. En P. Armitage y T. Colton, *Encyclopedia of Biostatistics*. Wiley. https://doi.org/10.1002/0470011815.b2a13091

Ley 20.422 de 2020. Establece Normas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social para Personas con Discapacidad. 3 de febrero de 2010.

Ley 20.845 de 2015. Ley de Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Documento Orientador para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en Educación Parvularia.* MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores.* MINEDUC.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-19.

Rubilar, F. y Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. DOI:10.15517/aie.v21i1.42517

San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: Barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 191-211, https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191

UNICEF (2023). *Nudos críticos de las políticas educativas para la inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales*. UNICEF.

UNESCO (7-10 de Junio de 1994). *Salamanca Statement and Action Framework for Special Educational Needs*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España.

Warnock, H.M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of the handicapped children and young people*. Department of Education and Science.

Watkins, M. W. (2018). Exploratory factor analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 44(3), 219-246. https://doi.org/10.1177/0095798418771807